

Kapittel 9

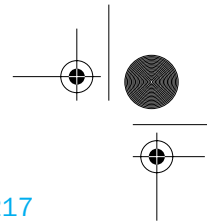
Skolefaktorer

I dette kapitlet vil vi studere resultater for det vi har valgt å kalle «skolefaktorer». Disse er delvis hentet fra elevspørreskjemaet og delvis fra skolespørreskjemaet. I kapitlet studerer vi resultater for fjorten konstrukter (samlevariabler). Fem av disse er basert på elevenes utsagn, mens ni er basert på utsagn fra rektorene. De norske resultatene blir presentert i et nordisk perspektiv og i forhold til gjennomsnittet i OECD-landene. Sammenhengen mellom skolefaktorene fra elevspørreskjemaet og prestasjoner i matematikk i Norge vil også bli analysert og drøftet.

9.1 Innledning

Siden vi i dette kapitlet skal gå inn på faktorer som dreier seg om skolen som institusjon og læringsarena, er det naturlig først å se litt på hvor forskjellige skolene er innad i hvert land. Noen land, som for eksempel Tyskland, Belgia og Nederland, er kjennetegnet ved at elevene i tidlig alder skiller lag og går til forskjellig skoleslag. I de to første landene er det i tillegg store forskjeller mellom skolesystemene i ulike deler av landet. De nordiske landene står som representanter for den motsatte ytterlighet. Her går elevene sammen i hele det obligatoriske skoleløpet, og det er heller ingen permanente skiller innad i hver skole. Enhetsskoletanken har i lang tid stått sentralt i nordisk skolepolitikk. Riktignok finnes det et ikke ubetydelig antall privatskoler, særlig i Danmark og Sverige, men disse skolene er også forpliktet av nasjonale læreplaner, på linje med offentlige skoler.

Hvor forskjellige er egentlig skoler innad i et land? Svaret avhenger helt av hva vi mener med spørsmålet og hvordan dette måles. Hvis vi for eksempel spør om hvor stor forskjell det er mellom skolers prestasjoner i matematikk, så kan vi sammenlikne gjennomsnittlig skåre fra skole til skole. Da kan vi lett konstatere at det er «stor forskjell» i skåre mellom høyt- og lavtpresterende skoler. På den annen side kan vi spørre: Hvor godt kan vi forutsi elevers prestasjoner i matematikk hvis vi vet hvilken skole de går på? Eller sagt på en annen måte: Hvor mye betyr det hvilken

