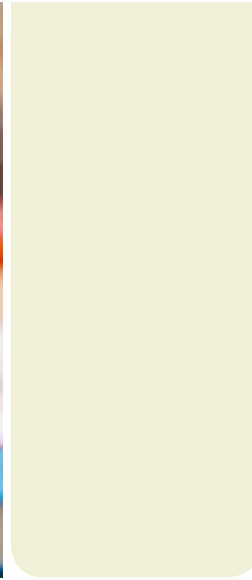
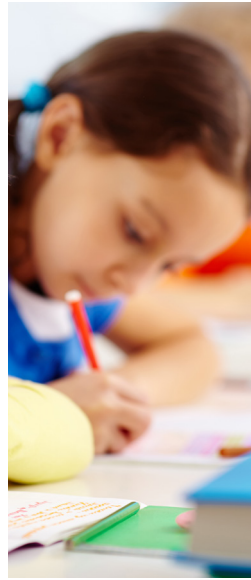


2016



Den norske mor og barn-undersøkelsen

Skolestudien:

Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker

Beskrivelser fra første datainnsamling

Ragnhild Eek Brandlistuen

Synnve Schjølberg

Kristian Tambs

Heidi Aase

Mari Vaage Wang

Den norske mor og barn-undersøkelsen

Skolestudien:

Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker

Beskrivelser fra første datainnsamling

Ragnhild Eek Brandlistuen

Synnve Schjølberg

Kristian Tambs

Heidi Aase

Mari Vaage Wang

Utgitt av Folkehelseinstituttet
Område for psykisk og fysisk helse
Avdeling for barns utvikling
Juni 2016

Tittel:

Den norske mor og barn -undersøkelsen
Skolestudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker
Beskrivelser fra første datainnsamling

Forfattere:

Ragnhild Eek Brandlistuen
Synnve Schjølberg
Kristian Tambs
Heidi Aase
Mari Vaage Wang

Bestilling:

Rapporten kan lastes ned som pdf
på Folkehelseinstituttets nettsider: www.fhi.no

Grafisk designmal:

Per Kristian Svendsen og Grete Sjøimer

Layout omslag:

Per Kristian Svendsen

Foto omslag:

Colourbox

ISBN elektronisk utgave 978-82-8082-749-4

Forord

Rapporten *Skolestudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker* er den sjette rapporten fra *Språk- og læringsstudien* ved Folkehelseinstituttet og er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I dette prosjektet benyttes data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa) for å besvare problemstillinger knyttet til barns språk- og læringsutvikling, psykisk helse og faktorer i barnas miljø som påvirker dette.

I de foregående rapportene har data fra MoBa blitt brukt for å belyse problemstillinger knyttet til betydningen av barnehagekvalitet for barns utvikling. Denne rapporten er den første som benytter data fra MoBa-deltakernes lærere, når barna er 8 år gamle. Et utvalg av MoBa-deltakerne har fått tilsendt et spørreskjema som vi ba dem levere til barnas lærer. Så langt har nesten 2000 lærere fylt ut spørreskjemaet. Spørsmålene som stilles handler blant annet om elevens læringsmiljø, hvordan eleven klarer seg på skolen og hvordan eleven har det. Rapporten inneholder beskrivelser av hva lærerne har svart på disse spørsmålene så langt i datainnsamlingen, og en sammenstilling av hvilke læringsmiljøfaktorer som karakteriserer elever med ulike skoleresultater og utviklingsvansker. Vi har god kjennskap til mange av disse faktorene når det gjelder elever på mellomtrinnet (5.-7.trinn) og ungdomsskoletrinnet (8.-10.trinn) for eksempel gjennom elevundersøkelsen og nasjonale prøver, men for elevene i småskolen (1.-4.trinn) vet vi mindre. Denne rapporten gir oss derfor et godt utgangspunkt for å forstå hvilke faktorer ved elevers læringsmiljø i småskolen som kan ha betydning for deres skolefungering og utvikling senere.

Svarene i rapporten vil danne grunnlaget for videre analyser av sammenhenger mellom elevers læringsmiljø, utvikling og skolefungering, samt overgangen fra barnehage til skole. Resultater fra slike analyser vil bli presentert i en ny rapport i 2017 når dataene fra skolene er ferdig innsamlet.

Vi vil takke våre eksterne fagfeller professor Thomas Nordahl (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, Høgskolen i Hedmark) og professor Monica Melby-Lervåg (Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo) for viktige kommentarer og innspill til arbeidet med rapporten. Vi vil også takke Kunnskapsdepartementet for muligheten til å skrive denne rekken av rapporter.

Folkehelseinstituttet står ansvarlig for innholdet i rapporten. Vi håper resultatene som presenteres kan være til nytte for fagfolk, foreldre og beslutningstakere som er opptatt av barns læringsmiljø, skolefungering og helse.

Oslo, mai 2016

Knut-Inge Klepp,

områdedirektør,

Psykisk og fysisk helse

Innhold

Forord	3
Hovedfunn	6
BAKGRUNN	8
Innledning	8
Rapportens oppbygning	9
METODE	11
Datagrunnlag	11
Spørreskjema til lærer	12
Læringsmiljø knyttet til lærer	12
Læringsmiljø knyttet til klassen	13
Læringsmiljø knyttet til eleven	13
Skoleferdigheter	13
Utviklingsvansker	14
RESULTATER	15
1. Beskrivelse av læringsmiljøfaktorer	15
1.1 Læringsmiljø knyttet til læreren	15
1.1.1 Utdanning	15
1.1.2 Samarbeid	16
1.1.3 Relasjon mellom lærer og elev	16
1.2 Læringsmiljø knyttet til klassen	18
1.2.1 Klasseorganisering	18
1.2.2 Arbeidsmåte i klassen	19
1.2.3 Bruk av kartleggingsprøver	19
1.2.4 Nivådeling av elever i undervisningen	20
1.2.5 Læringsmiljø i klassen	21
1.2.6 Bruk av vikar	21
1.3 Læringsmiljø knyttet til elevene	22
1.3.1 Trivsel	22
1.3.2 Vennskap	22
1.3.3 Mobbing	23
1.3.4 Motivasjon og arbeidsinnsats	24
1.3.5 Tilstedeværelse og kontinuitet	24

