



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Marianne Øvstehage

Masteroppgave

I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?

To what extent is the learning environment at a school affected by the school size?

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Innhold

FORORD.....	4
SAMMENDRAG.....	5
SUMMARY.....	6
TABELLISTE.....	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 SPEED-PROSJEKTET	9
1.3 PRESENTASJON AV OPPGAVA	11
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	13
2.1 TEMAETS AKTUALITET.....	13
2.2 FÅDELTSKOLEN	14
2.3 OPPHEVING AV KLASSEDELINGSREGLENE.....	17
2.4 ALDERSBLANDING SOM FAGLIG RESSURS	17
2.5 HVILKEN BETYDNING HAR SKOLESTØRRELSE FOR KVALITET I SKOLEN	19
2.5.1 Nasjonal forskning.....	19
2.5.2 Internasjonal forskning.....	20
2.6 HVILKEN EFFEKT HAR KLASSESTØRRELSE PÅ LÆRINGSUTBYTTET?	22
2.7 STAR-PROSJEKTET	25
2.8 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	26
2.8.1 Den proksimale utviklingssonen	27
2.9 SOSIALE SYSTEMER	28
2.10 SOSIALE FORHOLD	29
2.10.1 Læringsmiljø.....	29
2.10.2 Sosialisering i den fådelte skolen.....	34
2.10.3 Sosialisering og jevnaldrenes betydning.....	35
3. VITENSKAPSTEORI OG METODE	37
3.1 VALG AV METODE	37
3.2 KVANTITATIV SPØRREUNDERSØKELSE - SURVEY	39
3.3 MÅLEINSTRUMENT – SPØRRESKJEMA	40
3.3.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema	42
3.4 DATA OG UTVALG.....	43
3.5 OPERASJONALISERING AV VARIABLENE.....	44
3.6 ANALYSE	45

3.7	PÅLITELIGHET OG TROVERDIGHET	47
3.8	BRUK AV STATISTISKE ANALYSER.....	50
3.9	VITENSKAPSTEORI	51
4.	RESULTATER OG DISKUSJON	53
4.1	TRIVSEL.....	54
4.2	ATFERD	55
4.2.1	<i>Undervisnings og læringshemmende atferd</i>	55
4.2.2	<i>Utagerende atferd</i>	56
4.2.3	<i>Sosial isolasjon</i>	57
4.2.4	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>	58
4.2.5	<i>Total atferd</i>	59
4.3	RELASJONER	60
4.3.1	<i>Relasjoner elev – lærer</i>	60
4.3.2	<i>Relasjon elev – elev</i>	61
4.3.3	<i>Total relasjon elev, lærer, elev</i>	63
4.4	SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER	64
4.4.1	<i>Norsk</i>	65
4.4.2	<i>Skolefaglige prestasjoner matte</i>	66
4.4.3	<i>Skolefaglige prestasjoner engelsk</i>	67
4.4.4	<i>Skolefaglige prestasjoner sum</i>	68
4.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER	69
5.	OPPSUMMERING OG DRØFTING.....	71
5.1	FORSKJELLER I TRIVSEL.....	71
5.2	FORSKJELLER I ATFERD	72
5.3	FORSKJELLER I RELASJONER.....	74
5.4	FORSKJELLER I SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER	75
5.5	KONKLUSJON	76
6.	OPPSUMMERING	78
	LITTERATURLISTE	80
	VEDLEGG 1: ELEVSKJEMA.....	85
	VEDLEGG 2: KONTAKTLÆRERSKJEMA.....	94

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og krevende prosess. En prosess som har tatt langt tid og som har kostet mye. At jeg nå har kommet i mål føles fantastisk godt, samtidig som det er litt merkelig å endelig være ferdig.

Å skrive masteroppgave til normert tid i tillegg til 100 % jobb har i perioder vært veldig tøft, men jeg ser med stolthet tilbake på at jeg klarte å gjennomføre, og levere et produkt jeg er fornøyd med.

Jeg har mange å takke for at jeg nå har kommet i mål med masteroppgaven min.

Takk til SEPU for muligheten til å bruke datamaterialet de har samlet inn i forbindelse med SPEED-prosjektet sitt. Uten dette datamaterialet ville oppgaven blitt langt mer omfattende, og det er ikke sikkert jeg hadde kommet i mål på samme måte som jeg nå har gjort.

En ekstra takk til Hege Knudsmoen for positivitet og svar på alle mailer i forbindelse med datamaterialet spesielt, og oppgaven generelt.

Hovedveileder Thor Ola Engen og biveileder Ratib Lekhal fortjener også en stor takk for all veiledning de har bidratt med. Takk til Thor Ola for all god fagkunnskap, tålmodighet i forbindelse med skriving av oppgaven, og generelt gode tips og råd. Takk til Ratib for all hjelp med datamaterialet, kjøring av analyser og ellers en positiv holdning som fikk meg til å tro at dette skulle jeg greie å gjennomføre.

Takk til studieveileder Kari Nes for en fantastisk støttende og positiv holdning til oss studenter.

Takk til min arbeidsgiver for fleksibilitet i forbindelse med samlinger, og som gjorde det mulig for meg å gjennomføre studiet. Takk til Bjørg Rønning Thunæs for korrekturlesing, Anders Johan Andreassen for hjelp med engelsk oversettelse og sluttleseren min Arne Jordet, for de siste, verdifulle kommentarene .

Familie og gode venner fortjener en ekstra stor takk! Takk for forståelse, støtte og oppmuntring.

Hamar 13.05.2015

Marianne Øvstehage

Sammendrag

Denne masteroppgaven har tittelen ” I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?” og er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Ved å jobbe ved en fådelt skole i tre år har jeg opparbeidet meg kunnskap og interesse for dette med forskjellen mellom små og store skoler, og hva skolestørrelse har å si for læringsmiljøet ved en skole.

Forskningsfunnene bygger på SPEED undersøkelsen og er et samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda, og strekker seg fra august 2012 til våren 2016. Elever fra 5.-9.trinn blir kartlagt, og fokuset er spesialundervisningen, men materialet fra kartleggingsundersøkelsen danner også grunnlag for å se på andre sammenhenger.

Det innsamlede datamaterialet i form av spørreundersøkelser er kodet inn til programmet SPSS av SPEED-prosjektet, og analysert videre i SPSS og drøftet i lys av teori på det aktuelle området. Det overordnede teoriperspektivet som benyttes i oppgaven er det sosiokulturelle læringssynet med Vygotskys proksimale utviklingszone i fokus.

Denne masteroppgaven er en kvantitativ studie av sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet på læringsmiljø. Empirien bygger på SPEED-prosjektet sin kartleggingsundersøkelse. Denne undersøkelsen er gjennomført ved 95 forskjellige barne og ungdomsskoler i 12 kommuner (Haug, 2014). Informanter er lærere, elever og foreldre. I denne oppgaven velger jeg i all hovedsak å se på elevsvarene, men ønsker å knytte lærernes svar på skolefaglige prestasjoner opp mot elevsvarene. Et godt læringsmiljø er i seg selv et viktig mål, men dette må sees i sammenheng med de skolefaglige prestasjonene elevene oppnår ved de ulike skolene.

I analysedelen er de kvantitative analysene fremstilt gjennom bruk av programmet SPSS. Her er det gjennomført variansanalyser, frekvensanalyser og reliabilitetsanalyser. Funnene fra disse analysene gir grunnlaget for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I tillegg vil det vises til tidligere teori for å kunne støtte opp under funnene mine.

Undersøkelsens innhold bygger på elevsvar angående egen trivsel, atferd og relasjoner samt lærernes svar angående skolefaglige prestasjoner. Hovedfunnene viser at elevene ved små skoler trives jevnt over bedre og har bedre atferd enn elevene fra de store skolene. Elevene fra de store skolene scorer derimot høyere på relasjoner og skolefaglige prestasjoner.

Summary

The title of this master's thesis is "To what extent is the learning environment at a school affected by the school size?", and it is submitted in partial fulfillment of the requirement of the master's degree in adapted education at Høgskolen i Hedmark. After working at a school with mixed-age classes for three years, I have gained knowledge and interest in the differences between small and big schools and its impact on the learning environment.

The findings presented in this thesis are based on results from the SPEED survey, which is a joint research project between Høgskolen i Hedmark and Høgskulen i Volda stretching in time from August 2012 to the spring of 2016. Pupils from fifth to ninth grade are surveyed, and the main focus is special education, but the data from the survey also allows us to look at other correlations. The collected data from questionnaires was coded into the SPSS software where it is analyzed and discussed in light of the relevant theory. The overarching theory perspective used in this thesis is the sociocultural standpoint with Vygotsky's zone of proximal development in focus.

This thesis is a quantitative study of the correlation between the size of a school and the quality of the learning environment. The empirical evidence is based on the surveys from the SPEED research project. This survey was conducted at 95 different primary and secondary schools in 12 municipalities (Haug, 2014). The informants are teachers, pupils and parents. In this thesis, I choose to focus on the pupils' answers, but I also wish to compare the teachers' answers about academic performance to the answers from the pupils. A good learning environment is in itself an important goal, but it must be seen in conjunction with the pupils' academic performance at the different schools.

In the analysis section of this thesis, I display the quantitative analysis using the SPSS software. This includes variance, frequency and reliability analyses. The findings from these analyses form the evidence used to support the questions raised in this thesis. In addition, I will refer to former theory to support my findings.

The survey is based on student responses regarding their own well-being, behavior and relationships as well as teachers' answers regarding academic performance. The main findings show that students in small schools thrive consistently better and have better behavior than the students from the bigger schools. Students from the bigger schools score higher on relationships and academic performance.

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over forskningsmetoder og informanter i SPEED, s.11

Tabell 2: Faktorer med alpha-verdi, s.49

Tabell 3: Forskjell i standardavvik, trivsel, s.54

Tabell 4: Variansanalyse trivsel, s.54

Tabell 5: Forskjell i standardavvik undervisnings og læringshemmende atferd, s.55

Tabell 6: Variansanalyse undervisnings og læringshemmende atferd, s.56

Tabell 7: Forskjell i standardavvik utagerende atferd, s.56

Tabell 8: Variansanalyse utagerende atferd, s.57

Tabell 9: Forskjell i standardavvik sosial isolasjon, s.57

Tabell 10: Variansanalyse sosial isolasjon, s.57

Tabell 11: Forskjell i standardavvik alvorlige atferdsproblemer, s.58

Tabell 12: Variansanalyse alvorlige atferdsproblemer, s.58

Tabell 13: Forskjell i standaravvik total atferd, s.59

Tabell 14: Variansanalyse total atferd, s.59

Tabell 15: Forskjell i standardavvik relasjon elev-lærer, s.60

Tabell 16: Variansanalyse relasjon elev-lærer, s.60

Tabell 17: Forskjell i standardavvik relasjon elev-elev læringskultur, s.61

Tabell 18: Variansanalyse relasjon elev-elev læringskultur, s.62

Tabell 19: Forskjell i standardavvik relasjon elev-elev sosialt miljø, s.62

Tabell 20: Variansanalyse relasjon elev-elev sosialt miljø, s.63

Tabell 21: Forskjeller i standardavvik total relasjon elev-lærer-elev, s.63

Tabell 22: Variansanalyse total relasjon elev-lærer-elev, s.64

Tabell 23: Forskjell i standardavvik skolefaglige prestasjoner norsk, s.65

Tabell 24: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner norsk, s.65

Tabell 25: Forskjell i standardavvik skolefaglige prestasjoner matematikk, s.66

Tabell 26: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner matematikk, s.66

Tabell 27: Forskjell i standardavvik skolefaglige prestasjoner engelsk, s.67

Tabell 28: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner engelsk, s.67

Tabell 29: Forskjell i standardavvik skolefaglige prestasjoner sum 3, s.68

Tabell 30: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner sum 3, s.68

Tabell 31: Oversikt over forskjell i standardavvik og signifikansnivå, s.69-70

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Studiens problemstilling, ”I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?” indikerer at studien handler om forskjellene mellom små og store skoler, og hva dette har å si for læringsmiljøet ved en skole.

Jeg har nå jobbet ved en fådelt skole siden september 2012, og synes dette er et meget interessant tema, og ikke minst et veldig aktuelt tema. I tillegg gikk jeg mitt første skoleår ved en fådelt skole med bare 35 elever, og jeg husker jeg stortrivdes. Alle kjente alle, og jeg husker det følte trygt og godt å være elev ved denne skolen. Minner som fortsatt sitter igjen er når hele skolen spilte ”dødball” i friminuttene, til og med rektor. Jeg har fortsatt to minnebøker fra mitt første skoleår, og der har alle skrevet en hilsen. Elever fra 1.-7.klasse og alle lærerne. Dette tror jeg er litt av karakteristikken for de fådelte skolene som ligger i utkantstrøkene, og som nærmest er som et oppvekstsenter med barnehage og skole omtrent vegg i vegg. Mange argumenterer for at forholdene blir for små på slike fådelte skoler. Dette kan stemme i en viss grad, men selv om klassene ikke er så store har man muligheten til å være sammen med elever som både er yngre og eldre, og dette vil kunne styrke det sosiale samspillet ved små skoler. Det finnes nok både positive og negative sider ved fådelte skoler kontra de litt større, og det er disse forskjellene med tanke på læringsmiljøet jeg ønsker å ta tak i i denne oppgaven.

Det står stadig skrevet om disse små skolene, og jeg har selv opplevd å få beskjed om at skolen jeg jobber ved skal legges ned ikke bare en gang, men opptil flere. Så hva er det som gjør at disse små skolene stadig blir diskutert og viet så mye plass både hos politikere og i media? Er det kun et økonomisk spørsmål, eller er det sånn at elever ved de litt større skolene trives bedre og har bedre resultater enn elevene fra de fådelte skolene i utkantstrøkene? Disse fådelte skolene blir ofte kritisert for å ha for lite miljø, og at elevene ikke får utviklet seg så mye som de kunne ha gjort ved en større skole. Karl Jan Solstad påpeker at de fådelte skolene gir elevene gode vilkår for sosial læring på lik linje som de større, og at det ikke finnes forskning som kan slå fast at de små skolene henger etter når det gjelder utvikling og læring hos elevene (Solstad, 2009). Nordahl (2007) på sin side mener imidlertid at elevene fra de litt mindre skolene utvikler og får med seg en sosial og

intellektuell kapital som ikke vil være hensiktsmessige for elevene i det videre utdanningsløpet. Disse forskjellige argumentene vil forsøkes belyst og sett opp i mot resultatene fra SPEED-undersøkelsen.

Formålet med undersøkelsen er altså å se på ulikheter mellom store og små skoler. På bakgrunn av SPEED-data vil disse forskjellene dreie seg om trivsel, atferd, relasjoner og skolefaglige prestasjoner. Dette er alle variabler man kan se på ut fra et læringsmiljøperspektiv, og det er disse variablene jeg har lagt til grunn for min problemstilling: ”I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?” Et godt læringsmiljø er noe alle skoler streber etter, og som danner grunnlaget for elevenes læring, helse og trivsel.

Noen delproblemstillinger som tydeliggjør fokus i forhold til hovedproblemstillingen er:

- I hvilken grad trives elevene ulikt ved store og små skoler?
- I hvilken grad påvirker skolestørrelsen elevenes relasjoner til medelever og lærere?
- Hva har skolestørrelse å si for elevenes atferd?
- Kan ulik skolestørrelse være med og forklare ulike skolefaglige prestasjoner hos elevene?

Disse delproblemstillingene vil indirekte bli besvart i kapittel 4, resultater og diskusjon, og i kapittel 5, oppsummering og diskusjon.

1.2 SPEED-prosjektet

Som masterstudent på studiet tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark fikk jeg anledning til å benytte meg av data fra det pågående SPEED-prosjektet gjennom SePu, Senter For Praksisrettet utdanning. Dette prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark. SPEED-prosjektets hensikt er å finne ut hvordan elever som får spesialundervisning opplever skolen, og hvor høyt utbytte de har av spesialundervisningen. Klasse trinnene 5., 6., 8., og 9.trinn ved skoler i 16 deltagerkommuner har deltatt. Det er samlet inn et omfattende datamateriale for disse fire årskullene, og i tillegg er det samlet informasjon om elever som får spesialundervisning.

Dette forskningsprogrammet er ledet av Peder Haug som er professor ved Høgskulen i Volda. Norsk forskningsråd har finansiert prosjektet (Haug, 2014), og prosjektet strekker seg

over en periode på 3 år fra august 2012 til våren 2016. Budsjettet til prosjektet er på 20 millioner kroner. Informantenes personvern er tatt godt vare på gjennom at prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Haug, 2014).

Designet til prosjektet er lagt opp på den måten at det skal studeres fremskritt hos elevene som mottar spesialundervisning ved hjelp av kunnskapstester i matematikk og norsk. Disse resultatene sammenlignes med de elevene som ikke mottar spesialundervisning i samme kommune. Her ser man på både progresjon og utbytte. I forbindelse med SPEED-prosjektet er det gjennomført flere kvantitative undersøkelser på alle elevene, kartlegging i matematikk og norsk, intervju og observasjon av elevene og deres lærere, assistenter og spesialpedagoger.

De ulike deltagerkommunene har signert kontrakter der ønsket om å delta i prosjektet blir bekreftet. Videre valgte kommunene ut skoler som ville delta, og så tok skoleledelsen ved den enkelte skole kontakt med foresatte for å skaffe samtykke til at deres barn kunne delta (ibid).

Som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark deltok jeg i de kvalitative forskningsintervjuene og observasjonene. Selv om jeg kun var med på en liten del av prosjektet, og i tillegg kun var med å samle inn kvalitative data og ikke kvantitative har jeg hatt tilgang til alt av det innsamlede materialet i forbindelse med min masteroppgave. Jeg har kun valgt å benytte meg av surveydataene. Dette betyr at jeg har sett på datamaterialet fra hele elevgruppen og ikke bare de som mottar spesialundervisning.

Kartleggingsundersøkelsen ble tatt av alle elever ved de valgte skolene, og det er denne undersøkelsen jeg har brukt i min masteroppgave.

Jeg har valgt å ha med informanter fra kun 1 kommune. Dette på bakgrunn av ønsket mitt om å se på forskjellen mellom de små og de store skolene, og det faktum at det fantes svært få skoler med færre enn 50 elever i materialet. Mine to sett med informanter blir da elever fra små skoler og elever fra store skoler.

- Elever fra små skoler, $N = 32-52$
- Elever fra store skoler, $N = 818-1152$

Som vi ser vil N variere på de ulike spørsmålene. Dette på grunn av at de elevene som ikke har svart på de ulike spørsmålene har blitt kastet ut av gruppene.

Her ser vi en oversikt over forskningsmetoder og informanter i SPEED (speed-prosjektet s.a).

METODER →	Survey	Kartleggingsprøver i norsk og matematikk	Klasseroms- observasjon	Intervju
INFORMANTER ↓				
Elever, hele klassen	x	X		
Elever m. spesialundervisning	X	X	X	X
Kontaktlærer	X			X
Spesiallærer				X
Andre tilsatte	X			X
Foresatte	X			

Tabell 1: Oversikt over forskningsmetoder og informanter i SPEED

1.3 Presentasjon av oppgava

I kapittel 1 blir det innledningsvis pekt på bakgrunnen for valg av oppgave og problemstillingen blir kommentert. I tillegg vil jeg ta for meg SPEED-prosjektet, beskrive bakgrunnen for dette prosjektet, og min rolle som forsker.

I kapittel 2, teorikapittelet vil først temaets aktualitet bli belyst før jeg går spesifikt inn på den fådelte skolen, og ser på hva som er spesielt med disse skolene. Videre vil opphevingen av klassesdelingsreglene bli kommentert i forbindelse med aldersblanding som faglig ressurs. Jeg vil forsøke å belyse aktuell teori i forbindelse med hvilken betydning skolestørrelsen har for kvalitet i skolen, og vil se på både nasjonal og internasjonal forskning. Deretter vil det bli redegjort for hvilken effekt klassestørrelse har for læringsutbyttet, og STAR-prosjektet blir et viktig moment i den forbindelse. Det sosiokulturelle læringssynet med Vygotskys proksimale utviklingszone danner et teoretisk bakteppe for hele oppgaven og vil bli belyst i punkt 2.8 og 2.8.1. Elevene vil kunne greie mer med hjelp og støtte fra voksne, og dette er et meget interessant aspekt ved oppgaven.

Til slutt i teorikapittelet vil de sosiale systemene i form av ulike sosiale systemer og hva læringsmiljøet har å si for elevene bli belyst. I tillegg vil jeg se på hva som er spesielt med sosialiseringen i den fådelte skolen, og hvilken betydning de jevnaldrene har.

I metodekapittelet tar jeg først for meg valg av metode. Videre kommenteres det for bruk av kvantitativ metode og spørreundersøkelse. Måleinstrumentet vil bli presentert i tillegg til data og utvalg i forbindelse med oppgaven. I punkt 3.6 vil jeg ta for meg begrepet analyse, og jeg vil vise eksempler på utregninger i forbindelse med utregning av forskjell i standardavvik. Deretter vil oppgavens validitet og reliabilitet bli kommentert, og hvordan jeg har kommet frem til om reliabiliteten og validiteten for denne undersøkelsen er god. Jeg vil deretter beskrive de statistiske analysene som er brukt for å bearbeide de kvantitative dataene i denne oppgaven. Kapittelet avsluttes med vitenskapsteori knyttet til oppgavens problemstilling.

Funnene som er gjort på de ulike områdene vil bli presentert i kapittel 4 (Resultat og diskusjon). Det gjøres gjennom å vise til forskjeller mellom elever fra de store skolene og elever fra de små skolene knyttet til områdene trivsel, atferd, relasjoner og skolefaglige prestasjoner.

Disse resultatene presenteres i hovedsak gjennom variansanalyser i ulike tabeller og diagrammer. Kapittel 5 viser analyse av resultatene i forhold til funn og teori, og forsøker å drøfte funnene opp mot teorien som finnes. Dette for å forsøke og besvare problemstillingen, og hvordan vi kan tolke forskjellene mellom de to gruppene. Konklusjon kommer til slutt i drøftingskapittelet.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske forankring bli presentert. Problemstillingen vektlegger læringsmiljøet ved store og små skoler, og jeg ønsker å belyse om det finnes noen forskjeller. Forhold på både mikro og makronivå vil bli berørt og drøftet i lys av oppgavens problemstilling. Det sosiokulturelle læringssynet har dannet et pedagogisk bakteppe for oppgaven, og det overordnede teoriperspektivet som er lagt til grunn er Vygotsky og hans nærmeste utviklingszone.

Først vil jeg ta for meg temaets aktualitet før jeg ser på begrepet fådelte skole og prøver å danne et bakteppe for oppgaven.

Karl Jan Solstad er en av de sentrale forskerne på området. Han har bidratt til å rette søkelyset mot de fådelte skolens funksjon og rolle i Norge. I denne oppgaven blir Solstad, i tillegg til Kristoffer Melheim, viktige forskere jeg legger til grunn for mye av teorigrunnlaget mitt.