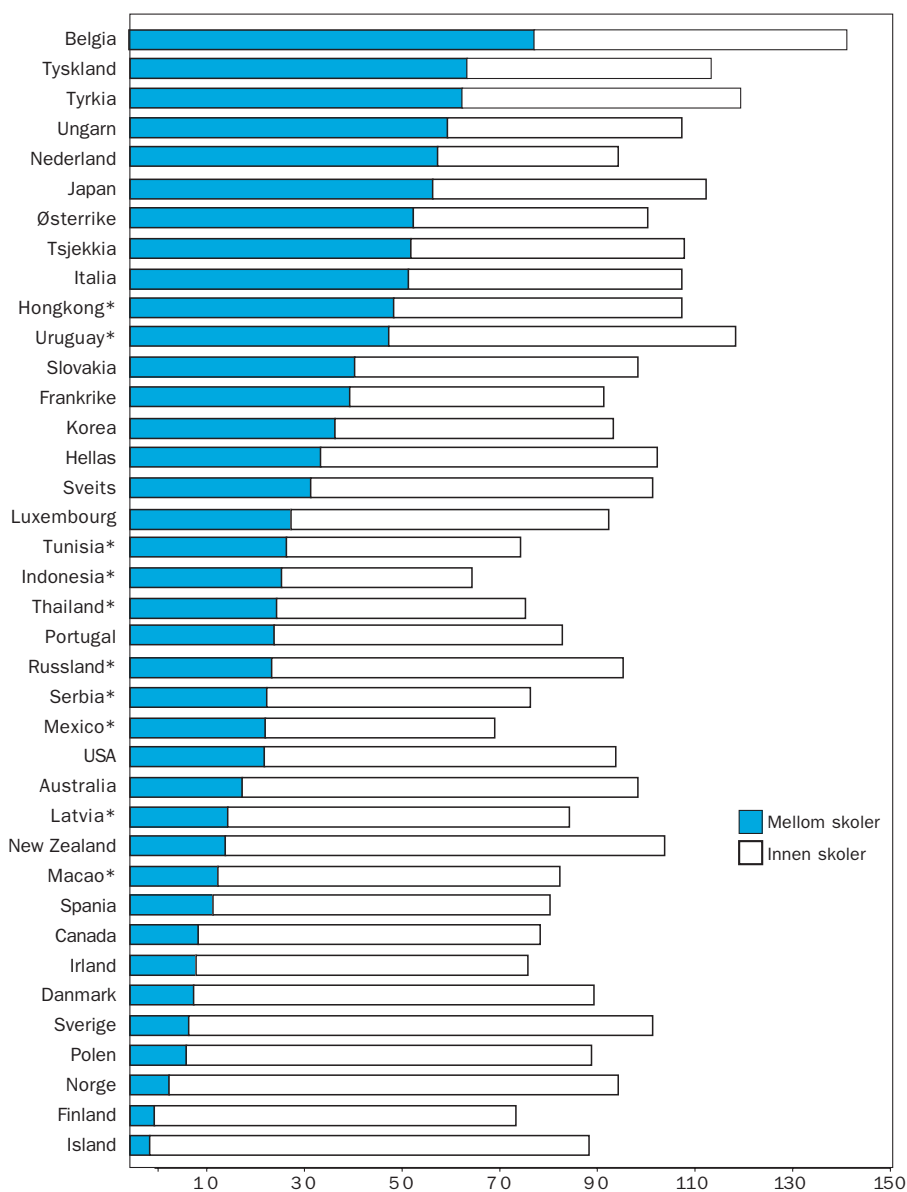


skole en elev går på? Et svar på dette kan vi gi ved å henvise til figur 9.1. Figuren gir en oversikt over hvor stor del av variasjonene i matematikkprestasjoner i hvert av deltakerlandene som kan tilskrives hvilken skole elevene går på. Dette er vist ved at den totale variansen mellom elevene er delt opp i to hoveddeler: den delen som henger sammen med hvilken skole elevene går på, og den delen som gjelder mellom elever innen samme skole. På figuren er variansen *mellom* skoler vist til venstre, og variansen *innen* skoler til høyre. Landene er vist med avtakende varians mellom skoler. Som det framgår av figuren, er betydningen av hvilken skole elevene går på aller minst i Norge og de andre nordiske landene. Det går med andre ord an å si at i vårt land er det «svært liten forskjell» mellom skoler når det gjelder prestasjoner. Mindre enn 10 prosent av variansen i matematikk kan «forklares» ved den skolen elevene går på. Sett i et internasjonalt perspektiv betyr det altså lite hvilken skole elever går på og hvor i landet de bor. Vi kan altså konstatere at vårt lands plassering nesten nederst på denne figuren i seg selv er et vitnesbyrd om at en viktig del av enhetsskoletanken langt på vei er oppnådd.

Når vi internasjonalt skal fortolke forskjeller mellom land når det gjelder forhold i skolen, står vi overfor følgende problem: I noen land er det skolelaget som er den dominerende faktoren for hva som skjer, og hvor høyt elevene skårer faglig. I andre land er det ikke slike strukturelle forskjeller mellom skoler, og forskjeller mellom skoler kan derfor lettere tilskrives forhold som skolen selv har påvirkning på. Som en konsekvens av dette har vi valgt to ulike tilnærminger. I dette kapitlet har vi valgt å gi en analyse av disse sammenhengene innad i vårt eget land, og vi vil konsentrere oss om internasjonale, deskriptive data om forhold i skolen. I neste kapittel har vi fokusert på sammenhengen mellom skolefaktorer og elevenes prestasjoner, for å forsøke å finne ut hva som kjennetegner skoler som skårer høyere enn forventet ut fra kjennskap til elevenes hjemmebakgrunn.

Mange av konstruktene var også med i PISA 2000, men i 2003 er de fleste av dem relatert til matematikk, ikke til skolefag generelt, så de kan ikke helt sammenliknes. I tillegg er det ikke nøyaktig de samme OECD-landene som var med i begge undersøkelsene, så konstruktene er ikke standardisert på helt samme måte. Likevel har vi i noen få tilfeller kommentert endringer fra 2000 til 2003.

Mange av spørsmålene som ble stilt til elevene og rektorene i PISA, knytter seg til deres *vurderinger* av faktiske forhold. Det er derfor viktig å påpeke at spørsmålene er subjektive i sin natur. Denne subjektiviteten har flere mulige årsaker. Spørsmålene og svarkategoriene kan oppfattes ulikt, elevenes og rektorenes måte å oppfatte de faktiske forhold på kan være ulik, og de kan delvis ha definert egne vurderingskriterier. Dette vil kunne medføre at sammenhengene mellom konstrukt og prestasjoner på elevnivå blir svake fordi det subjektive elementet kan tenkes å «viske ut» sam-



Figur 9.1: Varians mellom og innen skoler. Hele søylen viser total varians skalert til et internasjonalt gjennomsnitt på 100. Varians mellom skoler er den venstre og varians innen skoler den høyre delen av søylen

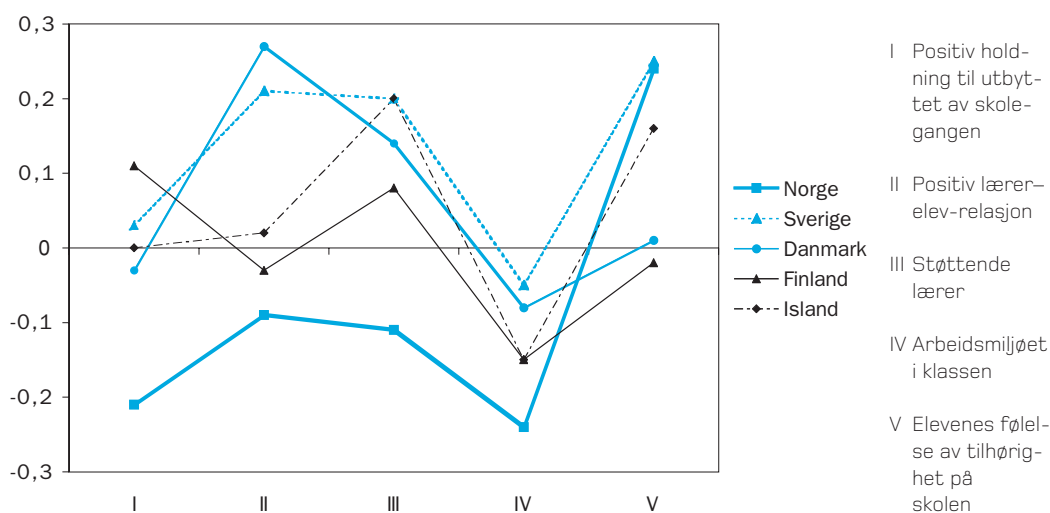
menhengene. Men selv om vi bare finner en svak sammenheng med prestasjoner på elevnivå, kan det likevel godt hende at konstruktet er viktig for elevens læring av matematikk.

For å unngå for mange detaljer har vi ikke oppgitt feilmarginer for de enkelte resultatene. Med god tilnærming kan vi regne at for alle konstruktene i dette kapitlet ligger feilmarginene rundt eller i underkant av 0,05 i hvert land. For enkeltspørsmål er det oppgitt prosenttall. Feilmarginen for disse er omtrent 2–3 prosent.

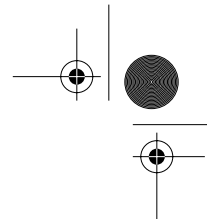
9.2 Hva mener elevene om forhold ved skolen?