2	Beskrivelse av skoleferdigheter og utviklingsvansker	25
2.1	Skoleferdigheter	25
2.1.1	Lærervurdering av skoleferdigheter	25
2.1.2	Basale skoleferdigheter i lesing og skriving	26
2.1.3	Basale ferdigheter i tallforståelse og matematikk	26
2.1.4	Tilbakemelding på kartleggingsprøve	27
2.2	Elevens utviklingsvansker	27
2.3	Utviklingsvansker og skoleferdigheter	29
2.4	Spesialundervisning	30
2.5	Spesialundervisning og ekstra støtte til elever med dårlige skoleferdigheter	31
2.6	Spesialundervisning og ekstra støtte til elever med utviklingsvansker	32
3	Sammenstilling av data om læringsmiljøfaktorer og fungering	33
3.1	Læringsmiljø og elevens skoleferdigheter	33
3.1.1	Læringsmiljø i klassen og elevens skoleferdigheter	34
3.1.2	Læringsmiljø knyttet til eleven og elevens skoleferdigheter	34
3.2	Læringsmiljø og elevens utviklingsvansker	36
3.2.1	Læringsmiljø knyttet til læreren og utviklingsvansker hos eleven	36
3.2.2	Læringsmiljø knyttet til klassen og utviklingsvansker hos eleven	36
3.2.3	Læringsmiljø knyttet til eleven og utviklingsvansker hos eleven	36
4	Representativitet i skolestudien	38
4.1	Skolene	38
4.1.1	Andel i private grunnskoler	38
4.1.2	Lærerens utdanning	38
4.1.3	Lærerens kjønn og alder	38
4.2	Klasseorganisering	39
4.3	Spesialundervisning	39
4.4	Barna og familiene deres	40
	DISKUSJON	42
	Forbehold, begrensinger og ubesvarte spørsmål	47
	REFERANSER	49
	VEDLEGG	53

Hovedfunn

Rapporten *Skolestudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker* er den sjette rapporten fra *Språk- og læringsstudien (SOL)* ved Folkehelseinstituttet og er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Basert på læreres rapportering har vi beskrevet læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker hos 1992 åtte år gamle elever ved norske skoler. De viktigste funnene kan oppsummeres i følgende åtte punkter:

- **Det var variasjon i de fleste læringsmiljøfaktorer knyttet til lærer, klasse og elev.** Læringsmiljøet i klassen ble beskrevet av lærerne som godt for de fleste elevene, men ikke for alle. Til sammen 25 prosent av elevene opplevde en eller flere former for mobbing. 28 prosent av elevene hadde utøvet en eller flere former for mobbing nå og da i løpet av det sist året. De fleste av lærerne rapporterte gode relasjoner til elevene sine og god støtte fra lærerteamet og ledelsen. Kun 45 prosent mente imidlertid det var lett å få hjelp fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) dersom det oppsto problemer i klassen.
- **En av fem elever hadde dårlige skoleferdigheter og/eller utviklingsvansker.** Til sammen 16,6 prosent av elevene ble vurdert av læreren til å ha dårlige skoleferdigheter i lesing, skriving, regning og/eller digitale ferdigheter. Til sammen hadde 22,5 prosent av elevene en eller flere utviklingsvansker. De vanligste utviklingsvanskene som ble oppgitt var konsentrasjonsvansker, lesevansker og emosjonelle vansker.
- **Det var kjønnsforskjeller i utviklingsvansker og skoleferdigheter.** Det var flere gutter enn jenter som hadde utviklingsvansker. Guttene ble bedømt å ha høyere kompetanse enn jentene i matematikk, mens jentene ble bedømt å ha bedre kompetanse i lesing og skriving. Jentene ble også vurdert å ha høyere motivasjon og arbeidsinnsats på skolen enn guttene.
- **Ikke alle elever med dårlige skoleferdigheter eller utviklingsvansker fikk støtte eller tilrettelegging.** Blant elever hvor læreren vurderte at skoleferdighetene var svært lave i lesing eller skriving, var det omtrent 30 prosent som ikke mottok spesialundervisning eller annen støtte. Blant elevene med lav kompetanse i lesing eller skriving fikk omtrent halvparten ingen ekstra støtte. I matematikk fikk 30 prosent av elever med svært lav kompetanse og 60 prosent av de med lav kompetanse ingen støtte. Av elevene som ble rapportert å ha utviklingsvansker var det også en relativt stor andel (avhengig av type vanske) som ikke mottok støtte eller tilrettelegging.
- **Det var stor grad av overlapp mellom utviklingsvansker og dårlige skoleferdigheter.** Blant elever med utviklingsvansker var det en langt større andel elever som hadde dårlige skoleferdigheter enn blant elever uten utviklingsvansker.
- **Læringsmiljøfaktorer knyttet til eleven var forbundet med skoleferdigheter og utvikling.** Hvor godt eleven trives, om han eller hun blir mobbet, om eleven har få eller mange venner, og elevens arbeidsinnsats og motivasjon var de læringsmiljøfaktorene som i størst grad var forbundet med forskjeller i andel elever med dårlige, middels og gode skoleferdigheter og i andel elever med

utviklingsvansker. Blant elever vurdert å ha lav motivasjon eller lav arbeidsinnsats hadde opp mot 70 prosent også dårlige skoleferdigheter, og over 70 prosent hadde utviklingsvansker. Blant elever læreren verken rapporterte å ha lav motivasjon eller lav arbeidsinnsats, hadde 15 prosent dårlige skoleferdigheter og 21 prosent hadde utviklingsvansker.

- **Læringsmiljøfaktorer knyttet til læreren var forbundet med skoleferdigheter og utvikling.** Det var en større andel elever med dårlige skoleferdigheter blant elever der læreren rapporterte en konfliktfylt relasjon til eleven enn hvis relasjonen ikke var konfliktfylt. Den samme tendensen fant vi dersom læreren beskrev lite nærhet i relasjonen til eleven, men forskjellene mellom lite og mye nærhet var mindre enn mellom mye og lite konflikt. Lærerens jobbtilfredshet var forbundet med gode skoleferdigheter. Hvis læreren opplevde frihet og innflytelse i arbeidet hadde en større andel av elevene gode ferdigheter sammenliknet med lærere som opplevde liten grad av frihet og innflytelse. Lærerens videreutdanning hadde liten eller ingen betydning for elevens skoleferdigheter eller utviklingsvansker. Det var imidlertid en tendens til en sammenheng mellom lite lærererfaring (mindre enn 2,5 år) og utviklingsvansker. Hvis læreren hadde god tilgang til hjelp når det var problemer i klassen (spesielt fra PPT), var det en noe lavere andel elever som ble rapportert å ha dårlige skoleferdigheter og utviklingsvansker enn dersom det var vanskelig å få hjelp.
- **Læringsmiljøfaktorer knyttet til klassen var forbundet med skoleferdigheter og utvikling.** Det var en noe lavere andel av elevene som ble vurdert å ha gode skoleferdigheter og flere elever med utviklingsvansker blant elever som var organisert i klasser med aldersblanding sammenlignet med klasser organisert som basegrupper, faste grupper eller stortrinn. Dårlig fysisk klassemiljø, dårlige elevrelasjoner og mobbing i klassen viste en viss sammenheng med dårlige skoleferdigheter og utviklingsvansker. Ulike undervisningsformer som stasjonsundervisning eller tavleundervisning så ikke ut til å bety noe for skoleferdigheter eller utvikling hos eleven.