Jeg har valgt å bruke begrepene barn og elev litt om hverandre i oppgaven for å skape variasjon. Til enhver tid menes det da en skoleelev, og da i dette tilfellet en barneskoleelev. Det samme gjelder vekslende valg av begrepene fådelte skoler og små skoler.

2.1 Temaets aktualitet

Dette med fådelte og udelte skoler er et tilbakevendende tema som stadig blir diskutert både blant politikere og i media. Senterpartiet har skrevet en artikkel om dette, og slår fast at vi i dag har en utvikling hvor stadig flere fådelte skoler blir lagt ned. Ikke på bakgrunn av faglige grunner, men av budsjettmessige årsaker hevder Senterpartiet.

”Når det så skjer endringer i skolestrukturen som ikke er basert på faglige og pedagogiske vurderinger, men av rent budsjettmessige forhold, er det tid til å reise en debatt om hva vi vil med de små skolene våre. Mange mennesker er berørt av disse nedleggelsene, og mange foreldre og barn er svært opptatt av hvilken fremtid disse skolene skal ha, sier Rune J. Skjælaaen, stortingsrepresentant og medlem av utdanningskomiteen (Senterpartiet s.a).

Man kan se en sterk reduksjon i antall små skoler etter at det ble innført et nytt inntektssystem i 1986. Antall fådelte skoler var forholdsvis konstante i perioden 1977-1987, men i tiåret etter 1987 ble disse redusert med 47 prosent. I perioden fra 1997 – 2002 ble fådelte skoler redusert med 36 prosent på landsbasis.

Noen skolenedleggelse skyldes fallende elevgrunnlag, men allikevel har den endrede finansieringsordningen vært med å bidra til høye tall i forbindelse med skolenedleggelse.

Før 1986 fantes det bestemte regler som gjorde at kommunene fikk dekket 85 prosent av utgiftene knyttet til driften av skolene. Kommuner som hadde maksimal refusjonssats hadde da lite å hente økonomisk på å legge ned skoler. Før 1986 og før det nye inntektssystemet ble innført var det staten som bidro med merkostnadene. Etter at det nye inntektssystemet ble innført ble disse merkostnadene flyttet over til den enkelte kommune, og kommuner med dårlig økonomisk grunnlag og lav befolkning kom derfor dårlig ut. Kjell Magne Bondevik, som på den tiden var kirkestatsråd, understreket da dette nye inntektssystemet kom at dette ikke måtte føre til en sentralisering av skolene basert på økonomiske årsaker. ”Tempoet i antall skolenedleggelse har akselerert. Jeg tror det ikke er en villet utvikling lokalt, men at de økonomiske rammene til kommuner, der geografiske og demografiske forhold fordrer en desentralisert skolestruktur, er blitt strammere” (Senterpartiet s.a).

Utdanningsforbundet engasjerte i 2002 ECON til å undersøke de særnorske forholdene ved skolesektoren i Norge for å finne ut hva som kan forklare hvorfor ressursinnsatsen er høy. Denne rapporten slår også fast at Norge er i en særstilling på grunn av spredt bosetting og mange små skoler. Her slår de også fast at av de 3362 grunnskolene vi har i Norge har 748 færre enn 50 elever (Utdanningsforbundet, 2003).

2.2 Fådeltskolen

I de første 120 årene det fantes skole i Norge var det skolen og lærerne som kom til elevene og ikke motsatt. Dette kaltes omgangsskole, og her reiste lærerne rundt og drev undervisning der elevene befant seg. Mye har endret seg siden denne gangen, og skolene ekspanderer i størrelse og ligger nærmere og nærmere sentrum. Kommunebudsjettene blir strammere, og

spørsmålet om nedleggelse av fådelte bygdeskoler blir stadig reist. Dette skaper et stort engasjement blant lokalbefolkningen.

Det finnes flere begreper som blir brukt om disse små skolene. Den rurale skole, bygdeskolen, grendeskolen, småskolen og den fådelte skolen er alle betegnelser på skoler der ulike alderstrinn går i samme klasse, og der man har samlet elever fra spredtbygde rurale strøk. Dette med at flere ulike alderstrinn går sammen i ei klasse er noe som har vært karakteristikk for de fådelte skolene opp gjennom årene.

Fra og med 01.08.2003 ble klassedelingsreglene i skoleverket opphevet, og man kan derfor diskutere om det er riktig å bruke begrepene fådelte og udelte skoler da disse benevnelsene går på klassedeling. Jeg velger allikevel å bruke begrepet fådeltskolen i min oppgave, da dette er et historisk begrep som omhandler den skoletypen jeg ønsker å studere.

Myndighetene har i svært liten grad viet spørsmålet om læring i fådelte skoler noen plass, og ingen av læreplanene tar for seg dette temaet spesielt. Samtidig kan man se at disse skolene er nødvendige i en desentralisert skolestruktur. Med denne opphevingen av klassedelingsreglene kan kanskje fordelene med aldersblandede grupper undersøkes nærmere, og eventuelt vies plass i nye læreplaner.

Karl Jan Solstad sier at små skoler er ”skolar der elevane i alt vesentleg får undervisning i aldersblanda klasser eller grupper fordi elevtalet er for lite til å operere med berre aldershomogene klassar” (Solstad, 2009, s.187-188). Dette betyr dog ikke nødvendigvis at alle klassene er små og at klassene er aldersblandet, men på små skoler blir ofte dette tilfelle. Når vi snakker om små skoler mener Solstad (2009) at dette dreier seg om de skolene som har færre enn 50 elever. Skolen kan da være delt inn i storskole/småskole eller etter alderstrinn slik at flere alderstrinn blir slått sammen til ei klasse.

Historisk sett har de fådelte skolene vært særdeles nødvendige med grisgrendt bebyggelse, lave elevtall, lærertetthet og utfordringer i forbindelse med kommunikasjon. Særlig etter krigen har myndighetene arbeidet for sentralisering av små skoler, og det har vært et ønske om å samle flere elever til større skoler i mer sentrale strøk. Allikevel viser skolestatistikken at over 30 % av grunnskolene i Norge har færre enn 100 elever. Blant disse finnes det en rekke med fådelt ordning (Kvam, Bedre skole 2013).

Den største sentraliseringsbølgen her i landet kom på 60 tallet. Tallet på barneskoler ble da redusert med over 2000, og man begynte etter hvert å se baksiden av alle disse nedleggelsene. Elevene måtte dra lengre for å komme seg til skolen, og ble tatt ut av den undervisningen de hadde krav på. Man ble da etter hvert oppmerksom på at skolen faktisk hadde en annen funksjon enn bare det å være en skole som skulle drive undervisning. Skolen var viktig for lokalsamfunnet og lokalsamfunnet viktig for skolene! Eidsvåg (2002) sier at det trengs et helt lokalsamfunn for å oppdra et barn og viser til viktigheten av bygdeskolene.

Vi glemmer at det trengs et helt lokalsamfunn for å oppdra et barn. Jeg har stor forkjærlighet for de små, fådelte skolene. Jeg tror de har større muligheter for å skape et rikt læringsmiljø og et tett sosialt nettverk enn de store ”fabrikkskolene”. De små skolene ligger i barnas nærmiljø. Midt i livet, der barna hører til. På skolevegen passerer de naboene og handelsmannen, veiarbeiderne og postmannen. De blir sett av noen som kjenner dem. Og foreldrene er aldri for langt unna. Med fantasi og pågangsmot hos foreldre og lærer kan disse skolene bli kulturtoget i lokalsamfunnet. Et sted der flere generasjoner møtes og der læring skjer til alle livets tider (Eidsvåg 2002: 204-205).

Ved å ta noen organisatoriske og pedagogiske grep i de fådelte skolene vil man kunne skape en skole med gode oppvekst og læringsmuligheter. Melheim (2009) mener at en mulighet er å organisere skole og barnehage i et oppvekstsenter i nærmiljøet som barna og ungdommen hører til. ”Skal me realisere føresetnadane for ein god skule, barnas beste skule, må skulen vere der folk bur, i det miljøet som barna kjenner, og som opplæringa skal knytast til” (Melheim, 2009).

Alan Smith i Berg-Olsen (2012) stilte på den 25. Interskola konferansen i 1992 spørsmålet ”what makes rural teaching different?” I dette spørsmålet ligger det en påstand om at det finnes forskjeller i undervisningen i rurale skoler og i de større urbane skolene. Flere faktorer som geografi, bosettingsmønstre, avstander og næringsgrunnlag gir oss antakelser om at noen forutsetninger gjør de fådelte skolene forskjellige fra de fulldelte. Disse betingelsene kan være med å skape både muligheter og begrensinger i den fådelte skolen. Disse forskjellene knyttet opp mot læringsmiljøet ønsker jeg å se på i denne avhandlingen.

2.3 Oppheving av klassesdelingsreglene

Dette med klassesdeling og aldersblanding er noe som ofte blir trukket frem som kjennetegn på fådelt skoler. Aldersblanding som ressurs kan være til fordel for flere elever, og etter at klassesdelingsreglene ble opphevet ble dette en mer benyttet metode for økt læring.

Klassesdelingsreglene ble opphevet i 2003. Dette har ført til at det har blitt enklere for skolene å eksperimentere med ulike sammensetninger, i og med at klassebegrepet ble oppløst. Dette førte til at den lange tradisjonen med å regne klassen som grunnenheten i skolen, som elevene skulle fordeles på, ble opphevet. I følge departementets høringsforslag ble det på denne måten større fleksibilitet og større rom for å organisere elevene på ulike måter. Flertallet i komiteen, som fikk gjennomslag for forslaget, viste til at land som allerede hadde et fleksibelt regelverk der spørsmål om organisering kunne avgjøres lokalt, hadde sett en positiv utvikling av elevenes utbytte av læringen (Innst.O.nr 126, 2002-2003). Dermed ble opplæringsloven endret med virkning fra og med 01.08.2003.

2.4 Aldersblanding som faglig ressurs

Som følge av at klassesdelingsreglen ble opphevet ble aldersblanding som faglig ressurs en mer benyttet metode for å realisere tilpasset opplæring. Elevene på flere årstrinn kunne bli samlet i forskjellige grupper ut fra elevkompetanse, lærertetthet og andre årsaker. På denne måten kunne man i større grad enn før styre gruppene ut fra elevenes behov og skolens muligheter og begrensninger.

Den vanligste måten å undervise på er at læreren har ansvaret for å undervise og at aldersgruppene er homogene. Altså at man driver med aldersdelt undervisning. En annen måte å drive undervisning på er aldersblandet undervisning der man underviser en heterogen gruppe på tvers av alder.

Little (2001) mener det er viktig å forstå hvorfor man tar i bruk aldersblandet undervisning, og på hvilket grunnlag dette skjer. På denne måten kan man bedre beskrive og forstå den pedagogiske praksisen denne tilnærmingen igangsetter. Dette blir også viktig for å forstå hvordan aldersblandingen skaper forståelse og læring.

I fulldelte skoler blir aldersblanding sett på som et bevisst valg. Skolene har ofte valgt å organisere på denne måten med ulike pedagogiske, didaktiske og ressursmessige begrunnelser. Denne måten å organisere undervisningen på kan også være med å fremme tilpasset opplæring, som skal være et grunnelement i enhver skole. Elevene vil da kunne jobbe i ulike grupper på tvers av alder, og med stor differensiering, for å øke barnas læring (Dysthe Næss 2007; Germeten & Gaarder 2004). Aldersblanding blir ofte sett på som en moderne måte å drive undervisning på, og her stiller de fådelte skolene i en særstilling som ofte ikke har noe valg om å aldersblende gruppene pga få elever.

Det som ofte blir trukket frem som noe spesielt ved de fådelte skolene er at de har aldersblandede klasser. Flere klasser blir samlet i et rom og har felles undervisning. ”Aldersblanding i ulike skoleslag synes å forstås og vurderes på ulike måter, og organiseres gjerne ut fra behov og begrunnelser” (Berg-Olsen, 2012). Ved noen skoler kan aldershomogene grupper bli et problem da klassene vil bli veldig små. Ved slike skoler vil arbeid i aldersblandede grupper være en nødvendighet (Solstad, 1978). Fagpedagoger med interesse for den fådelte skolen har bred enighet om at aldersblanding kan være hensiktsmessig med tanke på utvikling av sosial kompetanse, som igjen kan være med å styrke læringsmiljøet i klassene. Dette har også blitt løftet frem som en positiv arbeidsmåte selv i fulldelte skoler. I følge Solstad(Rønning, Solstad og Øines, 2003) har aldersblanding klare fordeler med tanke på sosial læring og kompetanse.

Kvalsund(1995, s.364). hevder aldersblanding fremmer en ”djupare sosial samhandling”. I tillegg mener han at de fådelte skolene med måten klassene blir delt inn på, og med sin størrelse har spesielt gode vilkår for ”sosialiseringskvalitetar” (s.377). Nils Eckhoff (1986) er også en som kan vise til studier der noen av resultatene er at barn i aldersblandede grupper raskere og bedre kan tilpasse seg utfordringene i samfunnslivet enn barn i homogene aldersgrupper. Melheim (1998) på sin side gir uttrykk for at den fådelte skolen med aldersblanding som metode ikke er en skoleform vi må legge til side, men at det derimot er en fremtidsrettet modell for hvordan man kan organisere læringsgruppene i de ulike skolene. Dette på bakgrunn av forskningsresultater i USA, Danmark og Russland. Ved fådelte skoler der man har aldersblandning i klassene, og færre elever per lærer har man særdeles gode muligheter for å bidra til og utvikle aktive elever som har evnen til å ta selvstendige valg.

Elevene som får sin undervisning i aldersblandede grupper/klasser på skolen kommer i følge Melheim (ibid) godt ut både sosialt og faglig.

Lærerne som jobber i små fådelte skoler har ofte utviklet gode egenskaper og kunnskaper om å legge til rette for god undervisning i aldersblandede grupper.

Et annet argument som er brukt i forbindelse med aldersblanding som faglig ressurs er muligheten til å lære av hverandre. Eckhoff (1986) mener at en bør utnytte muligheten til at eldre barn kan undervise de som er yngre.

2.5 Hvilken betydning har skolestørrelse for kvalitet i skolen

Når man snakker om hvor stor betydning skolestørrelse har for kvalitet i skolen kan man se på flere faktorer både som går direkte på elevene, lærerne eller skolen. Her er det viktig å påpeke at det ikke finnes mye forskning på området, og at man ikke kan si at det finnes konkrete svar som gjelder for alle skoler. Dette avhenger mye av elevene og deres bakgrunn, lærerne og deres kompetanse, og skolen som system. Allikevel finnes det både nasjonal og internasjonal forskning på området som kan gi oss en pekepinn for hva skolestørrelsen har å si for kvaliteten i skolen generelt og læringsmiljøet spesielt.

2.5.1 Nasjonal forskning

Debatten om hva som er den mest hensiktsmessige skolestørrelsen kommer fra tid til annen i søkelyset, og dette gjelder også innad i forskningsmiljøene. Denne debatten fikk på nytt fotfeste da Thomas Nordahl offentliggjorde resultatene fra en undersøkelse han hadde gjennomført. Denne undersøkelsen tok for seg elever som gikk på ungdomsskolen som kom fra små barneskoler i små bygder, og tok for seg temaet selvhevdelse. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at elever som kom fra små bygdebarneskoler evnet i mindre grad å vise selvkontroll og selvhevdelse enn de som kom fra de større skolene. ”Til sammen vurderte lærerne disse elevene til å være mindre sosialt kompetente enn elever som hadde gått på større barneskoler. Elevene fra de små bygdeskolene trivdes også dårligere på

ungdomsskolen og hadde et mer negativt syn på skolegang” Nordahl (i Sollien og Viak s.2, s.a). Disse resultatene samsvarte også med sosial og faglig trivsel, og hvor stor forekomst det var av mobbing. Det ble også målt forskjeller i atferdsproblemer, som for eksempel bråk og sosial isolasjon. De ungdomsskoleelevene som kom fra små bygdebarneskoler hadde et høyere innslag av slike problemer enn de som kom fra litt større skoler. Det kom også frem i denne studien at elevene fra de små skolene hadde et langt dårligere forhold til både medelever og lærere, og viste mindre motivasjon og dårligere arbeidsinnsats. Resultatene fra denne undersøkelsen er tydelige, men må sees i lys av at denne undersøkelsen kun tar for seg en ungdomsskole i en kommune med tilhørende barneskoler. Dette kan føre til at de sammenhengene som kommer fram skyldes forhold ved akkurat disse skolene, og at det ikke er gjeldende for alle små skoler. Undersøkelsen tar heller ikke for seg noe om skolestørrelse og effekten av dette i seg selv, men påpeker bare at det finnes sammenheng mellom elevenes sosiale og faglige utbytte og skolestørrelse i nettopp dette materialet.

Det finnes ikke mye empirisk forskning på området i Norge, og dette med betydningen av skolestørrelse er fortsatt et lite utforsket tema. Nordlandsforskning er et av forskningsmiljøene som dog har sett på sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet i skolen. Denne forskningen har imidlertid sett på andre sammenhenger enn det Nordahl gjorde i sin studie, og ser i tillegg til skolestørrelse på det å bevare levende bygder. Forskningen fra Nordlandsforskning konkluderer med dette i forhold til små skoler:

- Små skoler er viktige sosiale arenaer i mindre bygdesamfunn; det er mange lokale aktiviteter knyttet til skolen
- Små skoler i bygdesamfunn har potensialet i seg til å skape læringsaktiviteter som er godt forankret i lokalbefolkningen, lokal natur og lokalt næringsliv, og derigjennom tilpasse opplæringen på en god måte (Sollien og Viak, s. 3. s.a).

2.5.2 Internasjonal forskning

Forskningen som er knyttet til skolestørrelse er preget av ulike syn på store og små samfunn og ulike syn på hva som egentlig er skolens viktigste formål. Mye av forskningen på området er såkalte meta-analyser der forskerne har sett på og oppsummert forskning som allerede finnes på området. Mye av denne forskningen om skolestørrelse er amerikansk og fastslår at den optimale skolestørrelsen er mellom 600 og 900 elever. Forskningen er også

enig om at den optimale skolestørrelsen varierer i takt med elevenes alder, der den optimale størrelsen er mindre på barnetrinnet og større på videregående. Sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet varierer ut fra hvilke områder av skolens virksomhet man ser på. Man må være forsiktig med å trekke konklusjoner ut fra forskningen som finnes, men forskningen viser at små og store skoler er gode til å nå forskjellige av skolens mål.

- Jo større skolen er, jo bedre blir elevens faglige resultater og tilstedeværelse på skolen, og man kan si at de faglige resultatene øker generelt med skolestørrelse.
- Men, samtidig er det en tendens til at elevene føler seg mindre knyttet til de større skolene.
- Det er relativt få studier som undersøker sammenhengen mellom skolestørrelse og læreres oppfatninger av skolemiljøet, men i studiene finnes det en tendens til at lærerne følte noe mindre tilfredshet med læringsmiljøet i de større skolene enn i de mindre skolene.
- Det var vanskelig å se noen systematiske sammenhenger mellom størrelse og den sosiale kompetansen til elevene.
- Kostnader per elev blir redusert med økt skolestørrelse.
- Mindre skoler vil være gode i områder der foreldrene har lav sosioøkonomisk status og for visse elevgrupper ("at-risk students") (Sollien og Viak, s. 4. s.a).

Forskningen kan som vi ser fastslå sammenhenger, men det er vanskelig å si noe helt konkret om årsaker. For eksempel kan det være slik at de på de større skolene har lærere med spesifikk faglig fordypning i forskjellige fag, og at dette er med og bidrar til at de større skolene kan vise til bedre faglige resultater, men dette kan man ikke slå fast ut fra den forskningen som foreligger. Felles for disse studiene er at man ikke kan si noe om sammenhengene mellom skolestørrelse og kvalitet er kausale. Man vet ikke om forholdene som fører til disse sammenhengene kommer av størrelsen på skolene, eller om det finnes andre årsaker som kan forklare sammenhengene.

Denne redegjørelsen viser at det finnes en viss støtte i forskningen for å si at skolestørrelse har stor betydning for skolens kvalitet. Kvaliteten på skolen og utvikling av elevenes sosiale atferd og læringsmiljø er ikke bare et produkt av virksomheten til skolen, men her finner man også flere bakenforliggende faktorer, som for eksempel foreldrebakgrunn og innlærte sosiale normer.

Elevenes hjemmebakgrunn har en effekt på læringsmiljøet og læringsutbyttet til elevene, men skolene kan også gjøre mye for å bedre dette uavhengig av bakgrunnen til elevene. Sollien og Viak peker på disse faktorene ved skolen som kan bidra til å heve elevene både faglig og sosialt:

- Lærere har høye forventninger til alle elevene ved skolen, uavhengig av deres bakgrunn og karakteristika (foreldrenes utdanning og inntekt, elevenes kjønn og innvandringsbakgrunn).
- Skoler satser på både kunnskap, sosial omsorg og kontroll.
- Skolens ledelse er tydelig og synlig, veileder personalet, følger opp beslutninger, lytter til lærerne og planlegger sammen med dem.
- Organiseringen av skolen er preget av velstrukturerte og planlagte aktiviteter og klare prosesser for utvikling.
- Det legges stor vekt på læring av faglige ferdigheter, og de faglig svake elevene tilbys intensivt opplæring. Elevene legger vekt på faglig læring og verdsetter gode prestasjoner.
- Skolens verdigrunnlag er tydelig for alle, og alle lærerne vet hvordan verdigrunnlaget skal konkretiseres i hverdagen.
- De faglig svake elevene skikkes ikke ut i egne aktiviteter, men det tas hensyn til den faglige spredningen blant elevene. Elevene samarbeider aktivt om faglige oppgaver.
- Overganger mellom aktiviteter er godt planlagt. Lærerne behersker varierte undervisningsmetoder og bruker faglig relevant viten fra elevenes hverdag (Sollien og Viak s. 5. s.a).

2.6 Hvilken effekt har klassestørrelse på læringsutbyttet?

Ovenfor ble sentrale aspekter ved skolestørrelse og kvalitet i skolen belyst. Dette har mye å si for utviklingen til elevene både sosialt og faglig. Bryter man det ned enda et hakk kan man se på klassestørrelse og hva dette har å si for læringsutbyttet til elevene, og læringsmiljøet i klassa. Det finnes mange meninger om temaet, og Hattie er en av forskerne som ofte blir nevnt når dette med klassestørrelse blir belyst.

Boken synlig læring av John Hattie er et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser og tar for seg temaet skoleprestasjoner. Her tar Hattie også for seg ulike effekter av

skolesammensetninger som for eksempel skolestørrelse og klassestørrelse. Stekelenburg (1991) i Hattie (2009) har studert videregående skoler med ulik størrelse og sammenlignet prestasjonene ved disse skolene. Det han fant var en liten effekt, og hevdet at ”små skoler kan være dyre å drifte, men de læreplanmessige fordelene ved store skoler reduseres når elevtallet blir vesentlig høyere enn 800” (Stekelenburg i Hattie, 2009).

Man mener dermed at det finnes en optimal størrelse på skolene, og at når skolene blir for store eller små kan dette gå ut over skolens effektivitet.

Hattie (2009) slo derimot fast at ”sannsynligheten for at lærere og elever har positive oppfatninger av skolemiljøet, er større på mindre skoler, selv om kostnadene per elev minker ettersom skolestørrelsen vokser.”