9.2.1 Norske elevers syn i forhold til i andre land

Figur 9.2 presenterer gjennomsnittsverdier for de fem konstruktene fra elevspørreskjemaet for Norge og de andre nordiske land. Alle konstruktene er skalert slik at gjennomsnittet i OECD er 0, mens standardavviket er 1,00. Vi vil komme nærmere tilbake til en omtale av innholdet i de enkelte konstruktene, men vil innledningsvis knytte noen kommentarer til helhetsbildet. Figuren viser at *Elevenes følelse av tilhørighet på skolen* skiller seg tydelig ut fra de andre fire konstruktene. Norske elever har her en verdi som ligger betydelig høyere enn OECD-gjennomsnittet og høyest i Norden sammen med Sverige. Norsk skole synes med andre ord å lykkes godt med å skape følelse av tilhørighet på skolen blant elevene. Resultatene for



Figur 9.2: Gjennomsnittsverdier for konstrukter fra elevspørreskjemaet for Norge og de andre nordiske land. Gjennomsnittet i OECD er 0, mens standardavviket er 1,00



de andre fire konstruktene er imidlertid ikke like positive. Her plasserer de norske elevene seg klart under gjennomsnittet i OECD og også lavest blant de nordiske landene. Arbeidsmiljøet i klassene framstår relativt sett som det største problemet, sammen med mindre positive holdninger til utbyttet av skolegangen.

9.2.2 Positiv holdning til utbyttet av skolegangen

Konstruktet *Positiv holdning til utbyttet av skolegangen* består av fire enkeltspørsmål. Skalaen for de to første spørsmålene er snudd ved skalering av konstruktet, slik at positivt gjennomsnitt gjenspeiler positiv vurdering. Svaralternativene er «Svært enig», «Enig», «Uenig» og «Svært uenig». Prosentandelen norske elever som er «svært enig» eller «enig», er gitt i parentes bak hvert spørsmål:

Tenk på det du har lært på skolen: Hvor enig er du i disse utsagnene?

- 1 Skolen har gjort lite for å forberede meg på voksenlivet etter at jeg slutter skolen (37 %).
- 2 Skolen har vært bortkastet tid (11 %).
- 3 Skolen har hjulpet meg til å bli trygg på å ta beslutninger (65 %).
- 4 Skolen har lært meg ting som kan være nyttige i jobbsammenheng (85 %).

Det er interessant at over en tredel av norske elever er enige i at skolen har gjort lite for å forberede dem for voksenlivet. En tilsvarende stor andel er uenige i at skolen har hjulpet dem til å bli trygge på å ta beslutninger. Som vist i figur 9.2, har de norske elevene klart mindre positive holdninger til utbyttet av skolegangen enn hva som er tilfellet i de andre nordiske landene. Sverige, Island og Danmark har gjennomsnittlige verdier i OECD-sammenheng for dette konstruktet, mens Norge ligger klart under og Finland klart over gjennomsnittet. Det er ellers interessant å merke seg at norske jenter er betydelig mer positive til utbyttet av skolegangen enn norske gutter (verdiene -0,11 mot -0,31), men også de norske jentene ligger lavt i et internasjonalt perspektiv. Forskjellen i jentenes favør er for øvrig enda større i Finland.

I alle de nordiske landene er det en signifikant positiv sammenheng mellom dette konstruktet og prestasjoner i matematikk. I vårt land er det en korrelasjon på 0,17.

9.2.3 Positiv lærer–elev-relasjon

Konstruktet *Positiv lærer–elev-relasjon* består av fem påstander som elevene skal ta stilling til. Svaralternativene er «Svært enig», «Enig», «Uenig»



og «Svært uenig», og tallene i parentes viser prosentandelen norske elever i de to første kategoriene.

Tenk på lærerne ved skolen din: Hvor enig er du i disse utsagnene?

- 1 *Elevene kommer godt overens med de fleste lærerne (75 %).*
- 2 *De fleste lærerne er interessert i hvordan elevene har det (67 %).*
- 3 *De fleste lærerne mine lytter virkelig til hva jeg sier (56 %).*
- 4 *Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det (76 %).*
- 5 *De fleste av lærerne mine behandler meg rettferdig (74 %).*

Resultatene i figur 9.2 viser at Norge har en verdi (-0,09) som ligger noe under gjennomsnittet i OECD, på tross av at vurderingene gjennomgående er positive også i Norge. Blant de nordiske landene rapporterer svenske og danske elever om mest positive lærer–elev-relasjoner. Resultatene for *Positiv lærer–elev-relasjon* illustrerer et interessant poeng. Selv om flertallet av de norske elevene er enige i alle påstandene, ligger det norske gjennomsnittet for konstruktet likevel lavere enn OECD-gjennomsnittet. Det er positive sammenhenger mellom dette konstruktet og faglige prestasjoner i matematikk i alle de nordiske landene, og korrelasjonen i Norge er på 0,17, omtrent som i 2000 (Lie mfl. 2001, s. 258).

9.2.4 Støttende lærer

Konstruktet *Støttende lærer* er basert på fem spørsmål. Svaralternativene er «Alle timene», «De fleste timene», «Noen timer» og «Aldri eller nesten aldri». Prosentandelen av de norske elevene som svarer «alle» eller «de fleste» timene, er gitt bak hvert spørsmål.

Hvor ofte skjer dette i matematikktimene?

- 1 *Læreren viser interesse for den enkelte elevs læring (55 %).*
- 2 *Læreren gir ekstra hjelp når elever trenger det (60 %).*
- 3 *Læreren hjelper elevene med å lære (81 %).*
- 4 *Læreren fortsetter å forklare helt til elevene forstår (60 %).*
- 5 *Læreren gir elevene mulighet til å uttrykke sine meninger (58 %).*

Resultatene i figur 9.2 viser at de norske elevene også her plasserer seg under de andre nordiske landene og gjennomsnittet i OECD (-0,11). I Norge er det en klar positiv sammenheng mellom konstruktet *Støttende lærer* og faglige prestasjoner i matematikk, korrelasjonskoeffisienten er på 0,14. Vårt land markerer seg internasjonalt med kombinasjonen lav verdi og signifikant positiv korrelasjon med prestasjoner (se OECD 2004). Det-



te gir oss en indikasjon på at forholdet elev–lærer er viktig for god læring, men også at vi her har et tydelig og viktig område for forbedring.