Forbehold

Denne rapporten er kun en foreløpig beskrivelse av faktorer ved elevers læringsmiljø basert på den første delen av datainnsamlingen til skolestudien. Resultatene må derfor forstås med forbehold om at frekvenser og andeler kan endre seg når datamaterialet er komplett. Spesielt for de svarkategoriene der det er få elever kan små endringer gjøre utslag på prosentvis andel. En prosentvis andel sier heller ingenting om årsakssammenhenger. Resultatene her kan altså brukes til å forstå hva elevene med dårlige og gode skoleferdigheter karakteriseres av, ikke hva som er årsaken til ferdighetsnivået eller utviklingsvanskene.

BAKGRUNN

Siden 2007 har Folkehelseinstituttet (FHI) og Kunnskapsdepartementet (KD) samarbeidet om å finne svar på problemstillinger knyttet til språkvansker, språkutvikling og læring og hvordan barnehage og skole påvirker dette. Problemstillingene besvares ved å bruke data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa), inkludert data fra barnehager og skoler innhentet spesielt for dette formålet. I de fem foregående rapportene har vi belyst problemstillinger knyttet til barns utvikling og betydningen av kvalitet i barnehage.

Skolestudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker er den første rapporten som benytter data fra MoBa-deltakernes lærere når barna er 8 år gamle. I 2017 vil dataene fra skolestudien være ferdig innsamlet. Det fulle datamaterialet fra skolestudien vil da bli analysert sammen med data fra andre spørreskjema i MoBa. Disse analysene vil blant annet danne grunnlaget for den neste rapporten i samarbeidet mellom KD og FHI. Ved å bruke informasjonen vi har om elevenes utvikling over tid kan vi besvare flere viktige spørsmål om hva som virker inn på elevenes utvikling og fungering.

Innledning

Skolen er en viktig arena for faglig og sosial utvikling og i Norge har barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven § 21 og § 2 13). De fleste barn i Norge trives godt på skolen (FHI, 2015). Likevel viser forskning at antallet barn og unge med vansker knyttet til læring, kognisjon eller atferd er relativt høyt i Norge i dag. Omtrent 15-20 prosent har vansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009).

Resultater fra internasjonale undersøkelser har også gitt grunn til å sette søkelys på om norsk skole i tilstrekkelig grad gir elevene gode grunnleggende ferdigheter til å senere kunne delta i studier og arbeidsliv. Skolen har en forpliktelse til å legge til rette for at alle elever inkluderes tidlig i gode læringsprosesser og tilpasse opplæringen slik at alle elever får faglige utfordringer og får brukt sine evner og forutsetninger for å få best mulig utvikling både faglig og personlig (*Opplæringsloven § 1-3*).

Norske elever på 4. trinn presterer kun gjennomsnittlig i sammenliknet med andre land i lesing, matematikk og naturfag (Daal, Gabrielsen, & Solheim). Det har vært hevdet at norske elever leser dårligere enn det er grunn til å forvente i et land med så god økonomi og så høyt utdanningsnivå i befolkningen (Roe & Kjærnsli, 2010). Videre har det vært påpekt at Norge skiller seg ut i forhold til land med gode leseresultater, ved at norske elever ikke har så gode lesevaner, de er generelt svake på læringsstrategier og det er en vente og se-holdning når det gjelder elever som ikke henger med i leseutviklingen de første skoleårene (Lie, Roe, Kjærnsli, & Turmo, 2001; Roe & Kjærnsli, 2010).

Skoleferdigheter har også vært knyttet til elevenes læringsmiljø, men det er behov for mer kunnskap om kvaliteten på elevenes læringsmiljø. Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø (opplæringsloven § 9a-1). Med "læringsmiljø" mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>). Vi har få systematiske undersøkelser av læringsmiljø, og spesielt er det behov for mer kunnskap om hvilke deler av læringsmiljøet som har betydning for de yngste barnas læring, helse og trivsel i norsk skole. Tiden i barnehagen og de første årene på barneskolen legger mye av grunnlaget for ferdigheter og læringsstrategier som barna vil anvende senere i skoleløpet. Samtidig dannes vennskap og sosiale relasjoner med andre barn og lærere. Vi mangler altså

kunnskap om hvordan læringsmiljøet er for de minste barna i skolen, og hvordan dette henger sammen med hvordan elevene fungerer på skolen.

Kunnskap om læringsmiljøet i skolen og barnas ferdigheter og fungering kan gi oss viktig informasjon om hva som kan bli bedre i norsk skole for at alle elever skal oppleve gode læringsprosesser for best mulig faglig og personlig utvikling. I denne rapporten beskriver vi:

- læringsmiljøet til et populasjonsbasert utvalg av norske 8-åringer
- elevenes skoleferdigheter
- hvilke utviklingsvansker elevene har (konsentrasjonsvansker, emosjonelle vansker, lesevansker etc.)
- hvorvidt elevene får tilpasset opplæring
- hvordan ulike aspekter ved læringsmiljøet, overlapper med elevenes skoleferdigheter og utviklingsvansker

Denne kunnskapen kan legge et viktig grunnlag for å forstå hva som fremmer god utvikling for elever i grunnskolen.

Rapportens oppbygning

Rapporten har tre hoveddeler:

- 1) I første del beskriver vi lærernes vurderinger av utvalgte faktorer som er med på å danne elevenes læringsmiljø.

Målet med denne delen av rapporten er å beskrive kvaliteten på læringsmiljøet som barna i denne undersøkelsen er en del av. Denne delen av undersøkelsen er delt inn i læringsfaktorer knyttet til læreren, klassen og eleven. Lærerne svarer på spørsmål om sin egen erfaring og utdanningsbakgrunn og om hvordan de har det i jobben som lærer. Videre svarer de på spørsmål om læringsmiljøet i klassen. Dette inkluderer informasjon om klasseorganisering, hvilke arbeidsmåter klassen benytter seg av, vurderinger av hvordan kartleggingsprøver brukes og beskrivelse av klassemiljøet. Lærerne gjør også vurderinger av hvorvidt eleven trives på skolen, om de har venner og om de mobbes. De svarer også på spørsmål om hvordan de opplever samarbeid med foreldre, lærerteamet, skoleledelsen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

- 2) I andre del av rapporten beskriver vi lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige ferdigheter og utviklingsvansker.

Målet med denne delen av rapporten er å beskrive skoleferdigheter og utviklingsvansker hos elevene som deltar i denne undersøkelsen og undersøke om elever med lav fungering på skolen og elever med utviklingsvansker får spesialundervisning eller ekstra støtte. Med *utviklingsvansker* menes her både emosjonelle, atferdsmessige og kognitive vansker som er av en slik grad at læreren vurderer det som et helseproblem. Både lærerne og mødrene rapporterer hvilke skoleferdigheter og utviklingsvansker elevene har. Videre undersøker vi om elevenes utviklingsvansker har sammenheng med elevens skoleferdigheter. Til sist i denne delen av rapporten undersøker vi om elever med dårlige ferdigheter og utviklingsvansker får spesialundervisning eller ekstra støtte.