Som vi kan se kan man finne argumenter både for og i mot når det gjelder klassestørrelse og om dette har effekt på læringsresultatene.

På den ene siden har vi påstandene om at det å redusere klassestørrelsene fører til at det blir mer individbasert undervisning, høyere kvalitet på undervisningen, større rom for innovasjoner og elevsentrert undervisning, høyere moral blant lærerne, færre avbrytelser, mindre problematferd og lettere å engasjere elevene i faglige aktiviteter. På den andre siden er det en voluminøs mengde litteratur som ikke støtter påstanden om at læringsresultatene forbedres når klassestørrelsen reduseres” (Hattie, 2009).

Hattie har sett på flere ulike undersøkelser, og finner at effektene av å ha små klasser er svært lave i forhold til de resultatene små klasser gir. I følge Hattie er effektene av de studiene som støtter opp under små klasser mer knyttet til arbeidsrelaterte forhold for lærere og elever. Ved de studiene som støtter litt større klasser er det imidlertid lagt vekt på effektene på elevenes læring. ”Det ser ut til at effektene av å redusere klassestørrelse kan være høyere på arbeidsrelaterte forhold for lærer og elev, som da kan eller ikke kan føre til effekter på elevenes læring (Hattie, 2009).

Han viser videre til at elever som har gått i mindre klasser kun presterer 0,13 standardavvik i gjennomsnitt på læringsutbyttetester sammenlignet med elever som har gått i større klasser. Dette kan komme av blant annet at redusert elevtall ikke nødvendigvis betyr at læreren

endrer måten å undervise på og at man derfor ikke vil få samme effekt som hvis læreren hadde lagt opp undervisningen på en annen måte.

Hattie poengterer at redusert klassestørrelse har liten effekt, men Blatchford (2010) mener at Hattie sammenlignet redusert klassestørrelse som et strukturelt tiltak med andre intervenerende tiltak, som for eksempel differensierte læreplaner og veiledning. Redusering av klassestørrelse er ikke et intervenerende tiltak på samme måte, men innebærer at elevmengden reduseres uten kontroll på hva som skjer i klasserommet. Likevel peker Hattie (2009) på at det vil være en dårlig ide å øke antall elever i en klasse gitt at det finnes en positiv sammenheng mellom det å ha færre elever i ei klasse og læringsutbytte. Sammenlignet med andre tiltak mener Hattie (2009) at det å redusere klassestørrelsen er et kostbart tiltak sett opp mot de effektene det gir.

Selv om Hattie viser til at det å redusere klassestørrelse har liten effekt, er det imidlertid flere som retter kritikk mot hans metaanalyser. Det svenske skoleverket sier følgende om Hatties meteanalyser i sin kunnskapsoversikt:

Det måste understrykas att en meta-metaanalys av det slag som Hattie(2009) genomfört endast ger en mycket grov och översiktlig bild av forskningsresultaten. I mycket begränsad utsträckning har Hattie (2009) tagit hänsyn till faktorer som påverkar en resursfaktors betydelse, men det är väl känt att visse faktorer (så kallade moderatorer) påverkar hur stark effekt en viss faktor har. Exempelvis har elevernas ålder och hembakgrund, liksom kulturella faktorer, visat sig ha modererande effekter på effekten av klassstorlek (...) Inte minst är det viktig att vara medveten om denna begränsning då syftet är att applicera de internationella forskningsresultaten på svenske förhållanden (Skolverket 2009, s 161-162).

I denne kunnskapsoversikten fra Skolverket belyses flere ressursfaktorer i skolen deriblant klassestørrelse/lærertetthet. De konkluderer med at lærertetthet og klassestørrelse i aller høyeste grad har betydning for læringsresultatene til elevene. Effekten av denne betydningen varierer imidlertid i forhold til alderen og bakgrunnen til elevene. Effekten blant de yngste elevene er størst, og man kan se en betydelig sterkere effekt hos svake elever eller elever med minoritetsbakgrunn. Videre finner de at effekten av klassestørrelse er svært avhengig av lærerkompetansen og nivået på denne (Skolverket, 2009).

Kamil Z. Øzerk (i Klette, 1998) er en annen forsker som også ser på dette med klassestørrelse og faglig utbytte. Her tar han for seg disse to faktorene og ser på om de har noen sammenheng. Som vist er det gjort flere undersøkelser om temaet, og flere av resultatene viser at mindre klasser med færre elever kan være hensiktsmessige. Shapson med flere (1980) har gjennomført en undersøkelse som viser at elever i klasser hvor det var færre enn 16 elever gjør det bedre i matematikk enn elevene i større klasser. Robinson og Wittebols (1986) konkluderer også etter gjennomføring av en metaanalyse at elevene som har svake skolefaglige forutsetninger har større utbytte av undervisningen i mindre klasser. ”Implisitt i dette er at mindre klasser har positive effekter på elevenes skolefaglige utvikling, men denne effekten viser seg mest hos elever som i utgangspunktet har svake skolefaglige forutsetninger” (Øzerk i Klette, 1998) .

2.7 STAR-prosjektet

På midten av 1980 tallet ble det gjennomført et forskningsprosjekt kalt STAR (Student Teacher Achievement Ratio) i Tennessee, USA. Det involverte nesten 80 skoler og 7000 elever. I dette prosjektet ble elevene plassert i normale eller små klasser helt tilfeldig frem til 4.klasse. Etter 4.klasse ble alle plassert i normale klasser. Skolene som hadde blitt valgt ut representerte det amerikanske samfunnets mangfold både når det gjaldt etnisitet og sosiale forhold. Elevene ble testet etter hvert skoleår, og prosjektet viste at små klasser på de lavere trinnene ga økt læringsutbytte dersom kvaliteten på læreren var god. Dette utbyttet ville være størst dersom det var færre enn 20 elever i klassa. De elevene som hadde gått i små klasser ville da ha fått et faglig forsprang som de også ville kunne dra med seg inn i ungdomsskole og videregående (Utdanningsforbundet, 2011).

Allerede mot slutten av førskoleåret viste barna som hadde gått i klasse med lavt elevtall, et forsprang i leseferdighet på 0,5 måneder i forhold til barna som hadde gått i klasse med høyt elevtall. Etter endt 1.klasse hadde dette forspranget økt til 1,9 måneder, etter endt 2.klasse var forspranget blitt 5,6 måneder og etter endt 3.klasse, 7,1 måneder i forhold til elevene i de store klassene. Tilsvarende – men ikke identiske – faglige forsprang ble målt i matematikk og språk/kommunikasjon (Utdanningsforbundet, 2011).

Biddle og Berliner (2002) i Utdanningsforbundet (2011) oppsummerer funnene fra STAR i en artikkel fra Educational Leadership på denne måten:

- Under visse betingelser (god planlegging og sikring av ressurser) gir små klasser på de lavere trinnene økt læringsutbytte for elevene – jo større utbytte, jo lenger de får gå i små klasser.
- Det økte læringsutbyttet er størst dersom det er under 20 elever i klassen.
- Det økte læringsutbyttet gjør seg gjeldene i en rekke skolefag og slår ut både i tradisjonell testing av kunnskaper og på andre indikatorer.
- Elever som har gått i klasser med lavere elevtall de første skoleårene med økt læringsutbytte, beholder forspranget når de kommer over i større klasser og når de kommer på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.
- Alle elever som har gått i klasser med lavt elevtall, får et faglig forsprang i forhold til elever i normalklasser – størst er gevinsten hos de ressursvake elevene.
- Det er ikke målbare fordeler med å komme over fra normalklasser til små klasser på ungdomstrinnet eller i den videregående skolen.

2.8 Sosiokulturelt læringsyn

Begrepet konstruktivismen og konstruktivistisk læringsyn er et vidt begrep som omhandler mye og flere forskjellige forgreininger og videreutvikling av teorien. Det sosiokulturelle læringsynet er en forgreining ut fra den sosiale konstruktivismen med teoretikeren Lev Vygotsky i spissen.

Vygotskys teori handler om barns kognitive utvikling, og han mente man må se på læring som en sosial prosess der flere parter er involverte. Vygotsky snakket om at det ikke ville skje noen læring uten at de ulike individene stod i et samspill med de sosiale omgivelsene som finnes rundt oss. Dette kan da både være i klasserommet, eller på fritiden sammen med venner og familie. Man er hele tiden i et samspill med det som finnes rundt oss, og Vygotsky mente at dette var et viktig element å ta hensyn til. I følge Vygotsky er det 3 hovedelementer som danner grunnmuren i elevenes utvikling og læring:

- Kulturen
- Det sosiale fellesskapet
- Språket

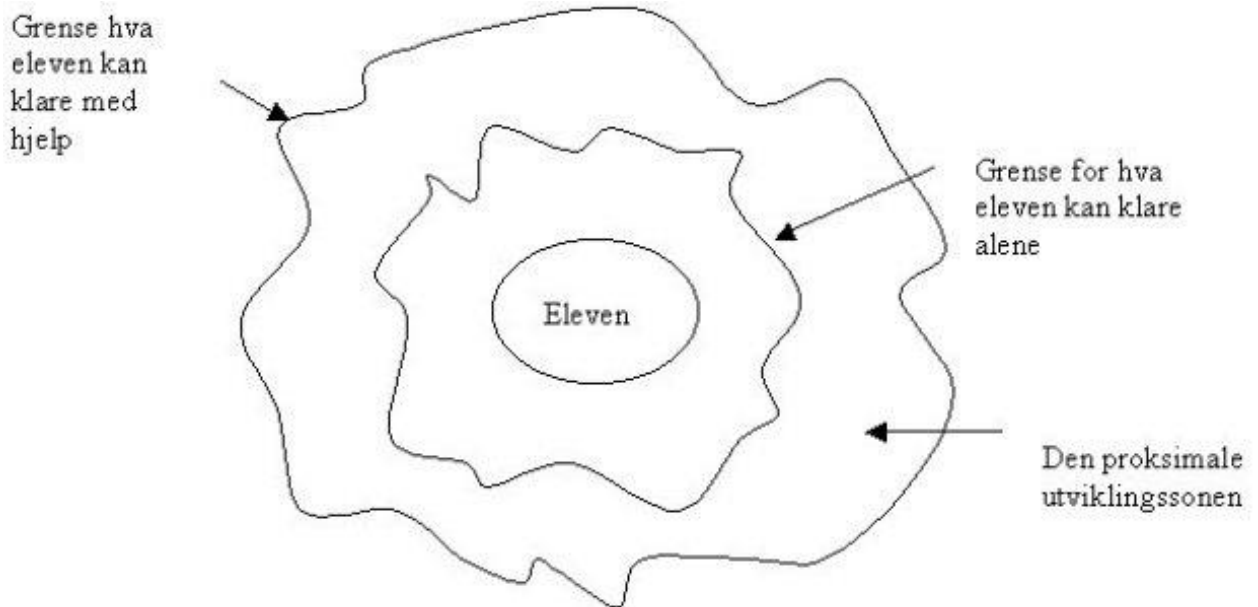
2.8.1 Den proksimale utviklingssonen

Den proksimale utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen kan danne et teoretisk bakteppe for hele denne oppgaven, og viser at elevene vil være i stand til å utføre oppgaver av forskjellig vanskegrad, avhengig av om elevene får hjelp eller ikke. Her må vi både undersøke hva elevene greier å utføre alene og hva elevene er i stand til å greie med hjelp. Den proksimale sonen er ikke noe elevene innehar alene, men noe den deler sammen med læreren.

Bakgrunnen for Vygotskys begrep om den proksimale utviklingssonen var en antagelse om at barn er i stand til å pugge hva som helst. Oppfatningen var at barna kunne imitere hva som helst, og at dette da kun sa oss noe om hukommelsen til barnet, og ikke barnets selvstendige tenkning. Vygotsky derimot hevder at barn ikke kan imitere hva som helst, men at denne imitasjonen er en forutsetning for selvstendig tenkning. Gjennom imitasjon, og i samarbeid med andre kan barna løse oppgaver som er vanskeligere enn det de greier på egenhånd, men barna kan ikke gå utover det intellektuelle potensialet sitt. Vi kan her se en forskjell på det barna greier på egenhånd i dag, og det som en foreløpig ikke greier alene, men som en likevel kan greie sammen med andre. ”En kan også hevde at imitasjonen er selve kilden til opplæringas innflytelse på utvikling mener Vygotsky” (Engen, 2007).

Det er dette intervallet som kan identifiseres mellom barnas individuelle funksjonsnivå og barnas imiterte funksjonsnivå Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssone. Denne utviklingssonen rommer da et potensial for utvikling og læring. (ibid)

Slavin og Madden (1987) konkluderer med at klasser med færre elever kan gi mer rom for lærer-elev-interaksjon, og dette er en svært spennende konklusjon sett ut ifra Vygotskys proksimale utviklingssone, også kalt den nærmeste utviklingssone. I følge Vygotsky kan vi skille mellom det elevene greier selv uten hjelp, det elevene kan greie med hjelp, støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssone), og det elevene ennå ikke greier (framtidig kompetanse). ”Betydningen av å konsentrere undervisningen om den nærmeste utviklingssonen illustrerer Vygotsky (1978) ved å påpeke at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd” (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det blir da naturlig å anta at elevene vil greie mer med støtte og hjelp fra voksne.

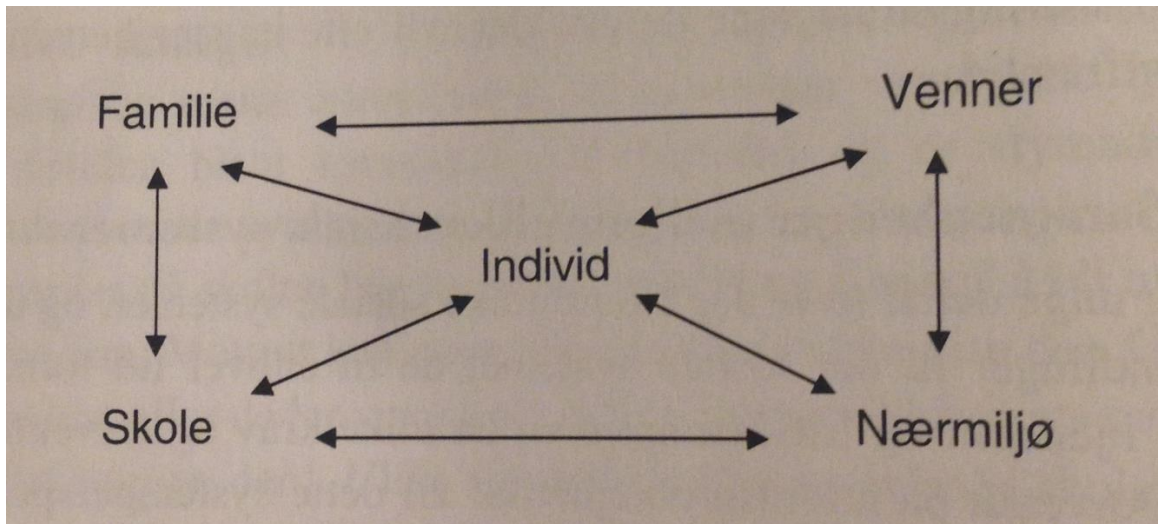


Figur 1. Den proksimale utviklingssonen/den nærmeste utviklingssone (s.a)

2.9 Sosiale systemer

Elevene deltar kontinuerlig i ulike sosiale systemer og vil tilpasse handlingene sine til de sosiale systemene de befinner seg. Ulike arenaer har ulike krav og forventninger til hvordan vi skal oppføre oss. Skolen har sine forventninger og krav, mens hjemmet og fritidsarenaene kan ha andre krav. Dette med sosiale systemer er i høy grad med og påvirker læringsmiljøet i ei klasse da dette direkte går på relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev.

De ulike sosiale systemene som barn hele tiden er en del av er i kontinuerlig interaksjon med hverandre, og disse sosiale systemene kan både stå i konflikt med eller være i samsvar med hverandre. Et eksempel på dette er forholdet hjem-skole. Om foreldrene for eksempel er negative til læreren vil dette kunne gå utover relasjonen mellom den aktuelle eleven og læreren, og dermed også svekke læringsmiljøet. Figuren nedenfor viser hvordan barn og unge sin deltagelse i de forskjellige sosiale systemene, og hvordan disse vil kunne påvirke hverandre (Nordahl, 2005).



Figur 2. Sammenheng mellom forskjellige sosiale systemer (Nordahl, 2005).

Når det kommer til fådelte skoler er det ikke alltid like mange jevnaldrende å sosialisere seg med, men her går ofte sosialiseringen på tvers av trinnene på grunn av at flere trinn ofte er slått sammen. Alle barn utvikler seg forskjellig, og vil være på forskjellige stadier i forhold til sosial utvikling og sosial kompetanse. Ved aldersblanding får man utnyttet seg av dette, da elevene kan samarbeide både med elever som er yngre og eldre. I dagens samfunn er det viktig å ha evnen til å kunne skape gode relasjoner med andre barn, uavhengig av alder (Frønes, 2006). Nordahl (2007) mener denne sosialiseringsprosessen blir vanskeligere på fådelte skoler da elevene kan slite med å finne noen jevnaldrende å sosialisere seg med.

2.10 Sosiale forhold

Det er flere sosiale forhold som gjør seg gjeldende og som er viktige i en skole både for elevenes fysiske, psykiske og sosiale utvikling. Dette har igjen betydning for læringsmiljøet ved en skole som er spesielt viktig for elevenes utvikling, og som igjen påvirker de skolefaglige prestasjonene ved en skole. Elevene må trives for å kunne lære, og ha en god relasjon til sine medelever og lærere.

2.10.1 Læringsmiljø

Utdanningsforbundet omtaler læringsmiljøet som ”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.”

(Utdanningsdirektoratet, s.a)

Utdanningsdirektoratet slår fast at et godt læringsmiljø gir gode skoleresultater. Et godt læringsmiljø er den faktoren ved skolen som man ser har størst betydning for skoleresultatene og den faglige utviklingen til elevene. Dette kommer frem i andre delrapport i prosjektet ”Ressurser og resultater”. I denne rapporten har forskere fra NIFU undersøkt hvordan elevene utvikler seg faglig ved å se på og sammenligne resultatene på de nasjonale prøvene på 5. og 8.trinn. Det de finner i denne rapporten er at læringsmiljøet på skolen betyr halvparten så mye som det foreldrenes utdanning gjør. Dette er den faktoren utenfor skolen som har mest å si for elevenes prestasjoner (Udir, 2011).

Flere rapporter peker nå i samme retning og viser at elevene får bedre resultater når de har et læringsmiljø med lite mobbing, god faglig støtte, godt forhold til lærerne og høy trivsel. Skolene bør ta tak i denne kunnskapen og satse på læringsmiljøet, sier avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet, Anne Berit Kavli (Udir, 2011).

Begrepet læringsmiljø, og hvordan vi forstår betydningen av læringsmiljøet, kan relateres til kunnskap om elevprestasjonene i skolen og til forskning knyttet opp mot dette. Tidligere modeller for læring i skolen så på sammenhengen mellom input og output. Materielle ressurser, elevenes anlegg og læringsforutsetninger, organisering, arbeidsmåter og målsettinger ble sett på som viktige for læringsutbyttet (Ogden, 2004). Samtidig ble det etablert enkle modeller som sa at valg av innhold og metode i undervisningen måtte knyttes opp mot målet for undervisningen (Tyler, 1949).

Disse modellene ga liten forståelse for de faktiske forskjellene som fantes i læringsresultatene på forskjellige skoler. Dette førte til en interesse for de ulike prosessene som foregår i skolen, både faglig og sosialt.

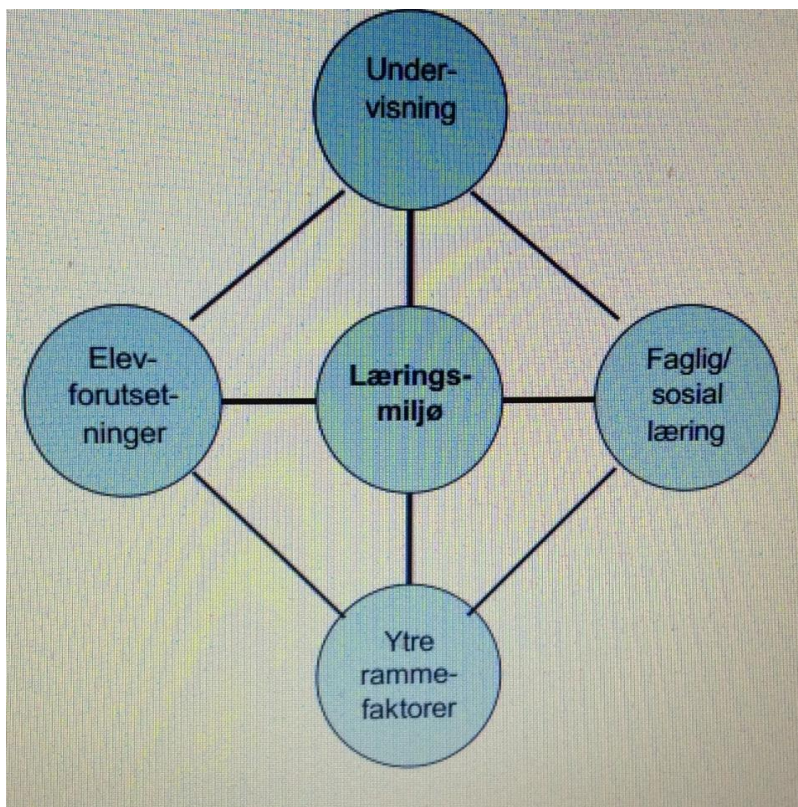
Perspektivet endrer seg fra kun å se på forhold ved undervisningen til å få et bredere syn på hva som gir gode resultater. Her ble spesielt de kontekstuelle betingelsene og det sosiale miljøet sett på som viktige for å kunne forstå læringsresultatene på en skole. Altså ble læringsmiljøet ved skolen sett på som svært viktig for å kunne forklare elevenes faglige prestasjoner. ”Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø” (Nordahl s.42, 2005).

Det finnes en rekke variabler i læringsmiljøet som både blir påvirket og som påvirker undervisningen og læringen. For å kunne avgrense begrepet læringsmiljø kan en se på begrepene prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet (NOU, 2003).

Med resultatkvalitet i skolen menes elevenes faglige, sosiale og personlige læringsutbytte i skolen. Dette er ikke en del av læringsmiljøet, men læringsutbyttet har som tidligere påpekt en klar sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet. Prosesskvalitet handler om de indre aktiviteter i skolen og innbefatter helt avgjørende forhold ved læringsmiljøet. Strukturkvalitet består av rammefaktorene for skolens virksomhet og innebefatter både faktorer i læringsmiljøet og ikke minst materielle faktorer som skolebygningen, økonomi, læreres formelle kompetanse, lærebøker, læreplaner og lignende (Nordahl s.43, 2005).

Disse materielle faktorene kan også sees på som ytre rammefaktorer som lærerne vil kunne påvirke i liten grad. Begrepet læringsmiljø bør derfor ikke knyttes til disse ytre rammefaktorene da dette er forhold som skoleledere og lærere ikke vil kunne påvirke i like stor grad som andre faktorer.