9.2.5 Arbeidsmiljøet i klassen

Dette konstruktet inngikk også i PISA 2000, men gjaldt da norsktimene. Vårt land hadde den gangen en påfallende lav gjennomsnittsverdi, noe som vakte både stor oppmerksomhet og bekymring. Det var faktisk bare de greske elevene som rapporterte om større problemer (OECD 2001). Den gangen brukte vi betegnelsen *Disiplin i klassen* om dette konstruktet, noe som ikke kommuniserer så godt hva dette dreier seg om, siden «disiplin» også har noen negative konnotasjoner. For 2003 bruker vi betegnelsen *Arbeidsmiljøet i klassen*, men heller ikke dette er helt dekkende. De fem spørsmålene som ble stilt, illustrerer best hva som er målt her.

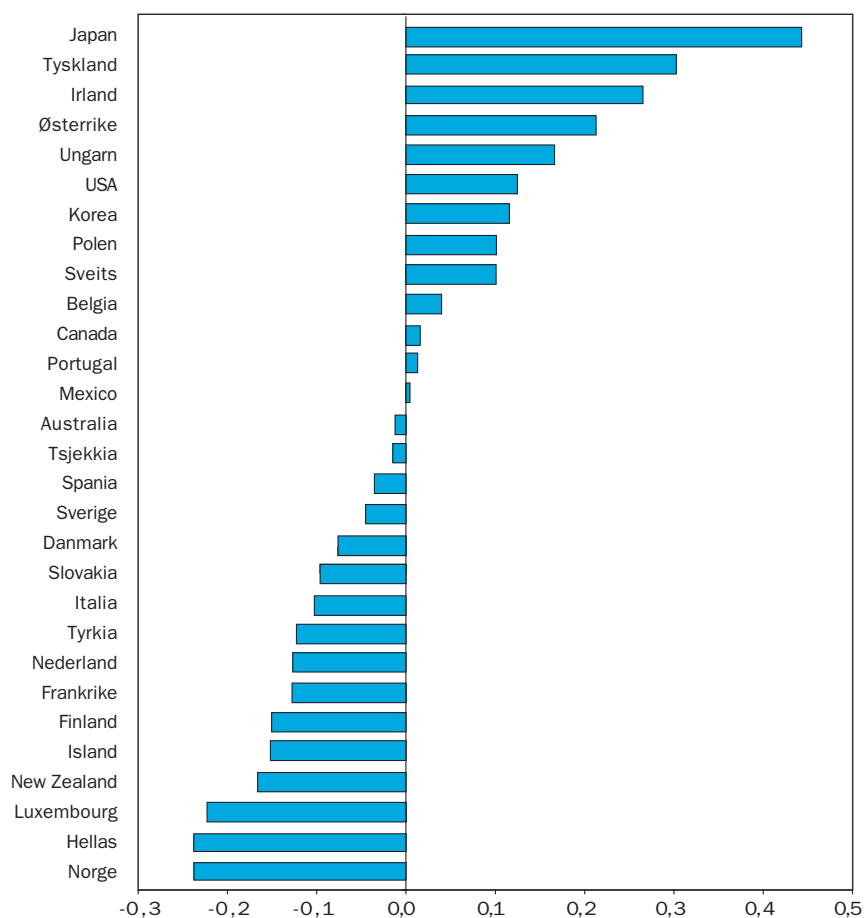
Spørsmålene retter seg mot matematikktimene, og er identiske med de spørsmålene som ble stilt om norsktimene i PISA 2000. Svaralternativene var «Alle timene», «De fleste timene», «Noen timer» og «Aldri eller nesten aldri». Prosentandelen av de norske elevene som svarer «alle» eller «de fleste» timene, er gitt bak hvert spørsmål.

Hvor ofte skjer dette i matematikktimene?

- 1 *Elevene hører ikke etter hva læreren sier (33 %)*
- 2 *Det er bråk og uro (40 %).*
- 3 *Læreren må vente lenge før elevene roer seg (34 %).*
- 4 *Elevene klarer ikke å arbeide godt (27 %).*
- 5 *Elevene begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har begynt (35 %).*

Om lag en tredel av norske elever sier altså at de negative trekkene ved klassemiljøet det spørres om, opptrer i de fleste eller alle timene. Bråk og uro framstår som det mest hyppige problemet. Spørsmålene er snudd ved skalering av konstruktet, slik at positiv verdi tilsier en positiv situasjon. Resultatene i figur 9.2 viser at Norge har et lavt gjennomsnitt i et internasjonalt perspektiv (-0,24), det laveste av de nordiske landene. Vi har videre sammenliknet resultatene for alle OECD-landene i figur 9.3. Det framgår tydelig av figuren at Norge nå framstår med den klart vanskeligste situasjonen av samtlige OECD-land. Japanske, tyske og irske elever rapporterer om minst urolig arbeidsmiljø. Som en illustrasjon kan vi nevne at mens 40 prosent av de norske elevene sier at det er bråk og uro de fleste eller alle timene, gir bare 17 prosent av japanske og 25 prosent av tyske elever samme svar.

Rektorene ble også spurt om i hvor stor grad elevenes læring etter deres



Figur 9.3: Arbeidsmiljøet i klassen i OECD-landene (elevenes egenrapportering). Gjennomsnittet er 0 og standardavviket 1,00 i OECD. Bedre arbeidsmiljø med økende tallverdi

syn hemmes av forstyrrende elever i timene (se kapittel 9.3). På dette spørsmålet rapporterer norske rektorer om større problemer enn kolleger i alle andre OECD-land. Ifølge tabell 9.3 mener så mye som 71 prosent av rektorene at læringen hemmes «mye» eller «i noen grad» av forstyrrende elever. Til sammenlikning er verdien for Japan så lav som 12 prosent.