- 3) I tredje del av rapporten ser vi på hvordan skoleferdigheter og utviklingsvansker fordeler seg i ulike typer læringsmiljø.

Målet med denne delen av rapporten er å beskrive fordelingen av elever med dårlige og gode skoleferdigheter i ulike typer læringsmiljø og å beskrive fordelingen av elever med utviklingsvansker i ulike typer læringsmiljø. Her undersøker vi for eksempel om det er en høyere andel elever som har gode skoleferdigheter når læringsmiljøet er godt, eller om det er en høyere andel elever med utviklingsvansker når læringsmiljøet er dårlig.

METODE

Datagrunnlag

Denne rapporten beskriver spørreskjemadata fra lærere til 1992 8-åringer som deltar i skolestudien som er en del av MoBa (Magnus et al., 2016; Magnus, Haug, Nystad, & Skjaerven, 2006). Datainnsamlingen til skolestudien er pågående og vil være komplett i 2017.

MoBa er en longitudinell, befolkningsbasert kohortundersøkelse og inkludere mer enn 100 000 familier. Det er ingen eksklusjonskriterier for deltakelse. Den samlede oppslutningen blant de gravide som ble forsøkt rekruttert til studien (1999-2009) er på 40,6 %. MoBa ledes og drives av FHI. For en grundig beskrivelse av MoBa, se tidligere rapporter fra SOL (f.eks. [Rapport 2015:2](#)) eller MoBas nettsider (www.fhi.no/studier/moba).

Til nå har data i MoBa blitt innhentet gjennom spørreskjemaer til mor ved 17., 22., og 30. svangerskapsuke og når barnet er 6 måneder, 1 ½, 3, 5, 7 og 8 år, og til spørreskjema til barnehagelærere når barnet er 5 år. Fra 2015 blir data også innhentet fra lærere når barna er 8 år. Spørreskjema til lærerne (skolestudien) er utviklet av SOL-studien i samarbeid med MoBa og skal sendes til ca. 24 000 8-åringer fra tre årskull (født 2007, 2008 og 2009). De fleste deltakerbarna går da i 2. eller 3. trinn av grunnskoleopplæringen. Skoleskjemaet sendes i posten til deltakerbarnas mødre sammen med informasjon om studien, samtykkeerklæring og en forespørsel om å levere skjemaet til deltakerbarnas lærere. For at lærerne skal delta må mødrene signere en samtykkeerklæring som gir tillatelse til at læreren kan svare på spørsmålene i skoleskjemaet. Skoleledelsen ved alle skoler i Norge har på forhånd blitt informert om at dersom de har elever som deltar i MoBa kan enkelte lærere få forespørsel om deltakelse. Skolestudien er godkjent av datatilsynet og Regionale Komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK sør-øst).

For å undersøke om spørsmålene som stilles samsvarer med formålet med studien ble skoleskjemaet pilotert våren 2015. En pilotutgave av skoleskjemaet ble sendt ut til seks månedskull i MoBa som tilsvare ca 1500 familier. Piloten fungerte tilfredsstillende og de som svarte på pilotutgaven av skjemaet ble inkludert i datagrunnlaget for denne rapporten.

Første hovedutsending ble sendt til ca. 5000 familier i november 2015. Ved datautlevering i mars 2016 hadde til sammen 1992 lærere fylt ut og returnert skoleskjemaet. Dette utgjør ca. 30 prosent av de inviterte lærerne (for informasjon om representativitet, se kapittel 4). Svarprosenten vil sannsynligvis øke etter at det er sendt ut påminnelser til de inviterte deltakerne, og flere lærere har fått mulighet til å svare. Alle tall som presenteres i denne rapporten må anses som foreløpige og kan forandre seg når datainnsamlingen er komplett. Tallene som presenteres i denne rapporten må derfor tolkes med varsomhet.

Av lærerne som har svart på skoleskjemaet så langt var 98,1 prosent kontaktlærere for prosjektelevens klasse og hadde i gjennomsnitt vært det i 2 år (median 28 mnd). Lærerne hadde jobbet som lærer i gjennomsnitt 15 år. 89,4 prosent var kvinner, gjennomsnittsalderen var 45 år, den yngste læreren som deltok var 24 og den eldste var 69 år.

Noen av resultatene skriver seg også fra spørreskjemaet som besvares av mødre når barnet er 8 år gammelt. Skoleskjemaet og 8-årsskjemaet, besvares normalt innenfor et tidsrom på få uker eller måneder.

Vi har informasjon både fra lærer og mor om 92,7 prosent av deltakerbarna. Vi har også informasjon fra barnehagen om 63,4 prosent av disse barna. Den samlede informasjonen om barna basert på ulike kilder vil gi et godt datagrunnlag for neste rapport i samarbeidet mellom FHI og KD.

Spørreskjema til lærer

I spørreskjema til lærer (heretter kalt skoleskjemaet) stilles spørsmål om læreren, om klassen og om eleven. Resultatene i denne rapporten er en beskrivelse av lærernes svar på et utvalg av spørsmålene i skoleskjemaet som omhandler elevenes læringsmiljø, deres skoleferdigheter og deres utviklingsvansker (skoleskjemaet i sin helhet er vedlagt bakerst i rapporten). Her følger en kort beskrivelse av spørsmål som inngår i denne rapporten.

Læringsmiljø knyttet til lærer

Faktorer ved læreren utgjør en viktig del av elevenes læringsmiljø, og henger dermed sammen med elevens faglige og sosiale utvikling. Spørsmål til lærerne om seg selv, sin utdanningsbakgrunn, hvordan de har det på jobben, om de har tilgang på hjelp fra andre ved behov og hvordan de beskriver relasjonen til prosjekteleven presenteres i kapittel 1 i resultatdelen av denne rapporten.

For å undersøke lærernes tilfredshet med jobben som lærer ble de stilt 15 spørsmål hvor de vurderte en rekke utsagn. De kunne krysse av for om utsagnene «passer ikke», «passer nokså bra», «passer bra», «passer veldig bra» eller «passer helt». Ett av spørsmålene ble ikke tatt med i videre analyser fordi nesten alle svarte «passer ikke». Basert på resultater fra prinsipalkomponentanalyser (eksplorerende faktoranalyser) av de resterende 14 spørsmålene ble det laget tre ulike faktorer. To spørsmål med komponentskårer under 0,4 ble ekskludert, og 12 spørsmål dannet dermed grunnlaget for de tre faktorene. Den første faktoren ble satt sammen av seks spørsmål som beskriver hvorvidt læreren opplever et arbeidsmiljø med godt samarbeid og god kommunikasjon eller ikke. Den andre faktoren ble satt sammen av tre spørsmål og beskriver hvorvidt læreren er sliten av jobben sin og ønsker å bytte jobb. Den tredje faktoren ble satt sammen av tre spørsmål som beskriver i hvilken grad læreren opplever frihet og innflytelse i arbeidshverdagen. De tre faktorene ble delt i tre kategorier hvor de 10 prosent av lærerne med lavest skårer på hver av faktorene ble kategorisert som minst fornøyd, mens de 10 prosent med høyest skårer ble kategorisert som mest fornøyd. Fordi mange av lærerne fikk høyest mulige skåre på de to første faktorene ble henholdsvis 17,1 og 18,3 prosent av lærerne inkludert i kategoriene «Er i et arbeidsmiljø med god kommunikasjon» og «Er ikke sliten/ønsker seg ikke bort fra lærerjobben». Skolestudien har ikke til hensikt å vurdere lærernes tilfredshet per se, men ønsker å undersøke om lærernes tilfredshet kan settes i sammenheng med elevenes skoleferdigheter og utviklingsvansker. Spørsmålene om lærernes tilfredshet blir derfor ikke presentert deskriptivt, men kun brukt i sammenheng med elevenes skoleferdigheter og utviklingsvansker.