Nordahl (2005) mener vi kan avgrense og forstå begrepet læringsmiljø på denne måten:



Figur 3. "Forholdet mellom prosesser og resultater i skolen" (Nordahl s. 43, 2005).

I denne modellen defineres undervisningen som de fagdidaktiske og metodiske tilnærmingene. Mål, innhold og arbeidsmåter definerer undervisningen og begrepet læringsmiljø omfatter også begrepene elevforutsetninger, rammefaktorer og læringsresultater. Her vil det bli sentralt å avgrense hvilke faktorer som inngår i begrepet læringsmiljø, eller som på en annen måte har innvirkning på elevenes lærings resultater.

Det finnes ulike modeller som viser til betydningen av et godt læringsmiljø og ser på de ulike variablene som er avgjørende. I disse modellene blir ofte det sosiale klimaet i skolen trukket frem som en viktig variabel. I tillegg blir relasjoner mellom elev og lærer sett som svært viktig for elevenes læringsutbytte. Læreren blir også trukket frem som en viktig ressurs som må ha evnen til å lede elevene og ha en klar struktur på opplæringen. Relasjoner mellom elever viser seg også å være svært viktig for læringsmiljøet og dermed også læringsutbyttet.

”Mange av disse faktorene i læringsmiljøet understrekes også i dagens forskning knyttet til kvalitet og resultater i skolen” (Nordahl s. 44, 2005).

På bakgrunn av disse forskningsresultatene i forhold til hvilke prosesser som er viktige i skolen kan man se på disse forholdene som viktige faktorer for et godt læringsmiljø:

- Relasjon mellom elev og lærer. Med dette menes det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev.
- Jevnaldersrelasjoner. Dette er de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene og den sosiale posisjonen som enkeltelevne har i fellesskapet.
- Normer og regler i skolen innebærer de regler som blir anvendt i skolen, og som faktisk betyr noe for elevenes utvikling.
- Skoleledelse er den ledelse som i hovedsak utøves av rektor, inspektør og eventuelt andre i ledelsen ved den enkelte skole.
- Klasse/gruppeledelse er den ledelse som den enkelte lærer utøver i møte med grupper av elever.
- Skolens kultur og klima blir forstått som samarbeidet mellom lærere, lærings- og menneskesynet i skolen og de verdier som forvaltes i skolen.
- Engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats.
- Samarbeid mellom hjem og skole og foreldrenes hjelp, støtte og oppmuntring til egne barns skolegang (Nordahl s. 44-45, 2005).

Disse faktorene har vært et viktig grunnlag for min operasjonalisering av læringsmiljøbegrepet. Her kunne man i tillegg sett på andre faktorer som også påvirker læringsmiljøet ved en skole, men dette er det ikke plass til i denne oppgaven. I spørreundersøkelsen i forbindelse med SPEED-prosjektet er læringsmiljøbegrepet operasjonalisert gjennom 3 hovedkategorier; trivsel, atferd og relasjoner. Disse er igjen delt inn i følgende underkategorier:

- Trivsel
- Atferd
 - undervisnings og læringshemmende atferd
 - sosial isolasjon
 - utagerende atferd
 - alvorlige atferdsproblemer
- Relasjoner
 - relasjon mellom lærer og elev
 - relasjoner mellom elever – læringskultur
 - relasjoner mellom elever – sosialt miljø

I tillegg ser jeg på lærernes svar om de skolefaglige prestasjonene i norsk, matte og engelsk. Dette for å kunne knytte læringsmiljøbegrepet opp mot de skolefaglige prestasjonene. Som vi kan se vil ikke alle forholdene Nordahl nevner som viktige for et godt læringsmiljø bli berørt i forbindelse med SPEED – undersøkelsen. Allikevel mener jeg de viktigste punktene vil bli berørt i forhold til relasjoner mellom elev og lærer, jevnalderrelasjoner, normer og regler i skolen, klasse og gruppeledelse og elevenes engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats.

Disse faktorene er alle viktige i forbindelse med læringsmiljøet, og er faktorer som den enkelte lærer kan påvirke i stor grad. Hvordan elevene opplever disse ulike faktorene har en nær sammenheng med atferden elevene viser og de læringsresultatene som oppnås. Det er viktig at læreren vektlegger relasjoner og god klasseledelse for å kunne skape et godt læringsmiljø. På denne måten vil videreutvikling av lærernes ferdigheter også videreutvikle læringsmiljøet. Elever som føler de har god relasjon til læreren og medelever, som blir verdsatt og opplever en tydelig ledelse, vil ha gode beskyttende betingelser rundt seg i opplæringen. Fravær av disse beskyttelsesfaktorene vil kunne hemme utviklingen av et godt læringsmiljø.

Elevene deltar i ulike sosiale fellesskap daglig som for eksempel på skolen, blant venner, på fritidsaktiviteter og hjemme. Som mennesker er vi alle deltakere i forskjellige sosiale systemer. Disse sosiale systemene er med og sette rammer og betingelser for hvordan vi handler. Dette fører til at vi vil vise forskjellig atferd avhengig av hva slags sosialt system vi befinner oss i. Mange vil kunne vise en annen atferd blant venner på fritida enn de gjør på skolen. Handlingene våre blir tilpasset de omgivelsene vi til enhver tid befinner oss i.

Vi er selv med og påvirker de omgivelsene vi befinner oss i, og det foregår en kontinuerlig interaksjon mellom det enkelte individ og de omgivelsene han/hun er i. For å kunne forstå begrepet læringsmiljø er denne systemiske forståelsen av handlinger og atferd viktig å legge til grunn.

Denne forståelsen av at våre handlinger foregår i en interaksjon med omgivelsene kan også anvendes for å forstå elevenes atferd og læring i skolen. Elevenes handlinger vil da forstås som tilpasning til de omgivelsene som finnes i skolen, og da i særlig grad den klassa eller basisgruppa elevene går i (Nordahl, 2005 s. 15.).

På denne måten vil også læringsmiljøet i ei klasse kunne endre seg vesentlig hvis en elev slutter, eller klassa får en ny elev inn. Det sosiale systemet i klassa vil kunne endre seg, også læringsmiljøet. Elevene i ei klasse vil kontinuerlig endre handlingene sine for å kunne tilpasse seg det sosiale systemet som finnes i klassa.

2.10.2 Sosialisering i den fådelte skolen

Stadig endringer i samfunnsstrukturen påvirker sosialiseringa i stor grad, og det som tidligere var gjeldende med lokale skoler forsvinner gradvis. Skolen har tatt over hovedansvaret for utviklingen av sosial kompetanse, og sosialiseringa er i stor grad flyttet over fra familien til skolen. Elevene tilbringer en stor del av tida si i skole/sfo, og flere og flere oppgaver som tidligere var forbeholdt hjemmet er nå flyttet inn i skolen. Denne endringen fører til at det er svært viktig med kontinuitet i sosialiseringa. ”Det er her skule der folk bur har sine store fortrinn” (Melheim, 2009).

Nærmiljøet har i stor grad betydning for sosialiseringa av barn og unge, og om dette nærmiljøet med skole og barnehage blir flyttet lenger unna nærmiljøet til barna kan det ha

uheldige konsekvenser. Mange mener tilbudet i småskolene er for lite, og at dette til syvende og sist går utover både den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Melheim refererer til Utdanningsforbundet sine undersøkelser som tar for seg temaet læringsmiljø og trivsel. Her kommer det frem at ”314000 elever mener at Norges beste skoler befinner seg i distriktene. I den store elevundersøkelsen i 2008 er det små skoler i distriktene som er kåret til landets aller beste (Melheim, 2009).

Dette sier mye om hvor viktig nærmiljøet er, og hvor stor påvirkning det kan ha for barnas utvikling. Fådelte skoler legger i større grad til rette for aldersblanding og jobbing på tvers av trinn som også nevnt tidligere. Flere klasser går ofte sammen, og man må tilpasse seg elever av ulik alder. I dagens samfunn blir det å kunne fungere sosialt sammen med andre særdeles viktig, og det vil kunne bli vanskelig å fungere både på skolen og i samfunnet ellers om barna ikke fungerer sosialt godt sammen med andre. Sosial kompetanse blir da en viktig egenskap som man må øve på i likhet med faglig kompetanse. For å kunne utvikle seg både faglig og sosialt må læringsmiljøet være godt. Man må ha et godt forhold til lærer og medelever, og elevene må føle seg trygge.

2.10.3 Sosialisering og jevnaldrenes betydning

Sosialisering handler om å bli en del av samfunnet, og som barn prøver man hele tiden å passe inn og få seg venner. Det å bli godtatt og kunne samhandle med andre er en svært viktig egenskap som barn, men er også svært viktig som voksen (Frønes, 2006).

Jevnaldrende har en stor betydning for barn og unge, og for å kunne forstå og fortolke handlingene til barna i skolen er denne betydningen svært viktig å se på. ” Dette kan blant annet begrunnes med at forholdet til jevnaldrende ligger høyt oppe i barn og unge sitt verdihierarki, og at de jevnaldrende spiller en avgjørende rolle i deres utvikling (Heggen m.fl 2003 i Nordahl, 2005).

Mellom barn og unge foregår det hele tiden et sosialt samspill der det er viktig å være sosialt attraktiv. Det å ha venner og være sosialt populær kan sees på som svært sentral i oppveksten. Barn og unge vil være sterkt påvirket av det jevnaldersmiljøet de er deltagere i, og dette miljøet påvirker handlingene til barn og unge både i skolen, men også utenfor. I følge Coleman (1961) kan det være en utfordring for lærerne at sosial attraktivitet i ungdomsmiljøet ikke samsvarer med skolens mer tradisjonelle verdier.

Elevene vil benytte seg av ulike sosiale strategier for å opprettholde vennskap, og disse strategiene blir både brukt på fritiden, i skolen og i hjemmet. ”Mangel på arbeidsinnsats og deltagelse i skolen kan være en strategi for å unngå å bli avslørt som en som ikke kan. Motsatt kan noen elever velge å ikke vise den faglige kompetanse den har i frykt for å bli stemplet som nerd” (Nordahl, 2005. s. 20).

Det å stå utenfor jevnaldersfellesskapet kan være svært negativt for noen barn og unge. Sosial attraktivitet fremstår som en særdeles sentral verdi i oppveksten. Mangel på denne verdien vil kunne være negativ for utviklingen av sosial kompetanse og selvoppfatning.

Sosial isolasjon vil være en belastning, og særlig belastende i oppveksten. Behovet for å ha gode relasjoner med jevnaldrende er mest sannsynlig like sterkt hos alle barn og unge. De elevene som er utestengt fra de mest populære sosiale fellesskapene vil mest sannsynlig søke sammen i andre mindre populære miljøer. Vennskapet disse har mellom seg kan utvikle seg til et negativt sosialt system som kan gi uheldige konsekvenser i forhold til hvordan de oppfører seg blant andre jevnaldrende, hjemme og på skolen. Alle barn og unge må hele tiden forholde seg til disse jevnaldersmiljøene og relasjonene. ”Den interaksjonen som foregår her, den sosiale rolle som elevene får, og de sosiale mestringsstrategiene de utvikler, vil ofte ha stor betydning for både nåtid og framtid (Nordahl, 2005. s.21.).

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse fådeltskolen, og hva skolestørrelse vil kunne ha å si for læringsmiljøet ved en skole. Læringsmiljøbegrepet er forsøkt konkretisert gjennom å definere selve begrepet, men samtidig å se på flere aspekter ved et læringsmiljø.

Vygotskys proksimale utviklingssone er løftet frem som oppgavens teoretiske bakteppe, og har blitt diskutert ut i fra et sosiokulturelt læringssyn.

For at man som forsker skal kunne ta gjennomtenkte valg i forbindelse med metode er det svært viktig at forskeren først tenker grundig igjennom og har klart for seg hva undersøkelsens tema er og hvorfor man ønsker å undersøke nettopp dette. Dette kan defineres som undersøkelsen hva og hvorfor, og er to svært viktige spørsmål. Disse forholdene må avklares i forkant for å kunne ta stilling til hvordan man ønsker å undersøke temaet, altså hvilken vei man ønsker å ta for å komme frem til målet (Kvale og Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette er undersøkelsens tema nøye beskrevet i oppgavens teorikapittel, og vil danne grunnlaget for oppgavens metodekapittel og datainnhenting.

3. Vitenskapsteori og metode

”I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?” slik lyder studiens problemstilling, og jeg ønsker å belyse ulike faktorer ved læringsmiljøet. Dette kapittelet vil gjøre rede for valg av forskningsmetode og kvantitativ spørreundersøkelse. Både praktiske og teoretiske aspekter ved prosjektgjennomføringen blir beskrevet og begrunnelser for de metodiske valgene vil også bli diskutert. Undersøkelsens sterke og svake sider vil bli belyst underveis. Jeg vil også se nærmere på reliabilitet og forskjellige former for validitet. Deretter kommer en oversikt over de statistiske analysene som har blitt benyttet i denne oppgaven ved hjelp av analyseprogrammet SPSS. SPSS er i all hovedsak et dataprogram som brukes i analyser av kvantitative data (Johannesen, 2003). Videre vil de vitenskapsteoretiske perspektivene i studien bli belyst.

I samfunnsvitenskapen er det de ulike sosiale fenomenene man ønsker å studere, og det å utvikle teorier om hvorfor forskjellige mennesker oppfører seg slik som de gjør er viktige punkter innenfor samfunnsvitenskapen (Gilje og Grimen, 1995). Man ønsker å skaffe kunnskap om den sosiale virkeligheten som finnes gjennom å innhente og se på data fra den virkelige verden (Johannesen m.fl., 2005). Kvale og Brinkmann (2009) definerer metode som veien til målet.

3.1 Valg av metode

De to begrepene vitenskap og metode henger nøye sammen.

”Tranøy definerer metode som en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare” (Dalland, 2002). Vilhelm Aubert definerer hva en metode er på denne måten: ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert i Dalland, 2002.) Metoden vi velger sier noe om hvordan vi bør gå til verks for å skaffe kunnskap. Metoden skal hjelpe oss å samle inn data, og er vårt redskap for å undersøke noe.

En metode betyr i følge Kvale og Brinkmann (2010) ”veien til målet.” Når man snakker om valg av metode handler dette i stor grad om å finne frem til det rette verktøyet, en

fremgangsmåte for å kunne løse ulike problemer og komme frem til ny kunnskap. De forskjellige måtene å samle inn data på er ulike varianter av å spørre eller av å se.

Forskning starter med en undring, et spørsmål. I dagligdags språk kan spørsmålet formuleres som: ”Hva i all verden er det som foregår her?” Forskning fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare, eller i alle fall belyse spørsmålet om hva som foregår og hva som kan ha ført til dette (Kleven, 2002 s. 15).

Målet mitt med denne studien var å finne ut litt mer om den fådelte skolen. Det står stadig skrevet om disse små bygdeskolene, og flere blir hvert år lagt ned. Er det bare et økonomisk spørsmål, eller opplever elevene en høyere trivsel, og sosial og faglig utvikling ved de litt større skolene? På grunnlag av denne problemstillingen ønsket jeg å gå nærmere inn i en spesifikk kommune og undersøke hvordan tilfellet var der. SEPU har i forbindelse med sitt SPEED prosjekt gjennomført kartleggingsundersøkelser i flere kommuner, og tar for seg spørsmål som går på trivsel, atferd og elev-elev/lærer-elev relasjon. Jeg har brukt SEPU sine undersøkelser og tall i form av en kvantitativ spørreundersøkelse. Formålet med studien har vært å finne ut om det er noen forskjeller mellom store og små skoler, og om dette påvirker læringsmiljøet ved en skole. Ved å bruke kartleggingsundersøkelsen som SePu står som ansvarlige for, har jeg mulighet til å gå direkte inn i tallmaterialet og sammenligne elevene fra de fådelte skolene opp mot elever fra de store skolene. Denne spørreundersøkelsen som elevene har svart på dreier seg om spørsmål i forhold til sin egen situasjon i skole, og er nettbasert der alle elevene skal krysse av for påstander om deres læringssituasjon.

Det finnes to ulike hovedtyper av tilnærminger når det er snakk om metode innenfor samfunnsforskningen. Dette er tekster og tall, henholdsvis kvalitative og kvantitative metoder. Hammersley og Atkinson (1996) sier at det å kvantifisere noe er å tallfeste erfaringene våre, mens tekstifisering betyr at vi prøver å ordfeste erfaringene vi gjør oss. Både kvalitative og kvantitative metoder har sine sterke og svake sider, og kan derfor brukes for å utfylle hverandre. ”Det er større grunn til å ta valget på basis av vurderinger av hva metodene kan tilby i forhold til problemstillingen enn til å la valget tas på rent vitenskapsfilosofisk grunnlag” (Kleven, 2002 s. 24).

Oppgaven er i utgangspunktet både deduktiv og induktiv. Vitenskapen fremstår som en induktiv eller deduktiv virksomhet og begrepene er overordnet de ulike konkrete metodene (Kvernbekk, 2002). Når man snakker om en induktiv tilnærming betyr dette at man starter med innsamling av data, og hensikten er å finne frem til ulike mønstre man kan gjøre om til teorier. Slutningene man trekker i etterkant går fra det spesielle og til det allmenne. Ved en slik induktiv tilnærming går forskeren inn i prosjektet uten for mange antagelser på forhånd. Ved en deduktiv tilnærming går man derimot fra det generelle og til det mer konkrete. Forskeren starter arbeidet med noen antagelser for så å samle inn data. Deretter analyserer man dataene for å se om antakelsene holder mål eller om de forkastes (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Denne oppgaven er både preget av antagelser ved at jeg har gjort meg opp noen erfaringer ved selv å jobbe i en fådelt skole, men har også en induktiv tilnærming ved at det ikke finnes mye forskning på dette emnet fra før i kommunen, og det finnes derfor ingen direkte sammenligningsgrunnlag.

For å svare på problemstillingen vurderte jeg flere ulike metoder som brevmetoden, spørreundersøkelse og kvalitative intervju. Jeg ble tidlig i løpet kjent med SPEED-materialet da vi som studenter var med og samlet inn materialet, samt at jeg som lærer har vært med å gjennomføre kartleggingsundersøkelsen og tatt lærerundersøkelsen. Jeg bestemte meg fort for at dette var et materiale jeg ønsket å benytte i forbindelse med mitt mastergradsarbeide. Jeg vurderte i tillegg å gjennomføre kvalitative intervju med lærere både ved de store og små skolene, men landet etter hvert på bare å se på temaet kun fra et elevperspektiv. I tillegg la jeg til grunn lærernes svar i forhold til elevprestasjonene i fagene norsk, matte og engelsk. Dette for å kunne knytte læringsmiljøet i en viss grad opp mot prestasjoner i fag.

En svakhet ved denne oppgaven er at det ikke er flere enn 32-52 elever fra de små skolene som har svart på kartleggingsundersøkelsen, og utvalget fra de små skolene blir dermed noe begrenset.

3.2 Kvantitativ spørreundersøkelse - survey

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling skal forholdet mellom læringsmiljø og størrelse på skole beskrives, sett ut fra hovedsakelig elevenes synsvinkel men også lærernes i forbindelse med vurdering av elevenes ferdigheter i matte, norsk og engelsk. For å kunne få muligheten til å undersøke informanter av en viss størrelsesorden ble kvantitativ metode

valgt. I tillegg ble det viktig for meg å kunne ha en viss distanse til informantene for å kunne tolke resultatene uavhengig av min egen bakgrunn og erfaringer (Holme og Solvang, 1996). Ved å benytte meg av kvantitativ metode ble denne distansen mulig å opprettholde. Da spesielt med tanke på at undersøkelsene allerede var hentet inn. Når man bruker kvantitativ metode kan man i større grad gå systematisk til verks og skaffe opplysninger om flere objekter. Disse opplysningene kan man deretter uttrykke gjennom tall. Gjennom å analysere dataene kan man analysere flere enheter samlet. Her er det viktig å være klar over at det å tallfeste noe ikke nødvendigvis gjør funnene mer sanne, men at man i tillegg må se på arbeidet som ligger til grunn for det materialet man har samlet inn og kommet frem til (ibid).

De kvantitative metodene tar sikte på å undersøke et stort antall informanter slik at resultatene kan generaliseres. Heller å gå i dybden ønsker man å undersøke flere (Dalland, 2002). Den kvantitative metoden denne undersøkelsen bygger på er spørreundersøkelser gjort ved alle barneskolene i en kommune, en såkalt kartleggingsundersøkelse der trivsel står sentralt. Undersøkelsen er gjort i forbindelse med SPEED prosjektet i regi av Senter for praksisrettet utdanning på Hamar. Undersøkelsen ble gjort med tilsyn fra lærerne som hadde fått skriftlige instruksjoner og veiledning i forkant. I tillegg hadde foreldrene gitt sitt samtykke til undersøkelsen og fikk et eget informasjonsskriv.

3.3 Måleinstrument – spørreskjema

Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk og er utviklet av forskerne ved SePu. Ansvarlig lærer fikk i forkant et inforskriv om undersøkelsen og alle foreldre måtte signere et samtykkeskjema som sa at deres barn kunne delta i undersøkelsen. Spørreundersøkelsen er i stor grad forsøkt gjennomført ved entydige spørsmål som skal være enkle å forstå for elevene. Kleven (2002) sier at spørsmålene i størst mulig grad bør være skrevet på et enkelt språk. Forutsetningen for å lage gode spørsmål henger nøye sammen med om man på en presis måte har klart å formulere hva man ønsker å vite. Videre henger dette sammen med hvor godt man har klargjort selve formålet med undersøkelsen. Det finnes flere fordeler ved bruk av spørreskjema, blant annet lav kostnad, god sikring av anonymitet og enklere dataanalyse. Om man ser objektivt på det vil alle informantene møte de samme spørsmålene.

Som forsker blir det viktig å være klar over at når man bruker spørreskjema som metode får man svar på det man spør om, og ikke mer. (ibid) En tydelig ulempe ved bruk av spørreskjema er at forskeren får i liten grad muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål eller forklare misforståelser. En annen ulempe man kan komme borti ved bruk av spørreskjema som metode er lav svarprosent. Det er viktig at temaet er interessant for de som skal svare slik at motivasjonen for å faktisk delta på undersøkelsen er til stede. På denne måten vil man også kunne anta at svarene som kommer frem er informantenes faktiske tanker og meninger. Ved spørreundersøkelser har forskeren ingen kontroll på hvordan undersøkelsens spørsmål blir tolket, og faste svaralternativer vil gi liten eller ingen mulighet for å nyansere svarene. Spørreundersøkelsen i denne oppgaven er som nevnt over hentet fra SePu sitt forskningsarbeid knyttet til SPEED – kartlegging av spesialundervisningen. I selve undersøkelsen ble dette skrevet som informasjon til elevene og som vi kan se er hovedtemaet for undersøkelsen hva elevene synes om å gå på skolen.

Hva jeg synes om å gå på skolen.