Resultatene gjengitt så langt sier ikke noe om hvordan arbeidsmiljøet i norske klasserom har utviklet seg fra 2000 til 2003 i *absolutt forstand*. I lys av den oppmerksomheten resultatene for dette konstruktet har fått siden publiseringen av PISA 2000-dataene, finner vi det interessant å studere dette litt nærmere. Tabell 9.1 sammenlikner andelen elever som oppgir



at hendelsene skjer «alle» eller «de fleste» timene i PISA 2000 og PISA 2003. Resultatene viser at selv om konstruktverdien for Norge er litt høyere i PISA 2003, -0,24 mot -0,36, så har ikke arbeidsmiljøet i klassene blitt bedre siden 2000. For de fleste av spørsmålene er det heller svake tendenser til det motsatte. Det må også understrekes at spørsmålene var rettet mot norsktimene i 2000, mens de gjelder matematikktimene i 2003, så sammenlikningen må tolkes med forsiktighet.

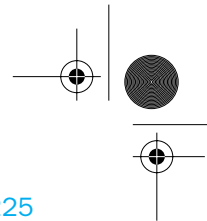
Vi ser at norske elever og rektorer er påfallende enige om at bråk og uro er et stort problem i norske klasserom, og at dette virker hemmende på læringen. Norsk skole synes her å ha et stort potensial for forbedring. I kapittel 10 skal vi se at de skolene som skårer høyt i matematikk i Norge, blant annet er kjennetegnet ved et arbeidsmiljø som er mindre plaget av bråk og uro.

Tabell 9.1: Sammenlikning av Arbeidsmiljøet i klassen i PISA 2000 og PISA 2003 for Norge. Prosentandel elever som svarer «de fleste» eller «alle» timene

Hvor ofte skjer dette i norsk/ matematikktimene?	PISA 2000 (norsktimene)	PISA 2003 (matematikktimene)
Elevene hører ikke etter hva læreren sier	27	33
Det er bråk og uro	39	40
Læreren må vente lenge før elevene roer seg	42	34
Elevene klarer ikke å arbeide godt	23	27
Elevene begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har begynt	33	35

9.2.6 Elevenes følelse av tilhørighet på skolen

Konstruktet *Elevenes følelse av tilhørighet på skolen* inngikk også i PISA 2000, og det ble da omtalt som *Trivsel på skolen* (Lie mfl. 2001, s. 262, se også Willms 2003). Oversettelsen *Elevenes følelse av tilhørighet på skolen* fanger bedre opp innholdet, siden konstruktet bare dreier seg om dette ene aspektet ved trivsel, ikke hvordan elevene trives med undervisningen og fagene. Hovdenak (2004) påpeker at elevene kan trives på skolen selv om de ikke trives med skolens innhold. Ut fra sin undersøkelse av elever i ungdomsskolen konkluderer hun med at trivsel i skolesammenheng først



og fremst handler om venner og vennerelasjoner, og i mindre grad om at elevene trives med skolens innhold og undervisning. Det faktum at mange elever ikke trives med skolens innhold, må ikke forlede oss til å tro at de ikke trives på skolen, for det gjør de, hevder Hovdenak. Skolen har en meget viktig sosial funksjon. Her møter de venner, de vedlikeholder, utvider og utvikler vennerelasjoner som er av stor betydning i deres liv. Venner er det siste de unge vil gi slipp på. I en oppsummering av resultater fra evalueringen av Reform 97 framheves for øvrig høy trivsel som et positivt trekk ved norsk skole (Haug 2004).

I PISA skal elevene ta stilling til seks påstander om følelse av tilhørighet. Svaralternativene var «Svært enig», «Enig», «Uenig» og «Svært uenig». Prosentandelen av de norske elevene som er svært enige eller enige, er gitt bak hvert spørsmål. Som det går fram, er noen av spørsmålene positivt formulert, mens andre er negativt formulert, derav den store variasjonen mellom prosenttallene. De negativt formulerte spørsmålene er med andre ord snudd ved skaleringen av konstruktet.

Skolen min er et sted hvor:

- 1 *Jeg føler at jeg blir holdt utenfor (6 %).*
- 2 *Jeg får lett venner (90 %).*
- 3 *Jeg føler at jeg hører til (85 %).*
- 4 *Jeg føler meg annerledes, og at jeg ikke passer inn (9 %).*
- 5 *Det virker som om andre elever liker meg (91 %).*
- 6 *Jeg føler meg ensom (7 %).*

I PISA 2000 hadde Norge et gjennomsnitt på 0,12 for dette konstruktet, mens korrelasjonen med matematikkprestasjoner var 0,02. Resultatene fra PISA 2003 viser at det verken i Norge eller noen av de andre nordiske landene er noen betydelig positiv sammenheng mellom dette konstruktet og prestasjoner i matematikk. Selv om trivsel opplagt er et viktig mål i seg selv, kan vi altså ikke påvise at høy trivsel henger sammen med gode faglige prestasjoner. Norge har sammen med Sverige den høyeste gjennomsnittsverdien i Norden for dette konstruktet, og disse verdiene ligger klart over gjennomsnittet i OECD. Norge har også relativt stor spredning for dette konstruktet. Dette kan tolkes som at norske elever gjennomgående føler seg trygge og vel akseptert på skolen, men at det også er en liten gruppe elever som av ulike årsaker føler seg utenfor.