Lærerne blir videre spurt om hvordan de vurderer tilgangen på hjelp dersom det oppstår problemer i klassen. På en skala fra 1 «stemmer absolutt ikke» til 5 «stemmer veldig bra» svarer lærerne på om det er lett å få hjelp fra lærerteamet, skoleledelsen og PPT dersom det oppstår problemer i klassen. De fleste er fornøyd med tilgangen på hjelp, og «får lett hjelp» tilsvarende i denne rapporten at lærerne har svart «stemmer veldig bra», mens «får ikke lett hjelp» tilsvarende at de har svart «stemmer ikke helt» eller «stemmer absolutt ikke».

En faktor ved læringsmiljøet som ofte blir vurdert som viktig for elevens utvikling er relasjonen læreren har til eleven (Gustafsson et al., 2010). I skoleskjemaet fyller lærerne ut den amerikanske skalaen Student-Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS-SF)(R. Pianta, 2001). STRS-SF er et ofte brukt instrument internasjonalt og er oversatt til en rekke språk. Skjemaet består av to deler: konflikt og nærhet. Konfliktdelen gir informasjon om opplevd negativitet i forholdet. Nærhetsdelen sier noe om i hvilken grad forholdet blir karakterisert som varmt og hengivent og om det involverer åpen kommunikasjon. Lærer vurderer hvor godt de ulike utsagnene stemmer på en skala fra 1, «stemmer absolutt ikke» til 5, «stemmer veldig bra». Høy skåre på den samlede skalaen betyr dårlig samhandling. Relasjonen mellom lærer og elev blir i denne rapporten klassifisert som mye konflikt eller lite nærhet for de med verdier blant de 15 % høyeste skårene på de to skalaene. Denne inndelingen blir brukt for å se på sammenhengen mellom læringsmiljøfaktorer relatert til elevens lærer og elevens skoleferdigheter og utviklingsvansker i kapittel 3 i denne rapporten.

Læringsmiljø knyttet til klassen

Lærerne fyller også ut spørsmål om klassen. De svarer på spørsmål om organisering, om pedagogisk praksis, og om miljøet i klasse. Det spørres for eksempel om bruk av kartleggingsprøver, bruk av inndeling i grupper basert på elevenes faglige nivå i undervisningen og bruk av vikar. Lærernes svar på disse spørsmålene er presentert i denne rapporten for å beskrive læringsmiljøfaktorer i klassen som kan ha betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Videre vurderer lærerne spesifikke utsagn som beskriver klassemiljøet i elevens klasse, som for eksempel om prosjektelevers klasse er et mobbefritt læringsmiljø. Lærerne vurderte følgende utsagn om læringsmiljøet i elevens klasser: hvorvidt det var godt fysisk, mobbefritt, gode relasjoner mellom elevene og godt skole-hjem samarbeid. Læringsmiljøet i klassen blir vurdert som dårlig dersom lærerne svarte at utsagnene absolutt ikke eller ikke helt stemmer. Dersom de svarte at utsagnet stemmer veldig bra vurderes læringsmiljøet i klassen som godt. Hvordan lærerne besvarer disse spørsmålene blir presentert i kapittel 1.

Læringsmiljø knyttet til eleven

Spørsmål som er inkludert i denne rapporten for å gi et bilde av læringsmiljøet knyttet til eleven er spørsmål om hvorvidt eleven trives, har venner, eller mobbes, hvor stor arbeidsinnsats og motivasjon de har samt om de har mye fravær eller har gjort klassebytte. Elever ble rangert som å ha lav trivsel dersom lærerne svarte at eleven trives «både og» eller dårligere. For en forklaring av inndeling av mobbing og vennskap, se kapittel 1.3.2 og 1.3.3. Lav arbeidsinnsats og lav motivasjon tilsvarer at læreren rangerte elevens arbeidsinnsats eller motivasjon som «lav» eller «svært lav». Svar fra lærerne på disse spørsmålene blir presentert i kapittel 1, og sammenstilling mellom læringsmiljøfaktorer knyttet til eleven og elevens skoleferdigheter og utviklingsvansker i kapittel 3.

Skoleferdigheter

Læreren ble bedt om å vurdere elevens skoleferdigheter innenfor lesing, skriving, matematikk, engelsk og digitale ferdigheter sammenliknet med jevnaldrende barn. Disse spørsmålene stilles for å gjenspeile de grunnleggende ferdighetene (muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter), kartleggingsprøvene som gjennomføres av landets grunnskoler på årlig basis (prøvene gjennomføres i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter) og nasjonale prøver som gjennomføres når

elevene går i 5. trinn (prøvene gjennomføres i lesing, regning og engelsk). Lærerne vurderer elevenes ferdigheter på en skala fra 1-4 der 1 står for svært lav kompetanse og 4 for svært høy kompetanse, og er ment å gjenspeile vurderingen som gis i kartleggingsprøvene (se Utdanningsdirektoratets hjemmesider for mer utfyllende beskrivelser: www.udir.no). Lærernes vurdering av elevens ferdigheter beskrives i kapittel 2.

For å undersøke hvordan andelen barn med gode og dårlige skoleferdigheter er fordelt på ulike indikatorer for læringsmiljø, ble elevene delt i tre grupper: «dårlige ferdigheter», «middels ferdigheter» og «gode ferdigheter». Elever med «dårlige skoleferdigheter» ble definert som elever som ble vurdert av læreren til å ha svært dårlig kompetanse innenfor enten lesing, skriving, matematikk eller digitale ferdigheter og/eller ble vurdert å ha dårlig kompetanse i gjennomsnitt på tvers av disse områdene (16,6 prosent). Elevene med «gode skoleferdigheter» ble definert som elever som hadde svært god kompetanse innenfor minst ett av områdene og som ikke hadde dårlig kompetanse på noen av områdene (21,7 prosent). Elevene som hverken ble definert som å ha dårlige eller gode skoleferdigheter ble gruppert som «middels» (60,6 prosent).