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Vi håper du vil svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Det er frivillig å delta og du kan velge å trekke deg underveis. 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. (Kartleggingsundersøkelse s.a)

Spørreundersøkelsen er bygd opp i forskjellige underkategorier. Forholdet mellom disse faktorene og enkeltspørsmålene vil komme senere i oppgaven. Undersøkelsen tar for seg følgende temaer:

- Trivsel – 8 spørsmål.
- Undervisnings og læringshemmende atferd – 13 spørsmål.
- Sosial isolasjon – 3 spørsmål.
- Utagerende atferd – 4 spørsmål.
- Alvorlige atferdsproblemer – 4 spørsmål.
- Relasjon mellom lærer og elev – 14 spørsmål.

- Relasjoner mellom elever – læringskultur – 5 spørsmål.
- Relasjoner mellom elever – sosialt miljø – 10 spørsmål.

I tillegg er det 9 spørsmål om matematikk, 14 spørsmål om norsk og 7 spørsmål om bruk av data i undervisningen. Disse spørsmålene er ikke tatt med i mine analyser da de ikke tar for seg temaet for min oppgave, som er læringsmiljø.

På spørsmålene om trivsel fikk informantene følgende svaralternativer: JA, ja, nei, NEI.

I forhold til undervisnings og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer fikk de disse svaralternativene: aldri, sjelden, av og til, ofte, svært ofte. Når det kommer til relasjon mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever – læringskultur og relasjoner mellom elever – sosial miljø ble disse svaralternativene gitt: helt enig, litt enig, litt uenig, helt uenig. Elevundersøkelsen ligger som vedlegg 1, og lærerundersøkelsen som vedlegg 2.

3.3.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

I forbindelse med innsamling av forskningsdata er det viktig å tenke gjennom metodens sterke og svake sider. Når man bruker spørreskjema som metode blir det helt essensielt å lage et godt spørreskjema som gir svar på det man er ute etter å finne svar på.

Spørreskjemaene i forbindelse med denne oppgaven er laget av forskerne i SPEED-prosjektet. Jeg har derfor ikke vært med å utforme spørsmålene i undersøkelsen, og dette vil kunne være en feilkilde. Når forskeren selv ikke har vært med å utforme spørsmålene, og i tillegg ikke er til stede vil informantene kunne svare på noe annet enn det som var hensikten å spørre om. En mulig feilkilde vil da kunne være denne avstanden mellom forsker og informanter (Johannessen, 2005).

Spørreskjemaene som benyttes kan både være strukturerte med oppgitte svaralternativer, eller man kan ha åpne spørsmål der informantene må svare med egne ord (Johannessen, 2005). Det er viktig at man som forsker er klar over de ulike potensielle feilkildene i innsamlingen som for eksempel utvelgelse av informanter, utforming av spørreskjema og behandling av de innsamlete dataene (Johannesen m.fl., 2014). I forhold til hvordan spørsmålene er formulert er dette noe jeg ikke kan påvirke i forbindelse med denne masteroppgaven. Valgene i forbindelse med utforming av spørreskjemaet er gjort av forskerne i SPEED-prosjektet, og noe jeg må forholde meg til. For å sikre at informantene

ikke har misforstått spørsmålene bør spørsmålene være enkle og entydige (Johannessen, 2005). Ved strukturerte spørreskjemaer sånn som i denne undersøkelsen har man som respondent liten mulighet til å kunne utdype svarene sine, og dette er en av svakhetene ved strukturerte spørreskjemaer. Dette kan føre til at man blir presset til å velge svaralternativer som ikke passer det man egentlig mener (ibid).

En fordel med slike spørreskjemaer er at man kan gjøre om store mengder innsamlet materiale til størrelser som er tellbare. Dette gjør også at man kan sammenligne informanter, og informantene kan være anonyme på en helt annen måte enn ved for eksempel et intervju.

For å kunne forebygge svake sider ved spørreskjemametoden, er det svært viktig at forskeren er godt forberedt før forskningen begynner. Man må tenke nøye gjennom hva slags informasjon man er ute etter, og hvilke opplysninger man vil ha med. Spørreskjemaer som er brukt i tidligere prosjekter kan være lure å bruke, da disse er utprøvd og vært gjennom validitets og reliabilitetsanalyser (Johannessen, 2005). I SPEED-prosjektet er spørreskjemaene veldig like de som er brukt i LP-modellen til Thomas Nordahl. I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg ikke kunnet påvirke utformingen av spørreskjemaene og operasjonaliseringen av begrepene. For å kunne forebygge svakheter ved metoden har jeg prøvd å være så godt forberedt som mulig i form av å sette meg godt inn i SPEED-prosjektet, lese relevant litteratur, og være sikker på at problemstillingen min faktisk kunne besvares gjennom å bruke data fra SPEED.

3.4 Data og utvalg

Som student ved Høgskolen i Hedmark ble jeg kjent med SePu sine undersøkelser og de mulighetene disse undersøkelsene kunne gi i forbindelse med å sammenligne blant annen trivsel hos elevene ved de fådelte skolene med elevene fra de større skolene. Datamaterialet er samlet inn gjennom en elektronisk kartleggingsundersøkelse gjennomført av Senter for praksisrettet utdanning (SePu) i forbindelse med SPEED-prosjektet. Dataene fra kartleggingsundersøkelsen består av et utvalg på ca 15000 elever fra 95 barne og ungdomsskoler i 16 kommuner. Kartleggingsundersøkelsene tar for seg både elever, lærere og foreldre.

For å kunne svare på problemstillingen ble det av forskere ved SePu laget to grupper av deler av utvalget. Ei gruppe med de små skolene, de med færre en 50 elever og ei gruppe med de store skolene. Henholdsvis 2 skoler og 8 skoler.

Når det kommer til gjennomføringen av en spørreundersøkelse må man gjøre et utvalg både i forhold til hvem som skal delta og hvor mange. Disse utvalgene kan være tilfeldige, men må følge prinsippet om variasjon. Omfanget av prosjektet spiller også en rolle i forhold til utvalget (Kvale og Brinkmann, 2010). SePu står som ansvarlige for undersøkelsen, og prosjektets mål er i følge høgskolen i Volda (speed-prosjektet s.a) ”å studere innhaldet i og utbyttet av spesialundervisninga. Hovudproblemstillinga er formulert slik: Kva handlar spesialundervisning om, og kva funksjon har den? Ut fra denne problemstillingen valgte SePu å gjennomføre en omfattende kartlegging av ei stor gruppe elever på 5., 6., 8., og 9. trinn. Hovedfokuset var å undersøke de elevene som fikk spesialundervisning, men hele klassene gjennomførte kartleggingsundersøkelser, og det er disse jeg har tatt i bruk i min oppgave.

Metoden er nettbaserte spørreskjema, og det er firmaet Conexus og skolene som stod for selve gjennomføringen av datainnsamlingen. SePu gjorde sitt utvalg, og jeg begrenset utvalget noe mer til kun å gjelde elever ved barneskolene i en kommune. Ut fra problemstillingen om læringsmiljøet blir påvirket av skolestørrelse ble dette utvalget gjort for å kunne få et svar på problemstillingen.

Kartleggingsprøvene som ble gjennomført i matematikk og norsk ble det ikke tatt hensyn til, heller ikke foreldresvarene. Bakgrunnen for valget mitt handlet blant annet om omfanget av oppgaven. Oppgavens forskningsspørsmål kunne blitt styrket ved å ha trukket inn foreldrene for å få deres tanker om trivsel og samarbeid på skolen. Hvordan opplever foreldrene at elevene trives, og hvor gode er de små skolene til å samarbeide med hjemmet kontra de store. Dette er temaer som det absolutt kunne vært interessant og sett på, men som det ikke er viet plass til i denne oppgaven.

I og med at det kun er 2 fådelte skoler med få elever vil dette være et for lite utvalg til at resultatene blir generaliserbare. Denne skjevfordelingen i forhold til store og små skoler er viktig å ha med seg videre i tolkningen av resultatene fra kartleggingsundersøkelsen.

3.5 Operasjonalisering av variablene

Når man skal bruke kartleggingsundersøkelser til å undersøke fenomener, slik som det er gjort i SPEED-prosjektet er det viktig at man operasjonaliserer variablene. Dette på bakgrunn av at man trenger variabler for å kunne måle generelle fenomener (Johannessen,

2005). Når vi snakker om variabler er dette egenskapene eller kjennetegnene til et fenomen som vi kan gi en verdi. Dette betyr at en variabel må ha flere ulike verdier for at vi skal kunne kalle det en variabel.

De faktorene jeg ønsket å undersøke i forbindelse med denne undersøkelsen er trivsel, atferd, relasjoner og skolefaglige prestasjoner. Disse er igjen delt inn i følgende underkategorier som også nevnt tidligere: 1)Trivsel. 2) Atferd: undervisnings og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd, alvorlige atferdsproblemer. 3)Relasjoner: relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever - læringskultur, relasjoner mellom elever – sosialt miljø. 4)Skolefaglige prestasjoner: norsk, matte, engelsk

3.6 Analyse

For å kunne analysere dataene fra SPEED materialet ble det laget to grupper av henholdsvis de store og små skolene i en kommune. Dette ble gjort av Ratib Lekhal ved SePu. Alle de andre informantene fra de andre kommunene ble da kastet ut av undersøkelsen. Gruppe 1 tilsvarer alle de store barneskolene og gruppe 2 de små skolene. Med små skoler mener jeg skoler som har færre enn 50 elever. Da utvalget er noe snevert kan vi ikke generalisere funnene. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Man kan heller ikke slå fast om resultatene som kommer frem av analysene faktisk skyldes skolestørrelse, eller om det er andre faktorer av avgjørende karakter som spiller en rolle.

Forskjellene mellom gruppene er uttrykt gjennom forskjell i standardavvik som Cohens d (Cohen, et al, 2011). Formelen kan uttrykkes på denne måten:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Det er ikke alltid like enkelt å tolke hvor stor eller liten en forskjell er. Dette kommer helt an på hva det er man undersøker. En liten endring innenfor et område kan være av stor betydning, mens det for andre områder vil en liten forskjell kunne være av mindre betydning.

Hattie (2009) viser til disse målene på effekt for å kunne angi styrken på forskjellene mellom ulike grupper.

- Under 0,20 standardavvik viser ingen effekt
- 0,20 – 0,39 viser til en liten effekt, men at den er såpass stor at den allikevel er av betydning.
- 0,40 – 0,59 indikerer en moderat effekt
- Over 0,60 viser til en sterk effekt

Resultatene i denne undersøkelsen er presentert i en 500 poengskala der 500 er gjennomsnittet. I dette tilfellet satt til gruppe 1, de store skolene. Dette betyr at gruppe 1 alltid har fått 500 poeng, og ett standardavvik er 100 poeng. Hvis for eksempel gruppe 2, de små skolene på samme område er på 540 poeng viser dette en positiv forskjell på 40 poeng (0,40 standardavvik) fra den første gruppen (de store skolene).

Jeg bruker samme utregning som i Nordahl m.fl. (2009) og følgende eksempel viser hvordan jeg kommer frem til fremstillingen i grafene.

Eksempel på utregning av forskjeller mellom grupper med 500 poengskala.

- Gjennomsnittlig skåre for gruppe 1 på trivsel «store skoler» = 24,19
- Gjennomsnittlig skåre gruppe 2 på trivsel «små skoler» = 23,00
- Gjennomsnittlig standardavvik på «store» og «små skoler» = 3,62

Reell differanse på gruppe 1 og gruppe 2: gjennomsnitt gr.1 – gjennomsnitt gr.2 = 1,19

Differanse uttrykt i standardavvik: reell differanse: standardavvik = 1,19: 3,62 = 0,33
 Forskjell på gruppe 1 til gruppe 2 vist i 500 poeng: $500 + (0,33 * 100) = 500 + 33 = 533$ poeng
 Resultatet fra gr.1 som er utgangspunktet for forskjell vil alltid være 500 poeng

I tillegg ble det gjennomført t-tester for å sjekke om gjennomsnittsforskjellene var statistisk signifikante. Dette ble gjort for å sammenligne gjennomsnittsskårene for de to ulike gruppene.

3.7 Pålitelighet og troverdighet

Når vi snakker om pålitelighet og troverdighet er det naturlig å komme inn på begrepene validitet og reliabilitet. Dette dreier seg om de instrumentene jeg bruker er gode operasjonaliseringer av begrepet jeg skal undersøke, altså læringsmiljø.

SPEED-undersøkelsen tar for seg hovedområdene trivsel, atferd og relasjoner, og dette er gode operasjonaliseringer av læringsmiljøbegrepet. Innenfor dette begrepet finnes det også andre områder som er viktige, jamfør Nordahl sine punkter om hva et godt læringsmiljø er, men disse tre hovedområdene er av de viktigste.

Begrepet validitet handler om relevansen til de dataene man har, og om de har målt det en faktisk ønsker og måle (Befring, 1998). Når vi har reliable mål er disse nøyaktige og konsistente (Kleven, 2002). Det vil til enhver tid eksistere trusler mot validiteten, altså gyldigheten til studien, og i hvor stor grad disse truslene fremtrer er avgjørende for de konklusjonene man gjør i forbindelse med undersøkelsens validitet.

Vi kan skille mellom begrepsvaliditet, ytre validitet og indre validitet. Når man snakker om indre validitet handler det om den situasjonen undersøkelsen er gjort innenfor. Ytre validitet handler om mulighetene man har til å generalisere de funnene man har gjort.

Begrepsvaliditet dreier seg om man måler det fenomenet man faktisk ønsker å måle.

”Begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002. s.122). Når man gjennomfører en spørreundersøkelse finnes det få eller ingen muligheter for å avklare begreper slik at informantene får en lik forståelse av begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen.

I forhold til denne oppgaven blir begrepsvaliditet mest relevant. Det er ikke gjennomført mange undersøkelser tidligere som tar for seg samme tema, men ønske om å undersøke et fenomen og hvorvidt denne undersøkelsen faktisk måler dette fenomenet gjør at begrepsvaliditet blir mest gjeldende.

Det er viktig å sette seg grundig inn i disse begrepene og være klar over de feilkildene som eventuelt måtte finnes for å kunne analysere og bruke de dataene man har på en fornuftig måte. Man må være kritisk til resultatene man har funnet og være klar over feilkildene man har.

Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet. Kan vi stole på de funnene vi har gjort og hvor presist måler vi det vi måler? Kan vi anta at respondentene svarer presist på spørsmålene, og får vi samme resultat om vi måler det samme fenomenet flere ganger? Dersom informantene måtte svare på nytt om et par måneder, ville da svarene blitt annerledes? Her blir det snakk om pålitelighet i målingen ved målingstidspunktet i forhold til de personene som har svart (Kleven, 2002). Et uttrykk som kan redusere reliabiliteten er feilvariansen som gir uttrykk for tilfeldige feil i målingene. Dette kan både skyldes måleinstrumentet som er brukt og selve gjennomføringen av målingen. Dersom reliabiliteten er god, vil det si at de dataene man har fått gjennom undersøkelsen er i liten grad påvirket av målingsfeil.

Man kan se på og trekke frem tydelige begrensninger i forhold til både reliabilitet og validitet i forhold til denne oppgaven. Det tas utgangspunkt i 10 skoler, men i og med at bare 2 av disse er små blir antall elever fra små skoler liten, og kan dermed påvirke reliabiliteten. Samtidig er dette et forsøk på å få innblikk i hvordan elevene trives på de små og store skolene i en kommune, og vil dermed være gjeldende for akkurat denne kommunen. Om man ville fått samme resultat om man hadde undersøkt alle skoler i hele Norge er usikkert.

Spørreundersøkelsen er utarbeidet av forskere ved SePu og dette styrker studien. På denne måten vil ikke min forforståelse og bakgrunn fra fådelte skole påvirke spørsmålene og hvordan disse ble formulert.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene i studien er pålitelige og gyldige. For å kunne generalisere og gi et klart svar på problemstillingen min utover denne aktuelle kommunen måtte jeg ha undersøkt alle de fådelte skolene i landet og sammenlignet de med de større skolene. Dette hadde blitt for tidkrevende, og jeg valgte derfor å gå inn på en spesifikk kommune og undersøke problemstillingen min her. Det kunne imidlertid vært meget interessant og sett på landet under ett, og funnet ut hvordan det står til med de fådelte skolene på landsbasis. For her vil det også være forskjeller avhengig av hvor i landet man befinner seg. Noen fådelte skoler scorer nok høyt på trivsel, mens andre befinner seg i den andre enden av skalaen.

Resultatene jeg har funnet er ikke kvantifiserbare, og kan dermed ikke med sikkerhet sammenlignes på tvers av ulike kontekster (Kvale og Brinkmann, 2010).

For å kunne si noe om de fådelte skolene er hensiktsmessige for sosial og faglig utvikling er det ikke nok å se på en kommune, og man kan dermed ikke generaliser funnene.

Ved hjelp av alphakoeffisienten (Kleven, 2002) kan man teste ekvivalensen/likeverdigheten, og reliabiliteten i denne undersøkelsen er undersøkt på denne måten av forskere ved SePu. (se tabell 2 under)

Område	Alpha verdi	Antall spørsmål
Trivsel	.706	7
Undervisnings og læringshemmende atferd	.835	13
Utagerende atferd	.621	4
Sosial isolasjon	.686	3
Alvorlige atferdsproblemer	.714	4
Total atferd	.867	24
Relasjon lærer og elev	.876	14
Relasjon elev – elev, læringskultur	.748	5
Relasjon elev – elev, sosialt miljø	.805	10
Total relasjon elev, lærer, elev	.860	15
Total skolefaglige prestasjoner	.891	3

Tabell 2: Faktorer med alpha verdi. Faktorene er laget og regnet ut av SePu.

For at reliabiliteten skal være tilfredsstillende bør verdien ligge på rundt .80 mener Gresham og Elliot (1995) Reliabilitetsverdiene bør da altså ligge mellom 0 og 1, og jo nærmere vi kommer 1 jo bedre er reliabiliteten. I forhold til denne undersøkelsen ser vi at verdiene på de ulike områdene strekker seg fra total skolefaglige prestasjoner som er høyest med en Alpha på .891, til utagerende atferd som er lavest med Alpha på .621.

Når vi bruker Cronbach Alpha finner vi gjennomsnittlig korrelasjon mellom spørsmålene i undersøkelsen (Befring, 2002). Alphaverdien blir da høyere jo flere spørsmål som korrelerer. Alphaverdiene viser påliteligheten av det vi har målt. Vi ser her at 9 av 11 områder har alphaverdier over .70 som anses som god reliabilitet. Dette betyr at de dataene som blir presentert regnes som pålitelige og ikke tilfeldige.

Som vi kan se er det utagerende atferd og sosial isolasjon som har Alphaverdier under .70 med henholdsvis .621 og .686. Her er det bare 4 og 3 spørsmål som ble stilt i forbindelse med faktoren, og dette kan være en medvirkende årsak til at disse alphaverdiene ikke er like høye som de andre.

3.8 Bruk av statistiske analyser

Når man skal analysere dataene i forbindelse med kvantitative undersøkelser er det vanlig å bruke statistikk. Når det kommer til statistikk kan man skille mellom to ulike typer. Den ene der man samler inn og presenterer ulike data, og den andre der man gjennom statistiske analyser lager tabeller og fremstiller det materialet man har samlet inn på denne måten (Foosnæs, Halvorsen, Volden, R., og Wentzeø-Larsen, 2003).

De kvantitative dataene i denne oppgaven blir behandlet gjennom bruk av SPSS som er et dataprogram og et verktøy for å gjennomføre statistiske analyser av kvantitative data (Johannessen, 2005). Analysene som er gjort i forbindelse med denne undersøkelsen er frekvensanalyser, reliabilitetsanalyser og t-test, såkalte independent samples test.

Frekvensanalyser blir brukt til å analysere hver variabel som finnes i datamaterialet, og gir oss en oversikt over innholdet og spredningen i svarene. Her vil vi også kunne få opp en oversikt over antall informanter som har svart på de forskjellige variablene (Johannessen, 2005).

Reliabilitetsanalyser blir brukt for å beregne reliabiliteten til undersøkelsen i forbindelse med begrepsvaliditeten. Dette handler i stor grad å finne ut i hvilken grad vi faktisk måler det vi tror vi måler (Johannessen, 2005). Dette kan vi gjøre gjennom å bruke Cronbach alfa, som også vist tidligere i oppgaven. Dette vil vise i hvor stor grad de ulike enkeltspørsmålene under hvert av områdene har en sammenheng med den totale sumskåren (Sørлие og Nordahl

1998). Verdiene vi får her vil ligge mellom 0 og 1, og får man alphaverdier på .8 eller høyere er dette et godt tegn på at de ulike delspørsmålene i sumskåren måler det samme og vi kan si at de er pålitelige (Greshamm og Elliot, 1995). Alphaverdien viser gyldigheten av det vi har målt. Om de er gyldige avhenger av om det de måler samvarer med det begrepet de skal måle, altså læringsmiljøbegrepet.

T-tester (independent samles test) brukes for å undersøke om gjennomsnittsforskjellene vi har funnet er signifikante. I dette tilfellet gjennomføres disse analysene for å finne om det er forskjeller mellom læringsmiljøet ved små og store skoler og om vi kan si at disse eventuelle forskjellene er signifikante eller ikke (Johannesen, 2003). Signifikans handler om funnene vi har gjort er et resultat av tilfeldigheter eller ikke. I forskning er det vanlig å operere med et signifikansnivå på $p < 0,05$. Dette betyr at man da kan akseptere at det er 5% sannsynlig at man forkaster en hypotese som er riktig (Johannesen, 2003).

3.9 Vitenskapsteori

Problemstillingen for denne oppgaven tar utgangspunkt i elevenes erfaringer. Deres erfaringer med skolesituasjonen er fenomener som vil bli belyst, og således er det vitenskapsteoretiske ståstedet til oppgaven forankret i en fenomenologisk vitenskapstradisjon. Når man snakker om fenomenologisk vitenskapstradisjon ønsker man å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Samme fenomen kan oppleves ulikt avhengig av forutsetningene og forforståelsen til de som erfarer fenomenet. De ulike opplevelsene til individene av det som skjer blir fokus.

Ved å fokusere på deltagerperspektivet og deltageres syn på læringsmiljøet ved store og små skoler blir det naturlig å komme inn på fenomenologien. Denne studien plasserer seg innenfor psykologisk fenomenologi, og ønsker å ta tak i de ulike individenes oppfatninger av et gitt fenomen, samtidig som forskeren ønsker å undersøke hvordan det samme fenomenet erfares og oppleves av flere individer. Gjennom kartleggingsundersøkelsen til SePu har jeg forsøkt å få innsyn i informantenes opplevelser og meninger knyttet til læringsmiljøet ved henholdsvis små og store skoler.

Fenomenologien er mest kjent innenfor kvalitativ forskning, men i dette tilfellet velger jeg å bruke dette som et vitenskapsteoretisk bakteppe selv om undersøkelsen i denne oppgaven er

av kvantitativ art. Dette på bakgrunn av få informanter og ønsket om å gå dypt inn i et tema, nemlig læringsmiljøet ved store og små skoler.