9.3 Hva mener rektorene om forhold ved skolen?

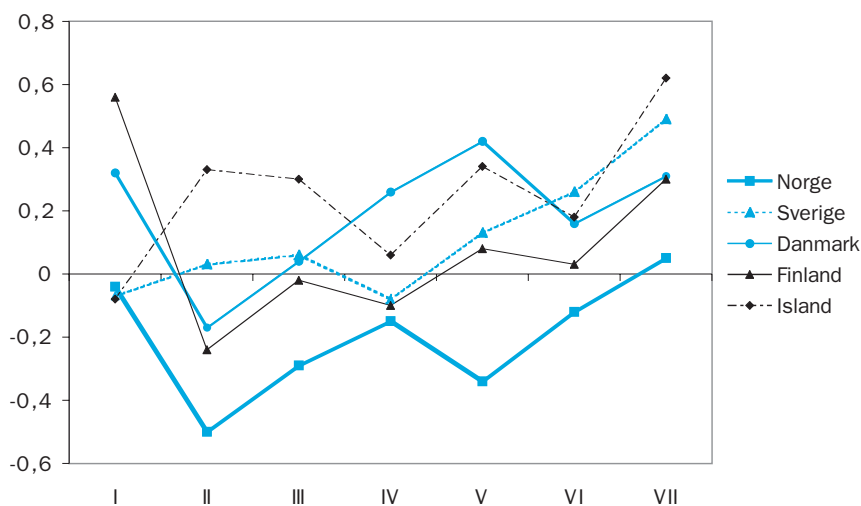
9.3.1 Oversikt over rektorenes syn

Så langt i dette kapitlet har vi tatt for oss konstrukter som er basert på data fra elevspørreskjemaet. Vi vil nå studere konstrukter fra skolespørreskjemaet. Sentrale spørsmål vil være: Hva mener rektorene om ulike forhold i norsk skole? Hvordan skiller synspunktene seg fra synspunktene til rektorer i de andre nordiske landene? Hvordan er norske rektorenes synspunkter i forhold til gjennomsnittstendensen blant rektorene i OECD-landene?

Gjennomsnittsverdier for konstruktene fra skolespørreskjemaet for Norge og de andre nordiske land er gitt i figur 9.4. De fleste av spørsmålene ber rektor vurdere *i hvor stor grad* ulike faktorer *hemmer undervisningssituasjonen* ved skolen. Dette gjelder konstruktene I–V på figuren. Spørsmålene inneholder med andre ord en dobbel subjektivitet, nemlig både en vurdering av forekomst og en vurdering av om dette fører til at undervisningen hemmes. Det er derfor ikke umiddelbart klart hvordan rektorene har tolket spørsmålet, og hvordan vi kan tolke svarene.

Mer positive verdier i figur 9.4 indikerer mer positive vurderinger, med andre ord at faktorene vurderes i mindre grad å hemme undervisningen (I–V). For konstruktene VI og VII er ikke spørsmålene eksplisitt relatert til undervisningssituasjonen. Mer positive verdier indikerer her mer positive

- I Tilgang på kvalifiserte lærere
- II Kvaliteten på skolens fysiske infrastruktur
- III Kvaliteten på skolens pedagogiske ressurser
- IV Elevrelaterte faktorer som påvirker læringsmiljøet
- V Lærerrelaterte faktorer som påvirker læringsmiljøet
- VI Elevenes arbeidsmoral og innstilling
- VII Lærernes arbeidsmoral og innstilling



Figur 9.4: Gjennomsnittsverdier for konstrukter fra skolespørreskjemaet for Norge og de andre nordiske land. OECD-gjennomsnittet er 0, mens standardavviket er 1,00



vurderinger av arbeidsmoral og innstilling hos henholdsvis elever og lærere. Det bildet som tegner seg i figuren, er at norske rektorer opplever de ulike faktorene som mer problematiske enn hva rektorer i de andre nordiske landene gjør, og i de fleste tilfellene plasserer de seg også under gjennomsnittet i OECD.

9.3.2 Rektorenes svar på enkeltspørsmål

Resultatene for hvert av konstruktene i figur 9.4 baserer seg som nevnt på en rekke spørsmål knyttet til skolens læringsmiljø. Rektorene ble spurt i hvilken grad mangel på kvalifiserte lærere, kvaliteten på skolens infrastruktur og de pedagogiske ressursene virket hemmende på undervisningen ved skolen. De ble også bedt om å vurdere i hvilken grad negative faktorer knyttet til elevene og lærerne påvirket læringsmiljøet, og de ble bedt om å vurdere elevenes og lærernes arbeidsmoral og innstilling. I tre tabeller har vi gitt de detaljerte spørsmålene og rektorenes svar på hvert av dem.

Tabell 9.2 gir data for de tre første konstruktene. Svaralternativene var «Mye», «I noen grad», «Svært lite» og «Ikke noe». Prosentandelen som svarte «mye» eller «i noen grad», er gitt for hvert spørsmål. (NB! I figur 9.4 er konstruktverdien «snudd», slik at positiv verdi betyr en positiv situasjon.)

Av tabell 9.2 framgår at det særlig er mange som oppfatter mangler ved skolebygninger eller manglende data- og laboratorieutstyr som problemer for undervisningen. For de to siste konstruktene som helhet framstår situasjonen i vårt land som særlig problematisk (se også figur 9.4). Her vil vi imidlertid minne om at det subjektive elementet åpenbart spiller en veldig stor rolle for hva som oppleves som et problem, så vi kan ikke ta disse dataene som tegn på at den materielle situasjonen er dårligere i vårt land enn i andre.

I tabell 9.3 var svaralternativene «Mye», «I noen grad», «Svært lite» og «Ikke noe». Prosentandelen av de norske rektorene som svarer «mye» eller «i noen grad», er gitt for hvert spørsmål. (NB! Konstruktverdiene vist i figur 9.4 er «snudd» slik at positiv verdi betyr en positiv situasjon.) Tabell 9.3 handler om forhold knyttet til henholdsvis elever og lærere som oppfattes å hemme elevenes læring. Resultatene i figur 9.4 viser at Norge ligger under gjennomsnittet i OECD og lavest i Norden for disse to konstruktene. Vi ser av tabellen at det er noen spørsmål som har fått særlig sterk tilslutning av rektorene. At over 70 prosent av rektorene mener at elevenes læring i noen grad eller mye er hemmet av forstyrrende elever i timene, har vi allerede omtalt som et alvorlig problem i forbindelse med konstruktet «Arbeidsmiljøet i klassen» (se kapittel 9.2.5). Av tabellen framgår det videre at så mye som 62 prosent av rektorene mener at eleven-



nes læring mye eller i noen grad er hemmet av at lærerne ikke er flinke nok til å møte elevenes individuelle behov. Dette er den største andelen blant alle landene i OECD, og mye større enn i de andre nordiske landene. Her er det imidlertid grunn til å peke på at hvorvidt lærerne er «flinke nok», selvsagt i stor grad vil avhenge av hva man vurderer opp mot. Og vi vet at norsk skole setter svært høye krav nettopp om at enkeltelevne skal møtes på det nivået de befinner seg.