Lærerne svarer også på spørsmål om elevene har basale ferdigheter i lesing, skriving og muntlig fremstillingsevne, tallforståelse og matematikk.

I spørreskjema til mødrene når barna var 8 år ble mødrene stilt spørsmål om hvilken tilbakemelding de hadde fått om barnets resultater på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdigheter og tallforståelse. Mødrenes svar på dette blir presentert i kapittel 2.

Utviklingsvansker

I skoleskjemaet finnes et bredt spekter av mål på elevers væremåte, språkutvikling, sosiale utvikling, emosjonelle utvikling og helseproblemer. I denne rapporten har vi valgt å bruke et mål på utviklingsvansker som er av en slik grad at de er rapportert av læreren som helseproblemer hos elevene.

Lærerne ble bedt om å oppgi hvorvidt eleven har en rekke ulike utviklingsvansker (se figur 12). Disse vanskene ligger tett opp mot vansker beskrevet som «utviklingsforstyrrelser» og «atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser som vanligvis oppstår i barne- og ungdomsalder» beskrevet i diagnosesystemet ICD-10 (WHO, 1992) og gjenspeiler noen av de vanligste utviklingsvanskene hos barn i Norge (Wichstrøm et al., 2012). Lærernes vurdering av hvilke utviklingsvansker elevene har beskrives i kapittel 2. Mødrene ble også stilt spørsmål om tilsvarende utviklingsvansker, og mødrenes rapportering presenteres også i kapittel 2.

For å undersøke hvordan andelen barn med utviklingsvansker er fordelt på ulike indikatorer for læringsmiljø ble elevene delt i to grupper. Dersom lærerne oppga at barna hadde en eller flere av disse utviklingsvanskene ble de gruppert i kategorien «utviklingsvansker». Dette utgjorde 22,5 prosent av barna. De resterende 77,5 prosentene ble gruppert under kategorien «ikke utviklingsvansker». Resultater fra sammenstillingen av læringsmiljøfaktorer og elevenes utviklingsvansker presenteres i kapittel 3.

Lærerne ble også stilt spørsmål om elevene får spesialundervisning eller om de mottar annen støtte eller tilrettelegging.

RESULTATER

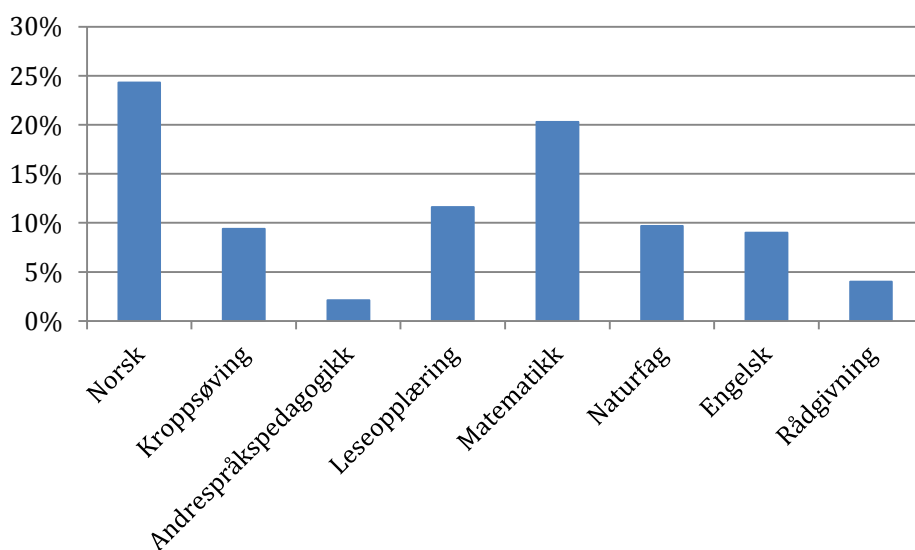
1. Beskrivelse av læringsmiljøfaktorer

I denne delen av rapporten blir elevenes læringsmiljø belyst ved å beskrive faktorer knyttet til læreren, klassen og eleven i tre ulike deler. Flere av faktorene kan knyttes til både læreren, klassen og eleven. Inndelingen er ment å skape en struktur i rapporteringen av resultatene fra undersøkelsen, men reflekterer ikke at dette er uavhengige faktorer.

1.1 Læringsmiljø knyttet til læreren

1.1.1 Utdanning

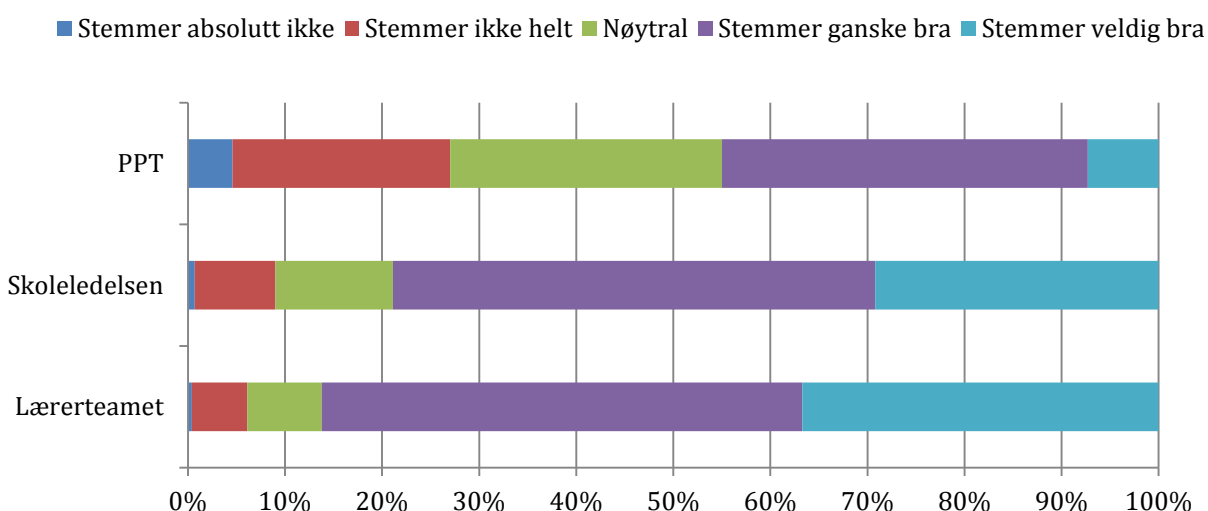
Omtrent 90 prosent av lærerne hadde tatt lærerutdanning og 6,7 prosent var utdannet lærer fra universitetet (PPU), mens 8 prosent oppgav at de hadde førskolelærerutdanning med mer enn 60 studiepoeng videreutdanning. Over 30 prosent av lærerne hadde tatt videreutdanning i ett eller flere fag. Den vanligste videreutdanningen var i norsk og matematikk (figur 1). I tillegg oppga 47 prosent at de hadde videreutdanning i andre fag. 33 prosent av lærerne hadde 60 studiepoeng eller mer i ett eller flere fag.