I tillegg til fenomenologisk tradisjon tar denne oppgaven også utgangspunkt i den logiske positivismen. Logikken står sentralt, og gjennom kritiske analyser skal man prøve å finne meningsfulle utsagn ved å verifisere dem (Kleven, 2002). I den logiske empirien er målet å danne generelle og allmenne utsagn, og dette gjør man ofte ved hjelp av observasjon av enkelttilfeller. I følge Gilje og Grimen (2002) og Kleven (2002) kalles dette induksjon. Her vil man "betrakte virkeligheten som sammensatt av kausale relasjoner mellom ulike fenomener" (Kleven 2002, s. 33). I mitt tilfelle de kausale relasjonene som finnes mellom skolestørrelse og læringsmiljø. Kvernbekk (2002) mener man ikke helt sikkert kan vite om et utsagn er sant på bakgrunn av et utvalg. Med andre ord kan man ikke helt sikkert slå fast om læringsmiljøet ved de små skolene er bedre enn ved de store, selv om mine informanter sier det. Det kan være forhold ved de spesifikke skolene som fører til dette resultatet, og ikke skolestørrelsen i seg selv.

Man kan observere de kausale sammenhengene som er tilstede, men de som ikke er observerbare kan heller ikke registreres (Kvernbekk, 2002). Dette betyr at man som forsker må være klar over at det innenfor forskningsfeltet opereres med sannsynligheter og ikke sannheter. Det vil dermed alltid være en usikkerhet rundt om observasjoner som er gjort er riktige, og forskeren må avgjøre om teorien kan aksepteres eller forkastes (Gilje og Grimen, 2002). Man må derfor alltid som forsker ta med i betraktningene at det kan finnes flere forklaringer for en påstand (Kleven, 2002).

4. Resultater og diskusjon

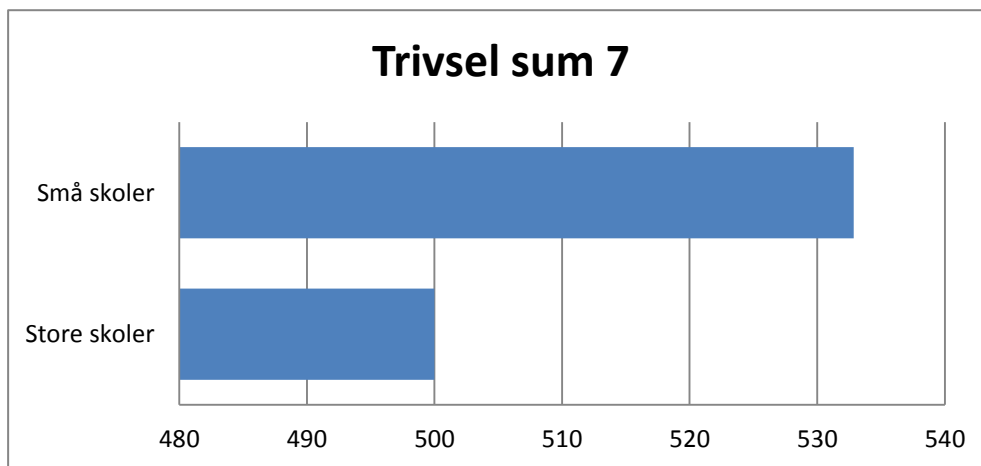
I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultater fra kartleggingsundersøkelsen som kan gi svar på problemstillingen min: ”I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse.” Tabeller innenfor de ulike områdene og funnene fra kartleggingsundersøkelsen vil bli presentert. Diskusjonen kommer i kapittel 5, og det vil derfor ikke være kommentarer under hver enkelt faktor i resultatkapittelet.

Begreper som blir brukt i de ulike tabellene og i forbindelse med tabellene er:

- Områdene er trivsel, undervisnings og læringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon, alvorlige atferdsproblemer, relasjon lærer-elev, relasjoner mellom elever - læringskultur, relasjoner mellom elever – sosialt miljø, matematikk, norsk og engelsk.
- Gruppene er elever fra henholdsvis små og store skoler. Det er disse to gruppene som vil bli sammenlignet i denne oppgaven.
- N viser til antall informanter som er med i de ulike områdene. N vil variere i materialet og analysene, fordi informanter som ikke har svart på alle spørsmålene innenfor et område vil bli forkastet. Man vil derfor kunne få ulik N på ulike områder.
- Mean handler om gjennomsnittsverdien for de ulike områdene som blir undersøkt.
- Forskjell i standardavvik viser i hvor stor grad enhetene som er undersøkt avviker fra gjennomsnittet. Forskjellene mellom gruppene er uttrykt gjennom forskjell i standardavvik og sier noe om hvor store forskjellene vi har funnet er. Se kapittel 3.6 der Hatties mål for effekt er beskrevet.
- Signifikansnivå sier noe om hvorvidt de forskjellene vi finner skyldes tilfeldigheter eller ikke. I denne oppgaven opereres det med et signifikansnivå på <0.05 , noe som er vanlig innenfor kvantitativ forskning. Er resultatene signifikante kan vi si at det er mindre enn 5% sjanse for at forskjellene vi har funnet skyldes tilfeldigheter. De resultatene som er signifikante er angitt med en * i tillegg til signifikansnivået.

4.1 Trivsel

Denne faktoren er spesielt interessant å undersøke for elevens trivsel sier i stor grad hvordan miljøet ved en skole er. Trivselen til elevene henger nøye sammen med hvordan de liker seg på skolen, i friminuttene, i timene, i klassen, om elevene kjeder seg i timene og om de har noen å være sammen med. Faktoren trivsel er elevvurdert og består av 8 spørsmål. Spørsmål 5 i undersøkelsen, ”det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene” (se vedlegg1) er ikke med i analysene da dette spørsmålet er blitt kuttet ut av forskerne ved SePu. Dette på grunnlag av at spørsmålet ikke passet inn i trivselskategorien på lik linje med de andre spørsmålene. Det er naturlig å tenke at trivselen til elevene i stor grad påvirker læringsmiljøet ved en skole.



Tabell 3: Forskjell i standardavvik: Trivsel

Tabell 3 viser forskjell i standardavvik på 0,32 under trivsel.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Trivsel	Store skoler	1150	24,1913	2,84712	0,32	0,022*
	Små skoler	32	23,0000	4,39941		

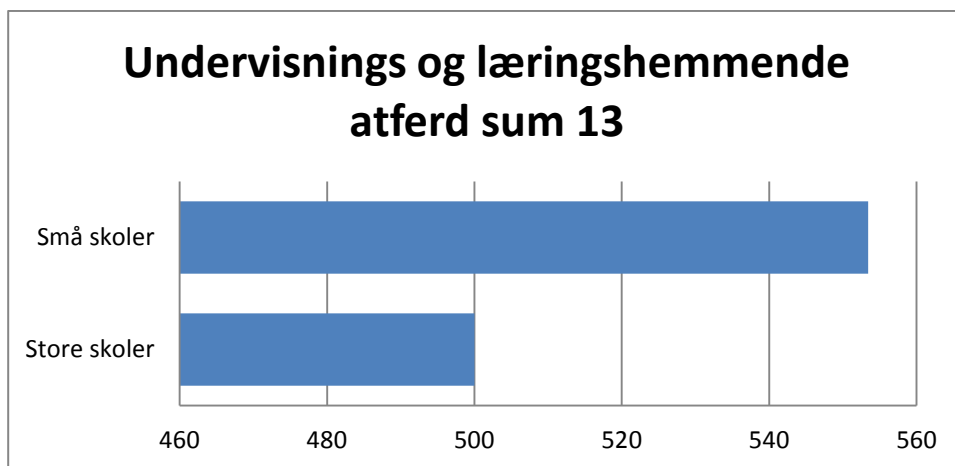
Tabell 4: Variansanalyse trivsel

Vi ser her at forskjellen i standardavvik er 0,32. Gjort om til 500 poengskala, 32 poeng forskjell. I følge Hattie er dette en liten effekt, men den er allikevel såpass stor at den er av betydning. Vi ser her at elevene ved de små skolene i noe større grad opplever å trives på skolen enn elevene ved de større skolene. Forskjellen mellom de store og små skolene i forhold til trivsel ble testet ved hjelp av en t-test, og forskjellen jeg her viser er signifikant med en verdi på under 0,05.

4.2 Atferd

I forhold til atferd er det disse områdene som blir undersøkt: undervisnings og læringshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og alvorlige atferdsproblemer. Til slutt vil alle atferdspørsmålene blir summert opp i en kategori, sum atferd. Faktoren er elevvurdert med 13 spørsmål i forhold til undervisnings og læringshemmende atferd, 4 spørsmål om utagerende atferd, 3 spørsmål om sosial isolasjon og 4 spørsmål om alvorlige atferdsproblemer. Totalt er det 24 spørsmål om atferd.

4.2.1 Undervisnings og læringshemmende atferd



Tabell 5: Forskjell i standardavvik: Undervisnings og læringshemmende atferd.

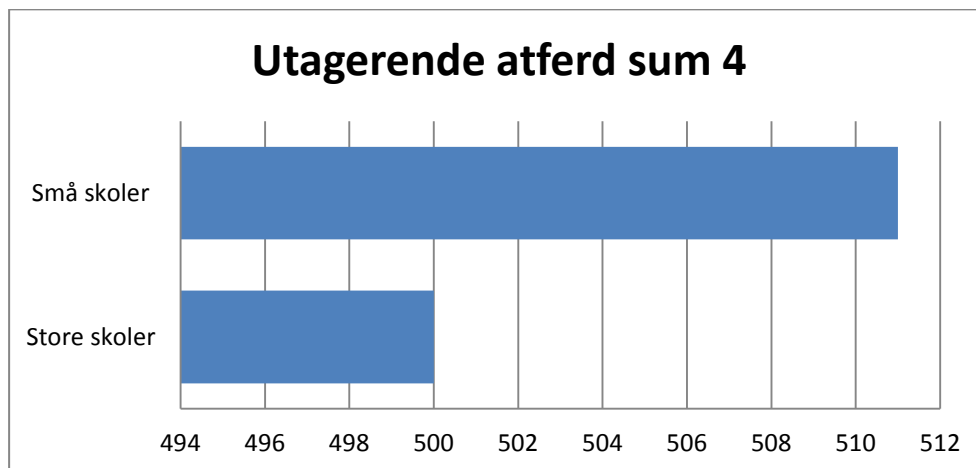
Tabell 5 viser forskjell i standardavvik på 0,53 under undervisnings og læringshemmende atferd.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Undervisnings og læringshemmende atferd	Store skoler	1152	56,8255	7,20736	0,53	0,726
	Små skoler	32	53,3750	5,71218		

Tabell 6: Variansanalyse undervisnings og læringshemmende atferd.

Vi ser her at forskjellen i standardavvik er på 0,53 som betyr at det er en moderat effekt. De små skolene har en betydelig lavere andel av undervisnings og læringshemmende atferd enn de store skolene. Signifikansnivået på 0,726 sier at selv om det her er funnet en forskjell mellom gruppene kan vi ikke si at disse forskjellene er signifikante.

4.2.2 Utagerende atferd



Tabell 7: Forskjell i standardavvik: Utagerende atferd

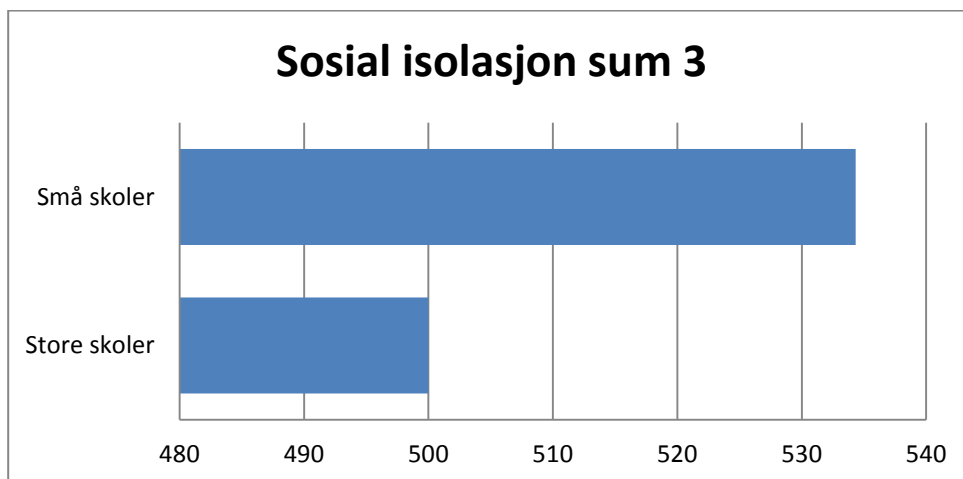
Tabell 7 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standarddavvik	Forskjell i standarddavvik	Signifikansnivå
Utagerende atferd	Store skoler	1147	17,2014	2,49371	0,11	0,554
	Små skoler	32	16,9375	2,34091		

Tabell 8: Variansanalyse utagerende atferd.

Forskjellen mellom de små og de store skolene i forhold til utagerende atferd er på 0,11 og kan sies å vise liten effekt. Så selv om de små skolene visere lavere nivå av utagerende atferd er denne forskjellen så liten at den ikke har effekt. Et signifikansnivå på 0,554 viser at resultatene som er funnet ikke er signifikante.

4.2.3 Sosial isolasjon



Tabell 9: Forskjell i standarddavvik: Sosial isolasjon.

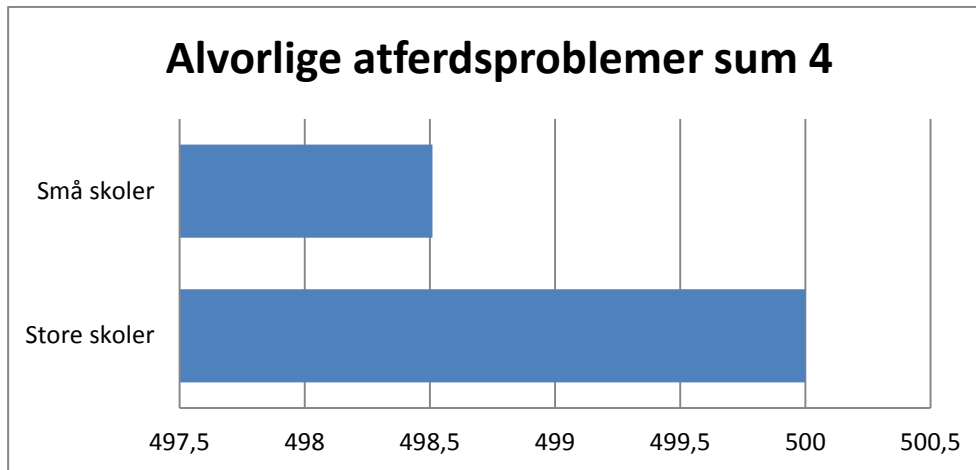
Tabell 9 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standarddavvik	Forskjell i standarddavvik	Signifikansnivå
Sosial isolasjon	Store skoler	1149	13,4308	2,0115	0,34	0,064
	Små skoler	32	12,7813	1,82694		

Tabell 10: Variansanalyse sosial isolasjon

Vi ser her at forskjellen i standardavvik mellom gruppene er 0,34 og i følge Hattie viser dette en liten effekt, men den er såpass stor at den allikevel har betydning. Elevene ved de store skolene sier de opplever sosial isolasjon i noe høyere grad enn elevene ved de små skolene.

4.2.4 Alvorlige atferdsproblemer



Tabell 11: Forskjell i standardavvik: Alvorlige atferdsproblemer.

Tabell 11 viser forskjell i standardavvik på 0,015 under alvorlige atferdsproblemer.

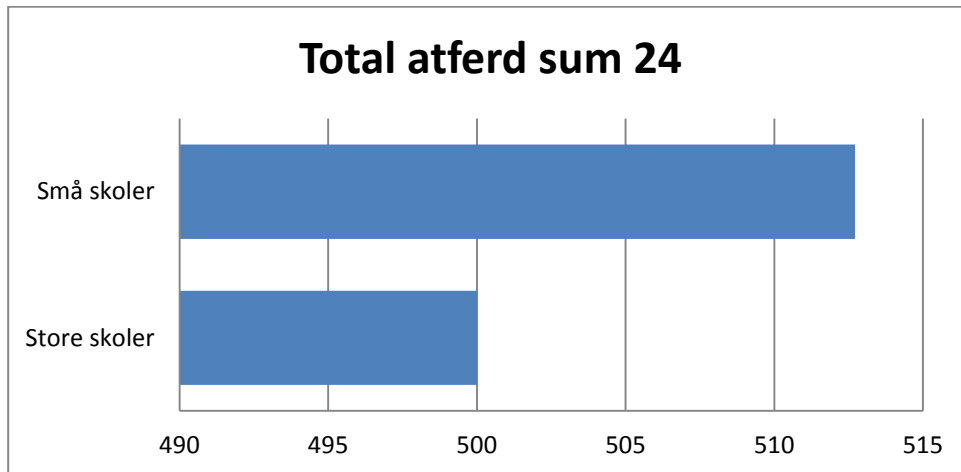
Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Alvorlige atferdsproblemer	Store skoler	1147	19,5806	0,96052	0,015	0,939
	Små skoler	32	19,5937	0,79755		

Tabell 12 Variansanalyse alvorlige atferdsproblemer.

Vi kan på området alvorlige atferdsproblemer se en forskjell i standardavvik på 0,015 som er en så liten forskjell at den ikke viser noen effekt. Det er ingen betydelig forskjell mellom elevene ved de store og de små skolene når det gjelder alvorlige atferdsproblemer.

4.2.5 Total atferd

Her er alle undergruppene innenfor atferd samlet, og vi kan se på den totale atferden til elevene ved de store og små skolene.



Tabell 13: Forskjell i standardavvik: Total atferd

Tabell 13 viser en visuell fremstilling av forskjellene i forhold til alle atferdsspørsmålene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Total atferd	Store skoler	1152	103,8438	10,96285	0,13	0,553
	Små skoler	32	102,6875	7,22646		

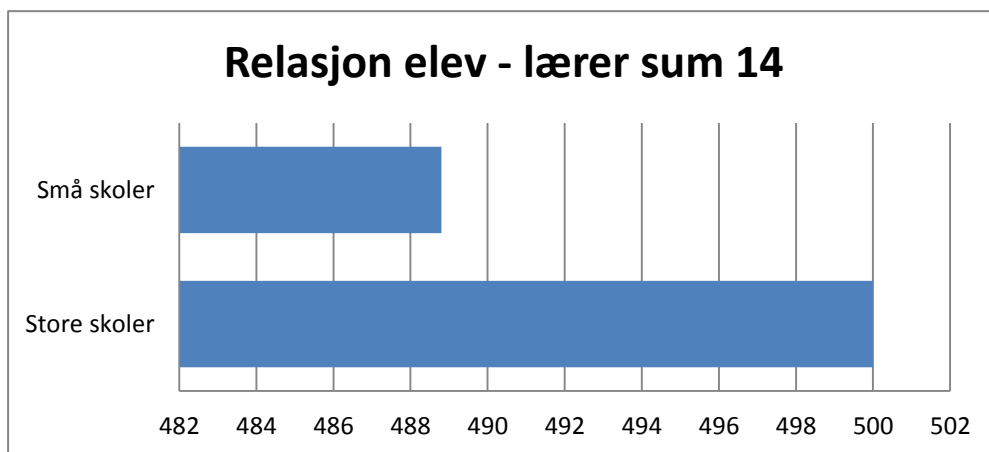
Tabell 14: Variansanalyse total atferd.

Når det gjelder kategorien total atferd kan vi se en forskjell i standardavvik på 0,13 som viser til ingen effekt. Det er ingen forskjeller mellom elevene ved de store og de små skolene når det kommer til total atferd. Et signifikansnivå på 0,553 sier at vi ikke kan si at resultatene som er funnet er signifikante.

4.3 Relasjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse om læringsmiljøet ved en skole blir påvirket av skolestørrelse. I denne sammenhengen er det interessant å se på om elevene har gode relasjoner til andre. Nordahl (2002:114) påpeker at en god relasjon mellom elevene og lærerne har en positiv betydning både for trivselen og adferden hos elevene, og som igjen kan påvirke læringsmiljøet positivt. Først vil området relasjon mellom elev og lærer bli presentert, og så relasjonen mellom elevene, både i forhold til læringskultur og sosialt miljø. Relasjonen mellom elev og lærer er kartlagt gjennom 14 spørsmål, relasjon elev-elev læringskultur med 5 spørsmål og relasjon elev-elev, sosial miljø med 10 spørsmål. Svaralternativene strekker seg fra helt enig til helt uenig.

4.3.1 Relasjoner elev – lærer



Tabell 15: Forskjell i standardavvik: Relasjon elev – lærer.

Tabell 15 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon lærer – elev	Store skoler	1151	46,5404	7,3417	0,11	0,573
	Små skoler	31	47,2903	6,04535		

Tabell 16: Variansanalyse relasjon elev – lærer.

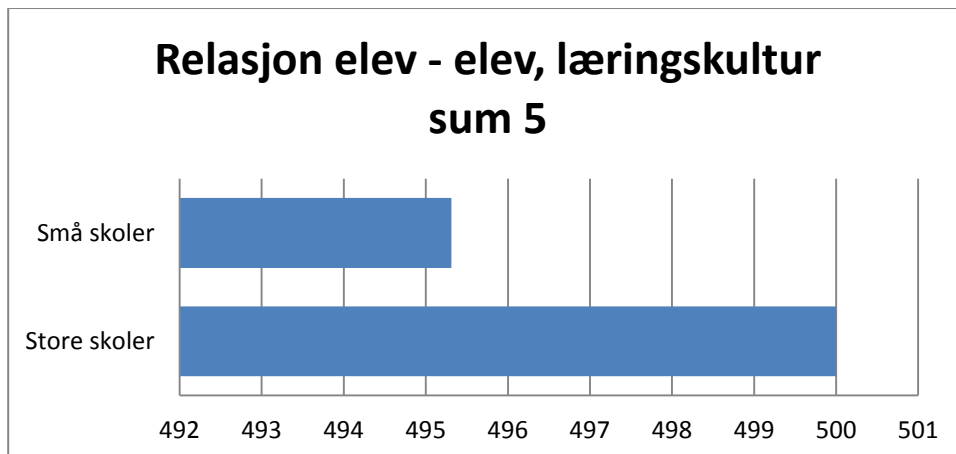
Disse to tabellene viser elevenes vurdering av sin egen relasjon til kontaktlærer, og dette er gjort gjennom 14 ulike spørsmål. Spørsmålene tar stilling til ulike faktorer blant annet om læreren liker deg, oppmuntrer deg, behandler alle likt og om læreren bryr seg om deg.

Vi kan ut fra et standardavvik på 0,11 si at forskjellene er så små at det er ingen effekt, og at elevene ved de store og små skolene opplever relasjonen til læreren likt. T-testen som er gjennomført viser et signifikansnivå på 0,573 som sier oss at resultatet ikke er signifikant.

4.3.2 Relasjon elev – elev

Denne faktoren er delt inn i to kategorier. Først er relasjonen mellom elevene knyttet til læringskultur og så knyttet til det sosiale miljøet som finnes mellom elevene. Begge kategoriene har fire svaralternativer som strekker seg fra helt enig til helt uenig.