Tabell 9.2: Enkeltspørsmål for tre konstrukter om forhold på skolen. Prosentandel av norske rektorer som gir tilslutning, er gitt for hvert spørsmål

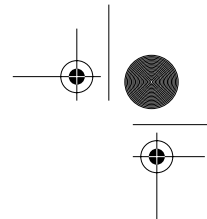
Tilgang på kvalifiserte lærere	
I hvor stor grad er undervisningen hemmet av mangel på:	
1. kvalifiserte matematikklærere?	19 %
2. kvalifiserte naturfaglærere?	20 %
3. kvalifiserte norsklærere?	20 %
4. kvalifiserte lærere i fremmedspråk?	40 %
5. erfarne lærere?	9 %
Kvaliteten på skolens infrastruktur	
I hvor stor grad er undervisningen hemmet av mangel på:	
1. skolebygninger og utearealer?	59 %
2. ventilasjon, oppvarming og belysning?	42 %
3. undervisningsarealer (f.eks. klasserom)?	60 %
Kvaliteten på skolens pedagogiske ressurser	
I hvor stor grad er undervisningen hemmet av mangel på:	
1. undervisningsmateriell (f.eks. lærebøker)?	26 %
2. datamaskiner til undervisningen?	60 %
3. dataprogrammer til undervisningen?	58 %
4. lommeregnerne til undervisningen?	4 %
5. bibliotekutstyr?	45 %
6. audiovisuelt utstyr?	45 %
7. laboratorieutstyr til naturfagundervisningen?	59 %



Tabell 9.3: Enkeltspørsmål for to konstrukter om elevers og læreres påvirkning på læringsmiljøet på skolen. Prosentandel av norske rektorer som gir tilslutning, er gitt for hvert spørsmål

Elevrelaterte faktorer som påvirker læringsmiljøet	
Etter ditt syn, hvor mye blir elevenes læring hemmet av:	
1. elevers fravær	33 %
2. forstyrrende elever i timene	71 %
3. elever som skulker	13 %
4. elevenes manglende respekt for lærerne	32 %
5. elevers bruk av alkohol eller narkotika	3 %
6. at elever truer eller mobber medelever	9 %
Lærerrelaterte faktorer som påvirker læringsmiljøet	
Etter ditt syn, hvor mye blir elevenes læring hemmet av:	
1. lave forventninger hos lærerne	21 %
2. vanskelige forhold mellom elever og lærere	21 %
3. at lærerne ikke er flinke nok til å møte elevenes individuelle behov	62 %
4. læreres fravær	25 %
5. at de ansatte motsetter seg endringer	32 %
6. at lærerne er for strenge med elevene	3 %
7. at elevene ikke blir oppfordret til å yte maksimalt	22 %

Tabell 9.4 viser hvordan rektorene vurderer elevers og læreres innstilling til skolen. Svaralternativene til spørsmålene var «Svært enig», «Enig», «Uenig» og «Svært uenig». Prosentandelen som svarte «svært enig» eller «enig», er gitt for hvert spørsmål. Som det framgår av tabellen, er alle prosenttallene høye, noe som reflekterer rektorenes generelle positive inntrykk. Likevel ser vi av figur 9.4 at rektorer i de andre nordiske landene gjennomgående har et *enda* bedre inntrykk av sine lærere. Det kan synes merkelig at Norge ligger såpass lavt på dette konstruktet når opp mot 100 prosent av rektorene gir positive vurderinger. Grunnen er at det har stor betydning hvorvidt hovedtyngden av de positive svarene ligger på «Svært enig» eller bare på «Enig».



Tabell 9.4: Enkeltspørsmål for to konstrukter om elevers og læreres arbeidsmoral og innstilling. Prosentandel av norske rektorer som gir tilslutning, er gitt for hvert spørsmål

Elevenes arbeidsmoral og innstilling	
Tenk på elevene ved skolen. Hvor enig er du i disse utsagnene?	
1. Elevene trives på skolen	100 %
2. Elevene er entusiastiske i forhold til skolegangen sin	78 %
3. Elevene er stolte av skolen	75 %
4. Elevene verdsetter gode skoleprestasjoner	92 %
5. Elevene er samarbeidsvillige og viser respekt	95 %
6. Elevene setter pris på den utdannelsen de kan få ved skolen	88 %
7. Elevene gjør sitt beste for å lære så mye som mulig	64 %
Lærernes arbeidsmoral og innstilling	
Tenk på lærerne ved skolen. Hvor enig er du i disse utsagnene?	
1. Lærerne ved skolen har høy arbeidsmoral	98 %
2. Lærerne er entusiastiske i forhold til arbeidet sitt	96 %
3. Lærerne er stolte over skolen	91 %
4. Lærerne verdsetter gode skoleprestasjoner	100 %

9.4 Skolenes autonomi og lærernes innflytelse

Skolespørreskjemaet i PISA inneholder også spørsmål om skolenes autonomi og lærernes innflytelse. Begge disse forholdene er kartlagt ved hjelp av de tolv spørsmålene som er gjengitt i tabell 9.5. Svaralternativene var her «Ikke skolens ansvar», «Samarbeidsutvalg / eget utvalg», «Rektor», «Mellomleder (f.eks. inspektør, trinnleder, leder for fagseksjonen)» og «Lærer(e)». Resultatene i tabell 9.5 viser prosentandelen norske rektorer som gir et annet svar enn «Ikke skolens ansvar» for hvert av disse tolv spørsmålene («Skolens ansvar» i tabellen). De angir dermed at skolen *har* innflytelse på det aktuelle området. Skolens autonomi blir ansett å være høy dersom rektor markerer at den har innflytelse på mange av de angitte områdene. Dette er altså PISAs definisjon av autonomi. Norske skoler framstår i internasjonale rapporter med svært lav autonomi, betydelig lavere enn de andre nordiske landene og spesielt mye lavere enn svenske

skoler. For å se nærmere på hva dette kommer av, har vi i tabellen også gitt verdier for hvordan svenske rektorer vurderer skolens situasjon. De svenske verdiene er gjennomgående mye høyere enn de norske på de fleste områdene. Rektorenes helt ulike svar i de to landene er interessante, men det er ikke helt lett å tolke hva disse forskjellene innebærer i praksis.