Figur 1. Videreutdanning blant lærerne

1.1.2 Samarbeid

Elevens læringsmiljø kan påvirkes av hvor godt læreren opplever at samarbeidet med lærerteamet, skoleledelsen og PPT fungerer. På spørsmål om samarbeid svarer de fleste av lærerne at det er lett å få hjelp av lærerteamet hvis det oppstår problemer i klassen. Omtrent 80 prosent opplevde at det var lett å få hjelp fra skoleledelsen. Av PPT var det kun 45 prosent som mente at det stemmer ganske eller veldig bra at det er lett å få hjelp hvis det oppstår problemer i prosjektelevens klasse (se figur 2).

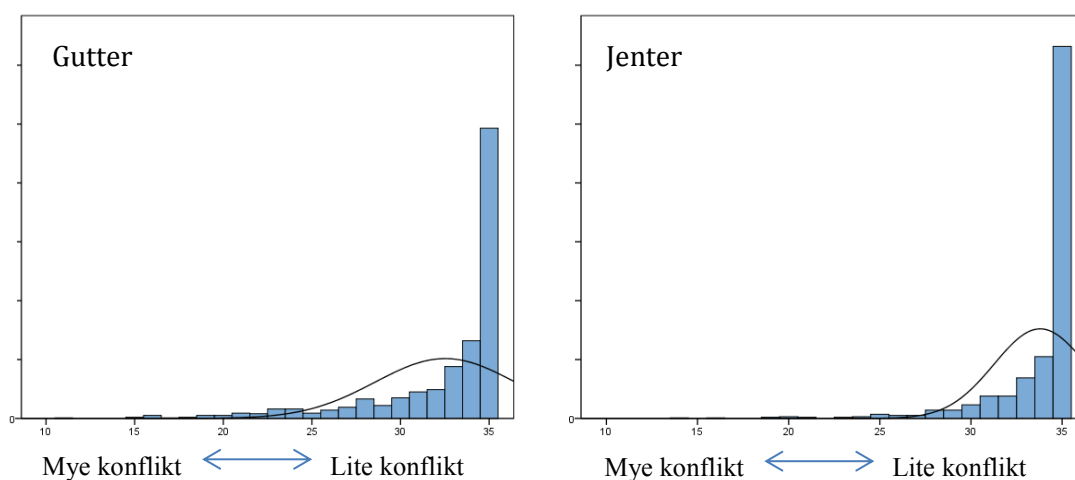


Figur 2. Lærers tilgang på hjelp hvis det oppstår problemer i klassen

1.1.3 Relasjon mellom lærer og elev

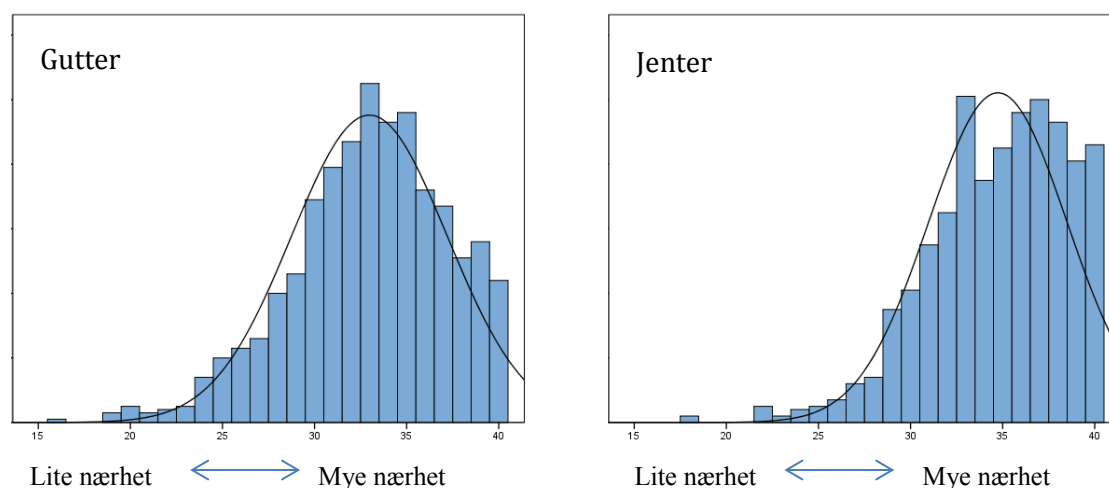
Relasjonen mellom lærer og elev er vist å ha betydning for barn og unges læring og trivsel i skolehverdagen (Sabol & Pianta, 2012) og er dermed en viktig del av læringsmiljøet. Lærerne vurderte 15 utsagn som beskriver lærers relasjon til eleven hentet fra kortversjonen av Student-Teacher Relationship Scale (STRF-SF, se beskrivelse i metodedel). Av disse utsagnene handler syv spørsmål om konflikter mellom lærer og elev, og åtte om nærhet i relasjonen (tabell 1). Nærhet i relasjonen anses som viktig for at læreren skal kunne utvise sensitivitet ovenfor elevens signaler og atferd, og respondere adekvat på disse. Nærhet kan også forebygge konflikter i relasjon mellom lærer og elev (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009). De aller fleste barna hadde en relasjon til læreren som var uten, eller med få konflikter. En skåre på 35 tilsier at læreren har krysset av for minst mulig konflikt i relasjonen til eleven på alle utsagn. 48,5 prosent av guttene og 65,1 prosent av jentene fikk en skåre på 35.

Gjennomsnittsskåre for guttene var 32,5 og for jentene var gjennomsnittsskåren 33,8 (fordelingen av skårer er vist i figur 3).



Figur 3. Konflikt i relasjon mellom lærer og elev

Når læreren vurderte utsagnene om nærhet i sin relasjon til eleven var det større variasjon i svarene fra lærerne enn når de svarte på spørsmål om konflikt. En skåre på 40 tilsier at læreren har krysset av for mest mulig nærhet i relasjonen til eleven på alle utsagn. 4,4 prosent av guttene og 8,9 prosent av jentene fikk en skåre på 40. Gjennomsnittsskåre for guttene var 33 og for jentene var gjennomsnittsskåren 34,7 (fordelingen av skårer er vist i figur 4).