Relasjonen mellom elever knyttet til læringsmiljø handler om fem spørsmål der man skal ta stilling til blant annet samarbeid mellom elevene, om elevene får gjort det de skal i timene og om det er en kultur for å jobbe godt i timene.



Tabell 17: Forskjell i standardavvik: Relasjon elev-elev, læringskultur.

Tabell 17 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

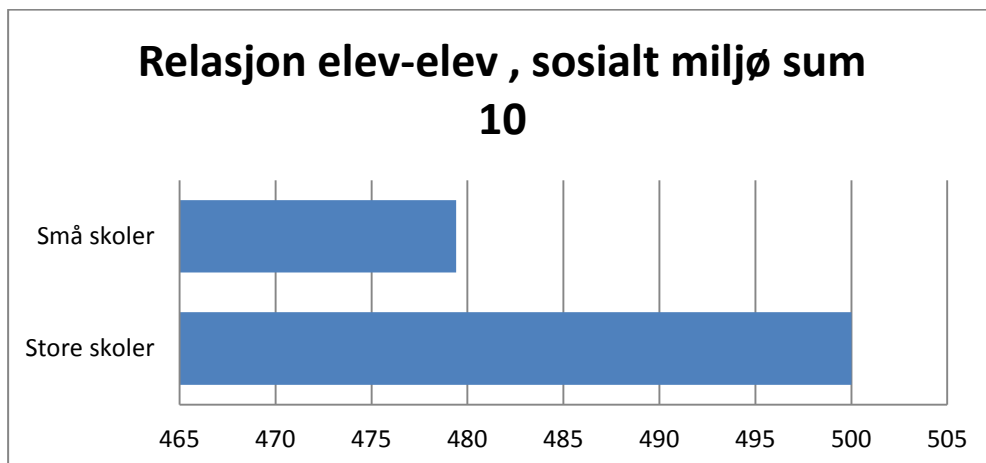
Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon elev – lærer	Store skoler	1145	16,2611	2,46991	0,32	0,797
	Små skoler	32	16,3750	2,37935		

Tabell 18: Variansanalyse relasjon elev – elev, læringskultur.

Forskjellen i standardavviket er her på 0,32 noe som tilsvarer en liten forskjell mellom gruppene. Forskjellen viser en liten effekt, men er såpass stor at den allikevel har betydning.

Selv om vi her kan se en forskjell mellom gruppene kan vi ikke si at forskjellen er signifikant med et signifikansnivå på 0,797.

Relasjonen mellom elevene er i all hovedsak knyttet til det sosiale miljøet i klassen, og er undersøkt gjennom 10 spørsmål til elevene. Hovedfokuset her er om elevene liker hverandre, om de kjenner hverandre godt, om de er flinke til å godta og ta vare på hverandre.



Tabell 19: Forskjell i standardavvik relasjon elev-elev, sosialt miljø.

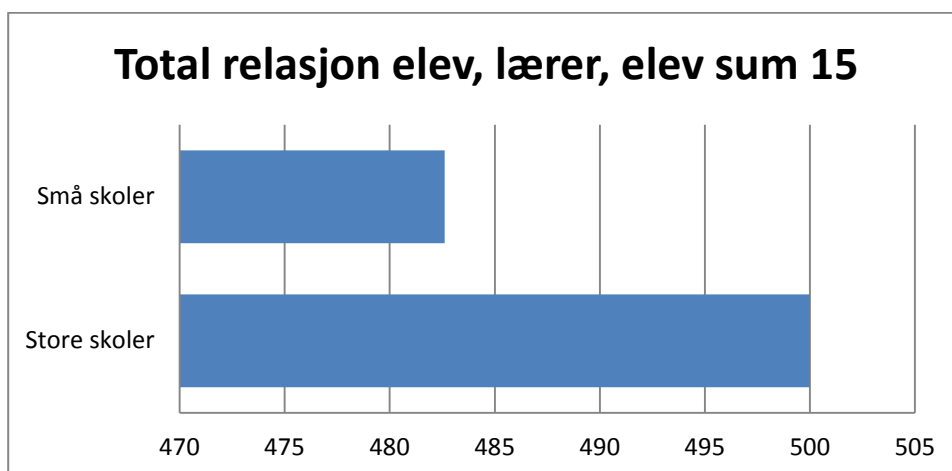
Tabell 19 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon elev – elev	Store skoler	1144	32,0385	4,80361	0,21	0,249
	Små skoler	32	33,0313	4,83592		

Tabell 20: Variansanalyse relasjon elev – elev, sosialt miljø.

Forskjellen på dette området er å betegne som liten med et standardavvik på 0,21, men såpass stor at den allikevel har betydning. Gjennomføring av t-test viser et signifikansnivå på 0,249 og vi kan ikke si at forskjellen som er funnet er signifikant.

4.3.3 Total relasjon elev, lærer, elev



Tabell 21: Forskjell i standardavvik total relasjon elev-lærer-elev.

Tabell 21 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Total relasjon elev-lærer-elev	Store skoler	1146	48,2295	6,88905	0,17	0,340
	Små skoler	32	49,4063	6,64229		

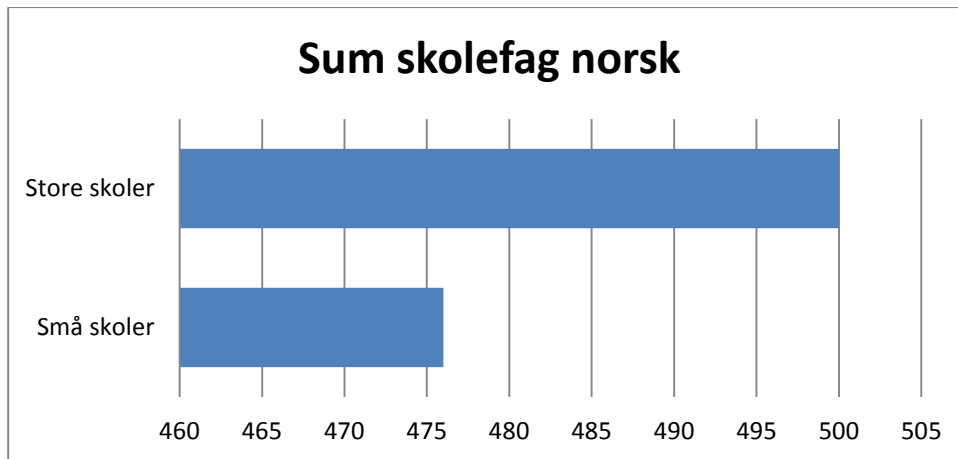
Tabell 22: Variansanalyse total relasjon elev-lærer-elev.

Under total relasjon elev, lærer, elev er alle spørsmålene om relasjoner slått sammen og vi kan her se en forskjell i standardavvik mellom de to gruppene på 0,17. I følge Hattie viser alle standardavvik under 0,20 ingen effekt. Selv om det under denne kategorien ikke ble funnet noen forskjell kan vi ikke si at resultatet vi har funnet er signifikant da signifikansnivået er på 0,340.

4.4 Skolefaglige prestasjoner

For å kunne se om opplevd kvalitet på læringsmiljøet samsvarte med skolefaglige prestasjoner ble også lærernes svar i forhold til elevenes prestasjoner i norsk, engelsk og matte tatt med i betraktningen. Her skulle lærerne gi en vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner ut fra en skala fra 1-6 der 1 stod for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse. Det er naturlig å anta at et godt læringsmiljø gir større muligheter for å kunne arbeide godt med fagene, og at dermed de skolefaglige prestasjonene også ble bedre.

4.4.1 Norsk



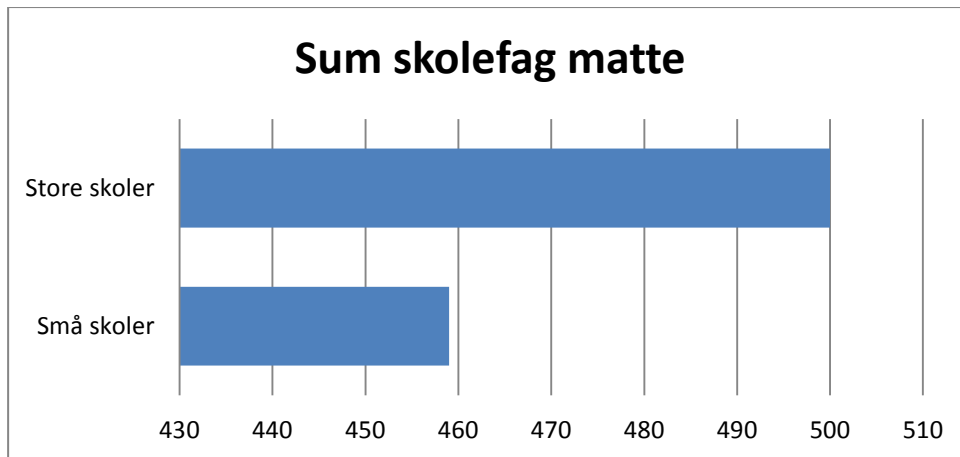
Tabell 23: Forskjell i standardavvik: Skolefag norsk.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Skolefaglig prestasjon norsk	Store skoler	818	4,0440	1,18560	0,24	0,096
	Små skoler	52	4,3269	1,18357		

Tabell 24: Variansanalyse skolefag norsk.

Vi kan her se en forskjell i standardavvik på 0,24 som viser en liten effekt, men at det er såpass stor forskjell at den likevel er av betydning. Lærerne til elevene ved de store skolene scorer elevene sine høyere i forhold til skolefaglige prestasjoner i norsk enn lærerne til elevene ved de små skolene. Det er funnet en liten forskjell, men t-testen som er gjennomført viser et signifikansnivå på 0,096 som sier at vi ikke kan si at resultatene som er funnet er signifikante.

4.4.2 Skolefaglige prestasjoner matte



Tabell 25: Forskjell i standardavvik: Skolefag matematikk.

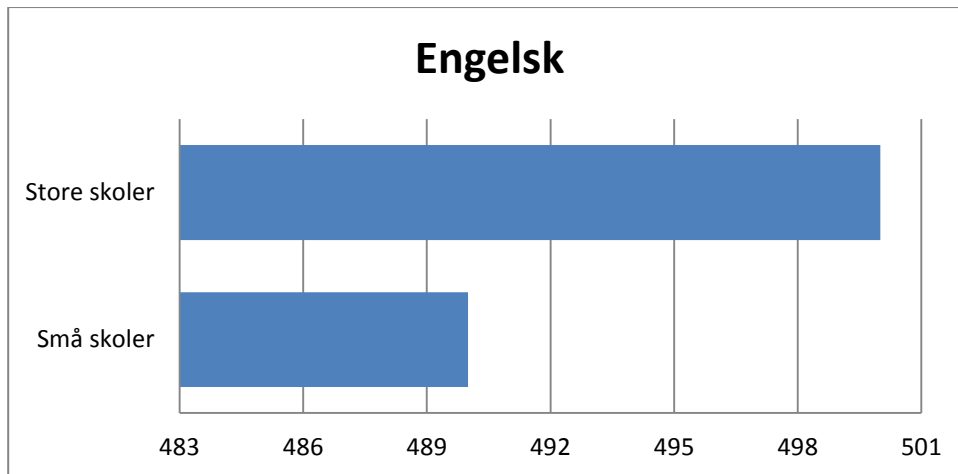
Tabell 25 viser forskjell i standardavvik på 0,41 under skolefag matte.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Skolefaglige prestasjoner matte	Store skoler	818	4,1577	1,17014	0,41	0,003*
	Små skoler	52	4,6538	1,25064		

Tabell 26: Variansanalyse skolefag matematikk.

Vi ser her en forskjell i standardavvik på 0,41 som viser en moderat effekt. Elevene ved de store skolene presterer bedre i matte enn elevene ved de små skolene ifølge lærerne. Et signifikansnivå på 0,003 viser oss at resultatene er signifikante og at vi kan stole på resultatene.

4.4.3 Skolefaglige prestasjoner engelsk



Tabell 27: Forskjell i standardavvik: Skolefaglige prestasjoner engelsk.

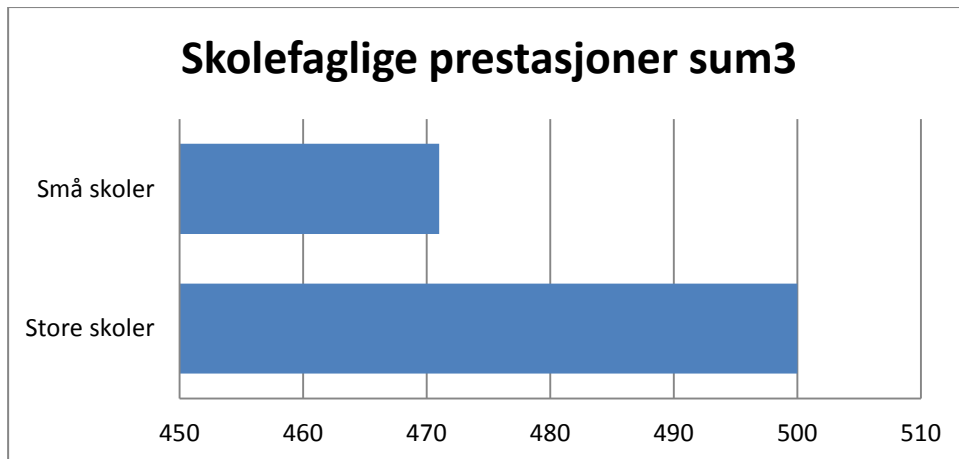
Tabell 27 viser en forskjell i standardavvik på 0,10 under skolefaglige prestasjoner engelsk.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Skolefaglige prestasjoner engelsk	Store skoler	805	4,0087	1,19646	0,10	0,465
	Små skoler	52	4,1346	1,29900		

Tabell 28: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner engelsk.

I forhold til skolefaglige prestasjoner i engelsk kan vi se en forskjell i standardavvik på 0,10 som viser ingen effekt. Selv om vi kan se at elevene ved de store skolene gjør det litt bedre i engelsk enn elevene ved de små skolene er forskjellene så små at vi ikke kan si at den er av betydning. Et signifikansnivå på 0,465 viser at resultatene ikke er signifikante.

4.4.4 Skolefaglige prestasjoner sum



Tabell 29: Forskjell i standardavvik: Skolefaglige prestasjoner sum 3.

Tabell 29 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standardavvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Skolefaglige prestasjoner sum 3	Store skoler	818	12,1467	3,28238	0,29	0,040*
	Små skoler	52	13,1154	3,36448		

Tabell 30: Variansanalyse skolefaglige prestasjoner sum 3.

Vi ser her at forskjellen i standardavvik når det gjelder skolefaglige prestasjoner når vi har summert opp både norsk, engelsk og matte ligger på 0,29 som viser en liten effekt, men at den er såpass stor at den har betydning. Elevene ved de større skolene gjør det generelt litt bedre i både norsk, engelsk og matte enn elevene ved de små skolene. Et signifikansnivå på 0,040 viser oss at resultatene vi har funnet er signifikante.

4.5 Oppsummering av resultater

Ut fra funnene som er beskrevet tidligere i dette kapittelet, kan vi konkludere med at det finnes forskjeller mellom elevene fra de små og de store skolene, men at forskjellene på mange av områdene er så små at det viser til ingen eller liten effekt. I tillegg er det kun på tre av områdene at t-testene viser at resultatene er signifikante.

Området vi ser størst forskjell mellom elevene ved de store og de små skolene ut fra elevundersøkelsen der resultatene også er signifikante er trivsel. Her kan vi se et standardavvik på 0,32 som viser at elevene ved de små skolene jevnt over trives generelt bedre på skolen enn elevene ved de større skolene.

De to andre områdene der forskjellene også er signifikante er skolefaglige prestasjoner matte og skolefaglige prestasjoner sum.

Området det er størst forskjell mellom elevene ved de store og de små skolene er utagerende atferd. Elevene ved de små skolene er i stor grad mindre utagerende enn elevene ved de store.

Under vises en tabell med alle faktorene og forskjell i standardavvik samt signifikansnivå i stigende rekkefølge ut fra forskjell i standardavvik. De resultatene som gjennom t-test har vist seg å være signifikante er listet opp først.

Område	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
SIGNIFIKANTE RESULTATER		
Skolefaglige prestasjoner matte	0,41	0,003*
Trivsel	0,32	0,022*
Skolefaglige prestasjoner sum	0,29	0,040*
IKKE SIGNIFIKANTE RESULTATER		
Undervisnings og læringshemmende atferd	0,53	0,726

Sosial isolasjon	0,34	0,064
Relasjon elev-elev, læringskultur	0,32	0,797
Skolefaglige prestasjoner norsk	0,24	0,096
Relasjon elev-elev, sosialt miljø	0,21	0,249
Total relasjon elev-lærer-elev	0,17	0,340
Total atferd	0,13	0,553
Utagerende atferd	0,11	0,554
Relasjon elev-lærer	0,11	0,573
Skolefaglige prestasjoner engelsk	0,10	0,465
Alvorlige atferdsproblemer	0,015	0,939

Tabell 31: Oversikt over forskjell i standardavvik og signifikansnivå

5. Oppsummering og drøfting

I denne delen av oppgaven skal oppgavens problemstilling forsøkes å bli besvart sett opp i mot teorien som er belyst innledningsvis. Jeg vil se på forskjeller i hovedområdene trivsel, atferd, relasjoner og skolefaglige prestasjoner.

På bakgrunn av teorien kan vi se at det er forskjeller mellom store og små skoler når det gjelder de ulike faktorene i læringsmiljøet. Store og små skoler vil kunne påvirke læringsmiljøet ved en skole. Denne undersøkelsen søkte å finne ut hvor stor denne påvirkningen faktisk kunne være. På 5 av 8 av læringsmiljøfaktorene svarte elevene fra de små skolene bedre enn elevene ved de store. De tre faktorene der elevene fra de store skolene oppga bedre resultater omhandlet relasjoner.

5.1 Forskjeller i trivsel

Denne faktoren er elevvurdert i kartleggingsundersøkelsen med 8 spørsmål, og viser at elevene fra de store skolene trives noe dårligere enn elevene ved de små skolene. Forskjell i standardavvik på 0,32 sier at det er en liten effekt, men at forskjellen er såpass stor at den er av betydning. Funnene viser at det er statistisk signifikante forskjeller med et signifikansnivå på 0,022.

Man skulle kanskje tro at trivselen ville være høyere hos elevene på de store skolene da de har flere jevnaldrende å spille på, og som Nordahl (2005) sier er de jevnaldrendes betydning veldig viktig for læringsmiljøet ved en skole. Dette henger også nøye sammen med relasjoner som jeg vil kommentere i kapittel 5.3. Det sosiale fellesskapet er svært viktig for barn og unge, og elevenes forhold til jevnaldrende henger nøye sammen med hvordan de vurderer sin egen trivsel. Har man venner, er sosialt akseptert og føler at man er en del av fellesskapet trives elevene bedre på skolen. Er det noen elever som faller utenfor fellesskapet vil dette kunne føles som en belastning i skolehverdagen. Føler man seg ensom og isolert kan dette også i ytterste konsekvens virke negativt inn på utviklingen av egen identitet (Nordahl, 2002). Fellesskapsfølelsen er svært viktig, og det er kanskje denne fellesskapsfølelsen som blir styrket ved de små skolene. Alle kjenner alle, og det er trygge rammer for barn og unge å være i. Ved de fådelte skolene kan man, som belyst innledningsvis, i større grad enn ved de store skolene tilpasse elevgruppene ut fra elevenes

behov og skolens muligheter og begrensninger. Aldersblanding som faglig ressurs kan styre trivselen til elevene ved at elevene har muligheten til å jobbe på tvers av klassetrinn.

Trivselen danner grunnlaget for alt annet i skolen, og er en viktig faktor som også påvirker de andre faktorene jeg vil kommentere senere. Det at elevene liker å gå på skolen, liker seg i klassa og opplever lite mobbing er alfa omega for læringsmiljøet ved en skole, og dette peker også Anne Berit Kavli på (Udir, 2011).

Det som er interessant å merke seg er at denne faktoren er den eneste, sett bort fra de skolefaglige resultatene, som etter t-test viser seg å være signifikant forskjellige. Det betyr at den forskjellen som har kommet frem på trivsel er gyldig, og at det ikke bare er tilfeldig.

Trivselen viser seg altså å være høyere hos elevene ved de små skolene, og dette er et svært interessant funn. Om elevene trives på skolen, har man også et utmerket utgangspunkt for læring og utvikling, og læringsmiljøet vil bli styrket.

Sollien og Viak (s.a) påpeker at elevene ved de små skolene føler seg mer knyttet til skolen, og dette kan i stor grad styrke trivselen til elevene ved de små skolene.

Disse 8 spørsmålene som er stilt er indikatorer på trivsel, men det finnes i tillegg mange andre faktorer på trivsel. Disse er det ikke plass til i denne oppgaven, og trivselen er derfor vurdert ut fra spørsmålene i undersøkelsen.

5.2 Forskjeller i atferd

Dette området er elevvurdert og består av fire underkategorier;

- Undervisnings og læringshemmende atferd
- Sosial isolasjon
- Utagerende atferd
- Alvorlige atferdsproblemer

Man kan si at alle disse faktorene i større eller mindre grad går på elevenes sosiale kompetanse. De ulike spørsmålene dreier seg om elevenes evne til å tilpasse seg de ulike normene og reglene som finner i klassa, ta hensyn til andre, kunne kontrollere sinne og aggresjon.

Det er under atferdskategorien vi kan finne den største forskjellen mellom elever ved store og små skoler. Her kan vi se et standardavvik på 0,53, noe som tilsier en moderat effekt. Elevene ved de små skolene oppgir at de har et lavere nivå av undervisnings og læringshemmende atferd enn elevene ved de store skolene. Denne kategorien går på det å drømme seg bort i timene, forstyrre andre, være bråkete, komme for seint til timen og hvorvidt elevene følger med når læreren snakker. Selv om vi her kan se betydelig forskjell mellom gruppene, kan vi ikke si at resultatene er signifikante med et signifikansnivå på 0,726, noe som er forholdsvis høyt.

Dette er også gjeldende for de tre andre underkategoriene. Elevene ved de små skolene svarer gjennomgående at atferden er bedre enn hos elevene ved de store skolene. På sosial isolasjon ser vi en forskjell i standardavvik på 0,34 og et signifikansnivå på 0,064. I forhold til utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer ser vi en så liten forskjell at vi kan si at det har liten effekt med henholdsvis et signifikansnivå på 0,11 og 0,015. Her er signifikansnivåene på 0,554 og 0,939.

Fådelte skoler har en styrke som nevnt innledningsvis ved at de jobber i grupper på tvers av alderstrinn. Dette kan styre elevenes sosiale kompetanse, og dermed også læringsmiljøet. Dette stemmer overens med funnene gjort i denne studien. Flere fagpedagoger er enige om at en slik aldersblanding kan være hensiktsmessig med tanke på utvikling av sosial kompetanse som igjen kan styrke læringsmiljøet i klassene. Solstad (1978) sier aldersblanding har klare fordeler med tanke på sosial læring og kompetanse.