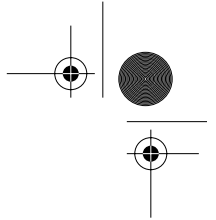
Tabell 9.5 viser også prosentandelen av rektorene som oppgir at *lærerne* har et hovedansvar (eventuelt et delt hovedansvar med for eksempel rektor). Norske lærere framstår i et internasjonalt perspektiv med en nokså gjennomsnittlig innflytelse, basert på rektorenes vurderinger. Blant de nordiske landene framstår finske lærere med størst innflytelse.

Tabell 9.5: Norske rektorens vurdering av skolens autonomi og lærernes innflytelse. Se teksten for forklaring

Spørsmål	Skolens ansvar		Lærernes ansvar
	Norge	Sverige	Norge
Hvem har hovedansvaret på skolen for å:			
ansette lærere	65 %	100 %	2 %
si opp lærere	46 %	89 %	1 %
bestemme lærernes begynnerlønn	7 %	76 %	0 %
bestemme lærernes lønnsøkninger	19 %	91 %	0 %
sette opp budsjett for skolen	76 %	93 %	4 %
bestemme budsjettdisposisjoner på skolen	100 %	99 %	13 %
fastsette kriterier for orden og oppførsel	96 %	100 %	54 %
fastsette retningslinjer for karaktersetting	78 %	100 %	51 %
godkjenne opptak av elever til skolen	25 %	66 %	2 %
bestemme hvilke lærebøker som skal brukes	99 %	100 %	70 %
bestemme innholdet i fagene	71 %	98 %	60 %
bestemme hvilke fag skolen skal tilby	47 %	88 %	22 %

9.5 Avslutning

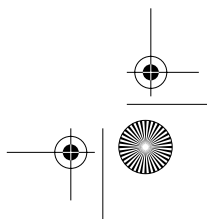
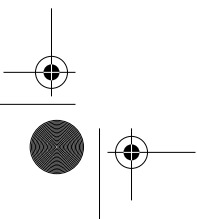
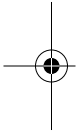
Med utgangspunkt i utsagn fra elever og rektorer har vi i dette kapitlet studert karakteristiske trekk ved norsk skole i et internasjonalt perspektiv. Vi har studert resultater for fem konstrukter basert på elevenes utsagn og ni konstrukter basert på rektorenes utsagn, og vi har flere steder sett at rekto-

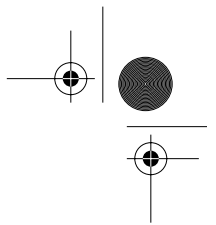


renes og elevenes utsagn stemmer godt overens. Det samme var tilfellet i PISA 2000 (Olsen 2003). I PISA kan man sammenlikne elevers og rektors vurderinger med tilsvarende vurderinger i andre land. Hvis man bare ser på fordelingen av svar fra norske elever eller rektorer, kan man få ett inntrykk, men sett i lys av de internasjonale svartendensene kan fortolkningen i noen tilfeller bli en litt annen.

Positive trekk ved dataene er at norske elever føler relativt stor grad av tilhørighet i ungdomsgruppa, og at rektorene vurderer lærernes arbeidsmoral og innstilling høyere enn gjennomsnittet internasjonalt. Resultatene i kapitlet har imidlertid også vist flere trekk ved norsk skole som ikke er like positive. Særlig framstår arbeidsmiljøet i norske klasserom som problematisk sett i et internasjonalt perspektiv. Norske klasserom synes i stor grad å være preget av bråk, uro og sløsing med tid. I forhold til OECD-gjennomsnittet opplever norske elever i mindre grad sine lærere som støttende, og de rapporterer om mindre positive relasjoner til dem. Og ikke minst betenkelig: De gir uttrykk for et mindre positivt syn på utbyttet av skolegangen.

Konstruktene som er diskutert i dette kapitlet, vil bli trukket inn i kapittel 10 i en analyse av hva som henger sammen med høye prestasjoner for skoler. Der vil vi søke å belyse hvilke forhold det er viktig å gripe fatt i for å bedre elevenes lærings situasjon.

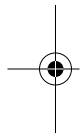




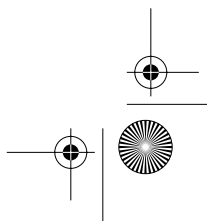
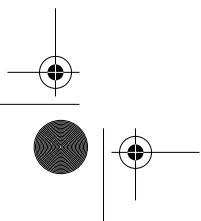
**Marit Kjærnsli, Svein Lie, Rolf V. Olsen,
Astrid Roe, Are Turmo**

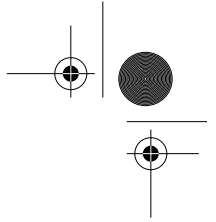
Rett spor eller ville veier?

Norske elevers prestasjoner i matematikk,
naturfag og lesing i PISA 2003



Universitetsforlaget





© Universitetsforlaget 2004

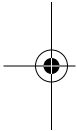
ISBN 82-15-00603-5

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med rettighetshaverne er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:

Universitetsforlaget AS
Postboks 508 Sentrum
0105 Oslo

www.universitetsforlaget.no



Omslag: Stian Hole
Sats: Rusaanes Bokproduksjon AS
Trykk og innbinding: AIT Otta AS
Boken er satt med: Times 11/13
Papir: 90 g G-print