Nordahl sine resultater fra en undersøkelse om skolestørrelse viser til andre funn enn i min oppgave. Han fant at elevene fra de mindre skolene i mindre grad evnet å vise selvkontroll og selvhevdelse. Lærerne vurderte elevene fra de små skolene som mindre kompetente enn de som kom fra de større skolene. I tillegg hadde elevene fra de små skolene høyere innslag av adferdsproblemer, noe som ikke samsvarer med mine funn. Denne undersøkelsen gjaldt kun en ungdomsskole med tilhørende barneskoler i en kommune. På samme måte gjelder min undersøkelse bare for barneskolene i en kommune. Det kunne vært svært interessant og undersøkt alle barneskolene i landet for å få et konkret svar på om læringsmiljøet blir påvirket av skolestørrelsen, og i hvilken retning. Nordahl sin undersøkelse viser til lavere trivsel og høyere innslag av adferdsproblemer, som igjen vil påvirke læringsmiljøet negativt. Min undersøkelse viser det motsatte, og her er det de små skolene som kommer best ut når det gjelder trivsel og adferdsproblemer. Grunnen til at min undersøkelse ikke samsvarer med

det Nordahl finner kan være at undersøkelsene ble gjennomført i ulike kommuner, og begge undersøkelsene ble gjennomført i bare en kommune. Man kan finne store forskjeller på landsbasis når det kommer til læringsmiljøet ved de ulike skolene, og det som er gjeldene i en kommune kan være noe helt annet i en annen kommune. Man kan derfor ikke trekke slutninger av funnene verken ved min undersøkelse eller Nordahl sin. Forskjellige kulturer, og forskjellige måter å organisere skolene på i de ulike kommunene kan gi utslag i en slik undersøkelse som går på læringsmiljøet og de ulike variablene ved et læringsmiljø.

5.3 Forskjeller i relasjoner

Kommunikasjon og samhandling er to viktige deler av et sosialt system i ei klasse og dermed også viktig for læringsmiljøet. I teorikapittelet ble det vist til at relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev er svært viktig, og at dette påvirker læringsmiljøet på en skole. Vi som individer blir påvirket av systemet, og dette er med og påvirker atferden til de ulike elevene. En slik systemfaktor kan være relasjonen mellom elevene i de ulike klassene, og relasjonen mellom elevene og lærerne. Gode relasjoner er svært avgjørende for læringen og utviklingen til elevene (Nordahl, 2002). Det vil derfor bli svært viktig å etablere gode relasjoner mellom deltagerne i dette systemet, og for å styrke læringsmiljøet.

Forskjellen i standardavvik mellom de to gruppene i forhold til relasjoner mellom elever, læringskultur er 0,32 og relasjoner mellom elever, sosial miljø 0,21. Dette er resultater som viser liten forskjell, men forskjellene er såpass store at de likevel er av betydning. Elevene ved de store skolene svarer at de har en bedre relasjon til sine medelever enn elevene på de små skolene. Selv om vi kan se en liten forskjell når det gjelder relasjonen mellom elevene på de store og de små skolene, kan vi ikke si om forskjellene skyldes tilfeldigheter eller ikke med et signifikansnivå på henholdsvis 0,797 og 0,249.

Når det gjelder relasjonen mellom lærer og elev er forskjellene mindre ved de to gruppene. Forskjellen i standardavvik er 0,11, og ut fra Hattie sine mål på effekt viser denne ingen effekt, og vi kan si at elever ved de store og små skolene har like god relasjon til sine lærere.

Som nevnt i teorikapittelet mener Kvalsund (1995, s.364) at aldersblanding fremmer en ”djupare sosial samhandling”. Dette kan være med og styrke relasjonen mellom elevene. I tillegg vil de fådelte skolene med måten klassene blir delt inn på danne gode vilkår for sosialiseringkvaliteter. Dette stemmer imidlertid ikke overens med funnene i denne studien.

Ut i fra det Kvalsund sier burde relasjonen mellom elevene og til lærerne vært bedre enn ved de store skolene. Dette er et interessant funn, og stemmer overens med det Nordahl fant ut i sin undersøkelse der han slo fast at elevene fra de små skolene hadde et langt dårligere forhold til både medelever og lærere enn elevene fra de store skolene.

Ut fra Vygotsky og hans sosiokulturelle læringssyn er det tre hovedelementer som danner grunnmuren i elevenes utvikling og læring. En av disse er det sosiale fellesskapet. Han mener det sosiale fellesskapet er svært viktig, og at dette kan være med å styrke læringen og utviklingen til elevene. Om vi ser dette i sammenheng med punkt 5.4 kan vi se at dette henger tydelig sammen ut fra denne undersøkelsen. Elevene fra de store skolene svarer at de har bedre relasjon til sine medelever og lærere, altså de har et bedre sosialt fellesskap. De scorer i tillegg høyere i forhold til skolefaglige prestasjoner, og i følge Vygotsky er dette naturlig da en av grunnelementene i elevenes utvikling og læring nettopp er det sosiale fellesskapet.

5.4 Forskjeller i skolefaglige prestasjoner

Tar man utgangspunkt i Vygotskys proksimale utviklingssone kan man anta at elevene ved de små skolene burde hatt bedre skolefaglige prestasjoner enn elevene ved de store skolene, da de små skolene i større grad har mulighet for mer elev-lærer interaksjon.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser imidlertid at elevene fra de store skolene gjør det jevnt over bedre når det gjelder skolefaglige prestasjoner enn elevene ved de små skolene. Ser vi på matte, norsk og engelsk under ett ser vi et standardavvik på 0,29. Ikke veldig store forskjeller, men allikevel en så stor forskjell at vi kan si at det er av betydning. T-testen som ble gjennomført viser et signifikansnivå på 0,040 og sier oss at resultatene er signifikante og ikke skyldes tilfeldigheter. Ser på derimot på hvert enkelt fag vil ikke forskjellene være signifikante.

Dette kan også ses i sammenheng med Vygotskys sosiokulturelle læringssyn som nevnt over. Det vil ikke skje noe læring uten at elevene står i et samspill med de ulike sosiale omgivelsene som finnes rundt oss. Ut fra denne undersøkelsen ser vi at dette sosiale samspillet er bedre ved de store skolene, og dette kan ha innvirkning på læringen og utviklingen til elevene, som igjen kan påvirke de skolefaglige prestasjonene.

5.5 Konklusjon

Vi kan se tydelige forskjeller mellom de små og de store skolene når det gjelder læringsmiljøvariablene. Men disse forskjellene varierer i størrelse, og med bare tre variabler som er signifikante kan vi ikke med sikkerhet si at læringsmiljøet ved en skole blir påvirket av skolestørrelse. Det vi allikevel kan slå fast er at trivselen ved de små skolene er høyere enn hos elevene ved de store skolene, og dette vil i første omgang kunne påvirke miljøet ved en skole og i andre omgang læringsmiljøet. Trivsel er en sentral faktor innenfor skolen, og noe som alle lærere burde bestrebe å ha et høyt innslag av. Allikevel er det verdt å merke seg at forskjellene i skolefaglige prestasjoner viser en reell signifikant forskjell. Lærerne ved de større skolene svarer at elevene ved de store skolene har bedre skolefaglige prestasjoner. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at dette er lærersvar, og at man derfor ikke kan si at resultatene er helt pålitelige. Skulle man ha fått et helt nøyaktig bilde på hvordan situasjonen er med de skolefaglige prestasjonene måtte man ha sammenlignet resultater fra ulike kartleggingsundersøkelser, som for eksempel de nasjonale prøvene. På denne måten hadde man fått det faktiske ståstedet, og ikke bare lærernes vurderinger. Disse vurderingene kan bli ulike avhengig av hvilke lærere som vurderer. I en sånn sammenheng blir det viktig å ikke bare se på elevene og skolen, men også nærmiljøet rundt, som i stor grad er tilknyttet de små skolene i utkantstrøkene. En skolenedleggelse berører ikke bare elever, lærere og foreldre, men også et helt lokalsamfunn.

Siden denne oppgaven kun tar for seg barneskolene i en kommune kan man ikke med sikkerhet si at funnene er gjeldene for alle små og store skoler. Hadde man i tillegg gjennomført observasjoner av læringsmiljøet kunne man fått enda bedre svar på problemstillingen. Dette ville blitt noe helt annet enn å bruke spørreskjema og vil kunne gitt en større dybde, men det var det ikke rom for i denne oppgaven.

Selv om man kan se mange forskjeller mellom de store og små skolene når det gjelder læringsmiljø kan vi ikke si at forskjellene er signifikante, da de fleste resultatene har et signifikansnivå på over 0,05. En årsak til lavt signifikansnivå kan være lav N. N i dette tilfellet har variert mellom 32-52 og det at N har vært så lav er en klar svakhet ved denne studien. Hadde flere små skoler vært med ville studien kunne blitt styrket.

Vi kan se at det er forskjeller mellom elevene fra de store skolene, og elevene fra de små skolene, men vi kan ikke med sikkerhet vite om det er størrelsen på skolen som fører til forskjellene, eller om det er andre forhold ved de ulike skolene som utgjør forskjellene.

Som vi kan se er det et språk i funnene mine mellom trivsel, atferd, relasjoner og skolefaglige prestasjoner. På den ene siden trives elevene ved de små skolene bedre og har mindre atferdsproblemer enn elevene ved de store skolene, men på den andre siden har de dårligere sosiale relasjoner til medelever og lærere, og de har dårligere skolefaglige resultater. Dette er et noe overraskende resultat da man vet at trivsel, atferd og relasjoner henger sammen. Dette peker også Nordahl (2005) på, og viser til at trivselen øker dersom relasjonen til medelever og lærere øker. Funnene mine viser at elevene ved de små skolene trives vesentlig bedre enn elevene ved de store, men at de allikevel har dårligere relasjoner til medelever og lærere. En mulig årsaksforklaring til at relasjonene virker å være bedre ved de store skolene kan være at det der er flere å velge mellom. Vi vet at jevnalderrelasjonen er svært viktig, jamfør Frønes (2006), og det kan derfor være naturlig å tro at miljøet ved de små skolene kan bli for lite. Det vil kunne være enklere for elevene å finne sin plass og få seg venner på en skole med 300 elever enn ved en med 50 elever. Det er ikke sikkert man finner noen man "klaffer" sammen med, og da kan man føle at jevnalderrelasjonen mangler. Dette kan være noe av årsaken til at de store skolene scorer bedre på området relasjoner.

Elevene fra de store skolene scorer i tillegg høyere når det gjelder skolefaglige prestasjoner og dette stemmer overens med det Sollien og Viak (s.a) påpekte i sin artikkel. Som nevnt kom det der frem at jo større skolene er jo bedre blir elevenes faglige resultater på skolen.

Jeg ønsker å avslutte min oppgave med å gjenta Eidsvåg (2002) sitt sitat om den fådelte skolen som viser at de fådelte skolene på lik linje med de store kan tilby en god skole med et godt læringsmiljø. Alt avhenger av gode lærere som legger til rette for gode læringsmuligheter i hverdagen, som ser hver enkelt elev, og som ser viktigheten av å ha et godt læringsmiljø med høy trivsel og gode relasjoner.

Vi glemmer at det trengs et helt lokalsamfunn for å oppdra et barn. Jeg har stor forkjærighet for de små, fådelte skolene. Jeg tror de har større muligheter for å skape et rikt læringsmiljø og et tett sosialt nettverk enn de store "fabrikkskolene". De små skolene ligger i barnas nærmiljø. Midt i livet, der barna hører til. På skolevegen passerer de naboene og handelsmannen, veiarbeiderne og postmannen. De blir sett av noen som kjenner dem. Og foreldrene er aldri for langt unna. Med fantasi og pågangsmot hos foreldre og lærer kan disse skolene bli kulturtoget i lokalsamfunnet. Et sted der flere generasjoner møtes og der læring skjer til alle livets tider (Eidsvåg, 2002 s.204-205).

6. Oppsummering

Med utgangspunkt i surveydata har jeg belyst problemstillingen min ” I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?”. Her har jeg ønsket å se på sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet på læringsmiljøet. Flere ulike analyser er utført i analyseprogrammet SPSS, og jeg vil nå forsøke og dra noen korte konklusjoner basert på mine funn.

Elevene ved de små skolene svarer gjennomgående at de har en høyere trivsel enn elevene ved de store skolene. Dette er også en av få resultater som er signifikante, selv om det har vært få elever med fra de små skolene. Dette sier oss at denne forskjellen er reell, og ikke basert på tilfeldigheter. For å lære på skolen må trivselen være på plass! Dette er grunnleggende for alt som skal skje i skolen, og noe som hver enkelt skole må jobbe med til daglig. Her har de store skolene en del å hente.

Når det gjelder atferd svarer elevene fra de små skolene at de har et lavere innslag av atferdsproblemer enn elevene fra de store skolene. Resultatene som her kommer frem er dog ikke signifikante, og vi kan ikke si om funnene skyldes tilfeldigheter eller ei.

I forhold til relasjoner svarer elevene fra de store skolene at de har en bedre relasjon både til medelever og lærere, og dette overrasker meg noe. Man skulle tro elevene ved de små skolene fikk en tettere relasjon til de voksne da det er færre elever i klassene, men dette betyr allikevel ikke at relasjonen nødvendigvis blir bedre av den grunn. Selv om vi her kan se forskjeller, er forskjellene så små at ifølge Hattie gir de ingen effekt. Resultatene er heller ikke signifikante.

Ut fra lærernes svar på elevenes skolefaglige prestasjoner scorer elevene ved de store skolene høyere enn elevene fra de små skolene. Ser man på alle tre fagene er resultatene også signifikante. Faget der det er størst forskjell, og en såpass stor forskjell at vi kan si det har effekt er matematikk. Her er det et standardavvik på 0,41. I engelsk og norsk er forskjell i standardavvik på henholdsvis 0,10 og 0,24 og vi kan si at dette er meget små forskjeller.

Avslutningsvis ønsker jeg å konkludere med at min forskning og mine funn ikke er generaliserbare pga for få informanter fra de små skolene. I tillegg er det bare resultatene fra trivselskategorien, skolefaglige prestasjoner matematikk og skolefaglige prestasjoner sum 3 som er signifikante. Vi kan derfor ikke med sikkerhet si at resultatene som er kommet frem er gyldige.

Vi kan se at det finnes forskjeller på kvaliteten på læringsmiljøet ved de store og små skolene. Et godt læringsmiljø er i seg selv et mål, men må også sees i sammenheng med de skolefaglige prestasjonene på den enkelte skole. Det kan være forhold på de ulike skolene som gjør at resultatene blir som de blir uten at det nødvendigvis henger sammen med størrelsen på skolen. Her vil det bli viktig for hver enkelt skole med sin ledelse å legge til rette for et godt læringsmiljø der elevene trives, blir sett og lærer mest mulig uavhengig av om skolen er stor eller liten.

Dette med aldersblanding er en gunstig måte å legge til rette for undervisning på, og er en måte og tilpasse undervisningen på uavhengig om skolen er stor eller liten. Dette med aldersblanding kunne i aller høyeste grad vært undersøkt mer og eventuelt viet plass i fremtidige lærerplaner.

Litteraturliste

Aubert, V. i Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget

Berg-Olsen, A. (2012). *Aldersblanding som læringssystem*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5 2012. Oslo: Universitetsforlaget.

Biddle og Berliner (2002). i Utdanningsforbundet. (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte, hva viser forskningen*. Temanotat 3-2011. Lokalisert 11.02.15 på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf

Blatchford, P., Lai, K.C. (2010). *Primary and secondary education – Learning and Teaching in School age Education*. Elsevier

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

Coleman, J. (1962). *The Adolescent Society*. New York. Routledge.

Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Den proksimale utviklingssonen figur. Lokalisert 14.02.15 på <http://pluto.hive.no/pluto2003/espentan/Pedagogikk/Prosjekt/proksimale.jpg>

Dysthe Næss, I.L.(2007). *Ingen utenfor – alle innenfor. En studie om tilpasset opplæring i skolen, belyst gjennom aldersblandede grupper og kriterier for tilpasset opplæring*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Oslo

Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelt skole. Ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Eidsvåg, I. (2002). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Oslo: Cappelen

Engen, T.O. Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, i Grete Dalhaug Berg og Kari Nes: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet 2007:69-85,

Lokalisert 30.03 på

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Foosnæs, H., Halvorsen, K., Volden, R og Wentzel-Larsen, T.(2003). *Statistikk – en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag
- Germeten, S. og Gaarder, F. (2004). *Fleksibel skolestart: muligheter og dilemmaer: synteserapport fra evaluering prosjektet "Fleksibel skolestart for 6-åringer i Oslo" 2002-2004*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Ariadne
- Gresham, F.M. og Elliot, S.N (1995): *Social skills rating system*. Manual. Cicle Pines, American Guidance Service
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: adNotam Gyldendal
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. (2014). *SPEED-prosjektet, datagrunnlag og prosedyrar* (paper)
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget i Nordahl, T. (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* Rapport 19/05
- Holme, I.M og Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo:TANO
- Innst.O.NR. 126 (2002-2003). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Johannesen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*.Oslo: Abstrakt forlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A og Christoffersen, L. (2014). (4.utg.) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kartleggingsundersøkelse – elevskjema*. Lokalisert 08.03.15 på [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276\\$763324244\\$/Arkiv/Studie_percent_E5ret+2014-2015/Masteroppgaven/SPEED+](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276$763324244$/Arkiv/Studie_percent_E5ret+2014-2015/Masteroppgaven/SPEED+)

+The+function+of+special+education/Instrumenter+som+er+brukt+i+den+kvantitative+data innsamlingen+v_percent_E5r+2013+og+v_percent_E5r+2014/Elevskjema.Survey.

Kartleggingsundersøkelse – kontaktlærerskjema. Lokalisert 08.03.15 på [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276\\$763324244\\$/Arkiv/Studie_percent_E5r+et+2014-2015/Masteroppgaven/SPEED+-](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276$763324244$/Arkiv/Studie_percent_E5r+et+2014-2015/Masteroppgaven/SPEED+-)

+The+function+of+special+education/Instrumenter+som+er+brukt+i+den+kvantitative+data innsamlingen+v_percent_E5r+2013+og+v_percent_E5r+2014/L_percent_E6rerskjema.+Survey

Kleven, T.A (red)(2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg) Oslo: Gyldendal norsk forlag

Kvalsund, R. (1995). *Elevrelasjonar og uformell læring. Samanliknande kasusstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular.* Volda: Volda lærarhøgskule.

Kvam, V. (2013). *Bygdeskoler med fådelt ordning – en aktuell politisk og pedagogisk utfordring* i Bedre skole nr. 2. Lokalisert 23.02.15 på

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Kvam.pdf

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (s. 19-79). Oslo: Unipub.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub, s. 19-76.

Klette, K. *Klasseromsforskning på Norsk.* (1998) Oslo: Gyldendal

Little, A. (2001). *Education for all and multi-grade teaching. Challenges and teaching.* Dordrecht: Springer.

Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule.* Oslo: Det norske samlaget

Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk.* Oslo: Det norske samlaget.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* Rapport 19/05

Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter: Et situasjons og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring (s.55-69). i G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring:* Artikkelsamling. Lokalisert 14.02.15 på

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Nordahl, T., Kostøl, A.K. og Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark

Nordahl i Sollien, T.H. og Viak, A. *Sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet*. Lokalisert 15.02.15 på <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2027>

NOU (2003:16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Lokalisert 11.02.15 på <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Robinson, G.E. & Wittebols, J.H. (1986). *Class size research. A related cluster analysis for decision making*. Educational Research Service. Arlington. Virginia. Lokalisert 14.02.15 på <http://eric.ed.gov/?id=ED274030>

Rønning, W., Solstad, K.J., og Øines, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Rapport

Senterpartiet – *Skal udelte og fådelte skoler ha en fremtid?* Lokalisert 05.02.15 på <http://www.senterpartiet.no/article18320.html>

Shapson, S.M., Wright, E.N, Earson, G. & Fitzgerald, J. (1980). *An experimental study of the effects of class size*, i American Educational Research Journal. Vol. 17 lokalisert 14.02.15 på http://www.jstor.org.ezproxy.hihm.no/stable/1162479?seq=2#page_scan_tab_contents

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

Skolverket (2009): *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, september 2009. Lokalisert 14.02.15 på http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2260

Slavin, R.E & Madden, N. A. (1987). *Effective classrooms programs for students at risk* (Report No.19.) John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle School, Madison. Lokaliser 14.02.15 på <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288922.pdf>
Smith, A. (1992). *The Nimbinda Experience. Pres-Service Training for Rural Education. I: Developing rural schools - a key to community growth : Interskola conference 1992 in Bodø, Norway, July 24-31 : lectures, papers, documents* .Bodø: Nordland County

Director of Education, [Statens utdanningskontor i Nordland] i Berg-Olsen, A. Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådelt skolen. 2008. Lokalisert 21.02.15 på <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1833/thesis.pdf?sequence=1>

Sollien, T.H. og Viak, A. *Sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet*. Lokalisert 15.02.15 på <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2027>

Solstad, K.J. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Oslo: Universitetsforlaget

Solstad, K.J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg : om endringer i skolestrukturen i spreitbygde kommunar i perioden 1980-2005*. Vallset: Oplandske bokforlag

Speed prosjektet. Lokalisert 05.03.15 på <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet?lang=nyn>

Stekelenburg (1991) i Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Sørli, M.-A., og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport for forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.

Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago press

Utdanningsdirektoratet – *Læringsmiljø* lokalisert 31.01.15 på <http://www.udir.no/laringsmiljo/>

Utdanningsforbundet – Faktaark 2003:5 *Ressursbruk i den norske skolen sammenlignet med andre land*. lokalisert 05.02.15 på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Pdf-filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2003_05.pdf

Utdanningsdirektoratet, *Læringsmiljø* 13.12.11. Lokalisert 15.02.15 på <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Godt-laringsmiljo-gir-gode-skolerresultater/>

Utdanningsforbundet (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte, hva viser forskningen*. Temanotat 3-2011. Lokalisert 11.02.15 på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Øzerk, K. *Klassestørrelse og faglig utbytte – er det noen sammenheng* i Klette, K. *Klasseromsforskning på norsk*. (1998) Oslo: Gyldendal

Vedlegg 1: Elevskjema**Kartleggingsundersøkelse****Elevskjema****Bakgrunnsopplysninger**

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								
10. 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 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 stort **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	Jeg liker meg godt i klassa.				
6	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
7	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
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
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.					
Nr.		Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
17	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	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
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				

7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. 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
	<i>Relasjoner mellom elever – læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa 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	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa 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 klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. 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.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	Matematikk					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse en og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Norsk	
10	Jeg får hjelp hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese en tekst for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

	Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
1	I norsk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I matematikk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
3	Presentere ting for klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Skrive oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Lage egne notater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Samarbeide med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kommunisere med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

Vedlegg 2: Kontaktlærerskjema

Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen

Kjønn:

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

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

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

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

Kryss av for om eleven har spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd	
Andre årsaker	

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 i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	

Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
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	

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
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig				

2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
8	Rydder opp etter seg				
9	Følger dine instruksjoner				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				

17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
	<i>Selvhevdelse</i>				
19	Tar initiativ til samtaler med medelever				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
	Motivasjon og arbeidsinnsats					
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

Elevers skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevers skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
	Skolefaglige prestasjoner						
1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!