Figur 4. Nærhet i relasjon mellom lærer og elev

Tabell 1. Utsagn som beskriver relasjon mellom lærer og elev (STRS-SF, Pianta 2001)

Konflikt	Nærhet
Det virker som om barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre	Jeg opplever at jeg og han/hun har et godt og nært forhold til hverandre
Han/hun blir lett sint på meg	Hvis han/hun er lei seg eller opprørt, søker han/hun trøst hos meg
Han/hun fortsetter å være sint eller motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/henne	Det virker som om han/hun ikke liker at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som å stryke eller å gi ham/henne en klem
Det er mer krevende for meg å arbeide med dette barnet enn med barn flest	Jeg har inntrykk av at han/hun setter pris på forholdet til meg
Når han/hun kommer til skolen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss	Han/hun fremstår som stolt når jeg roser han/henne
Måten han/hun reagerer ovenfor meg kan være uforutsigbar	Han/hun forteller spontant om seg selv
Han/hun luret meg ofte for å få viljen sin	Jeg synes det er lett å tolke hva han/hun føler
	Han/hun forteller meg om sine følelser og opplevelser

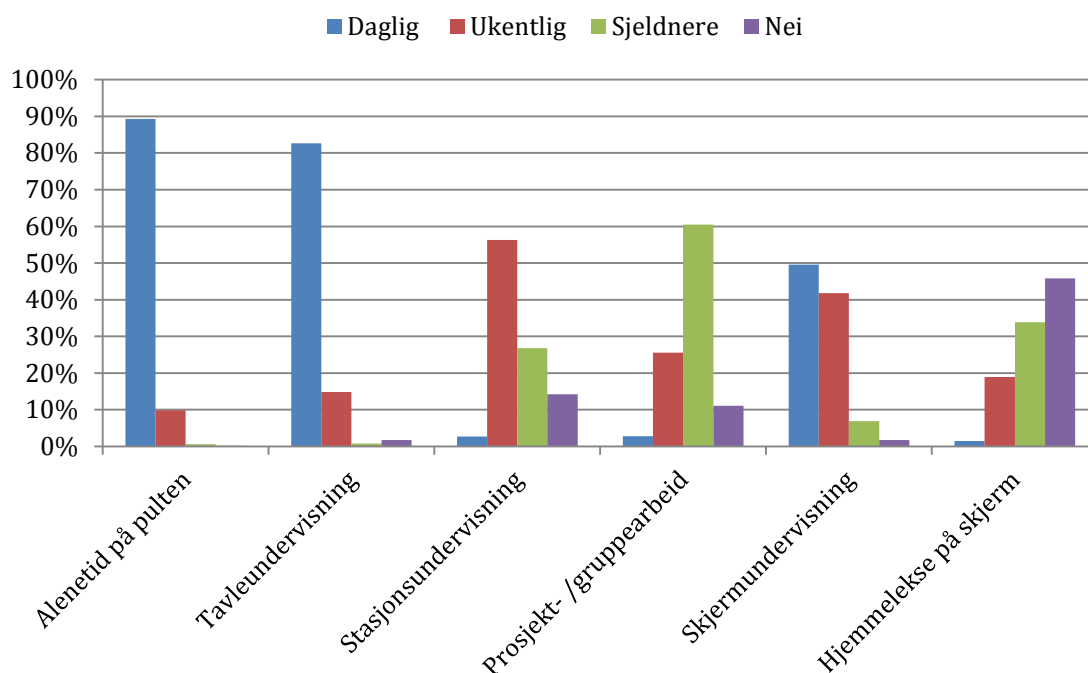
1.2 Læringsmiljø knyttet til klassen

1.2.1 Klasseorganisering

Skoler organiserer klassene på ulike måter. Om eleven er en del av en fast klasse eller et stort basetrinn kan skape ulike læringsmiljøer for barn. På spørsmål om klasseorganisering svarte de fleste lærerne at klassene ble organisert som faste klasser med 20-30 elever. Omtrent en fjerdedel av elevene ble organisert i andre ordninger. Den vanligste av disse var basegrupper (10-15 elever) som utgjør 13,5 prosent. 7,8 prosent av klassene var organisert som stortrinn, mens 4,1 prosent hadde aldersblandede grupper. I gjennomsnitt hadde hver klasse 22 elever (11 gutter og 11 jenter), men dette varierte avhengig av hvilken klasseorganisering som ble benyttet. I gjennomsnitt var klassestørrelsen i faste organiserte klasser 23 elever, i basegrupper var gjennomsnittet 18 elever. Dersom klassen var organisert i stortrinn var gjennomsnittet 33 elever og der hvor klassen var organisert i grupper på tvers av alder var det i gjennomsnitt 11 elever i hver klasse.

1.2.2 Arbeidsmåte i klassen

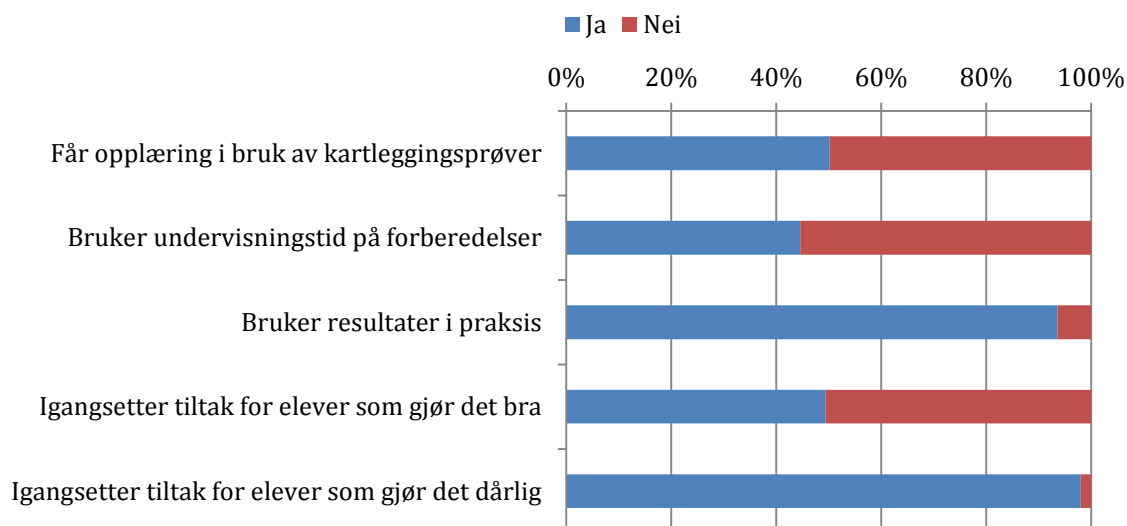
En annen måte å belyse læringsmiljøet i klassen er å se på hvilke arbeidsmåter læreren oftest benytter seg av. Lærerne ble spurt om hvilke arbeidsmåter de bruker i undervisningen og hvor ofte de bruker disse. Det meste av den daglige undervisningen ved prosjektelevenes skoler foregikk ved at læreren underviste fra tavla eller at elevene jobbet alene ved pulten. Skjermundervisning ble også daglig brukt blant omtrent halvparten av elevene. På ukentlig basis ble stasjonsundervisning benyttet for omtrent 60 prosent av elevene. Omtrent 20 prosent hadde prosjektarbeid eller gruppearbeid ukentlig. Figur 5 gir en oversikt over arbeidsmåtene som ble praktisert i elevenes klasse og hvor ofte de ble praktisert.



Figur 5. Pedagogisk praksis

1.2.3 Bruk av kartleggingsprøver

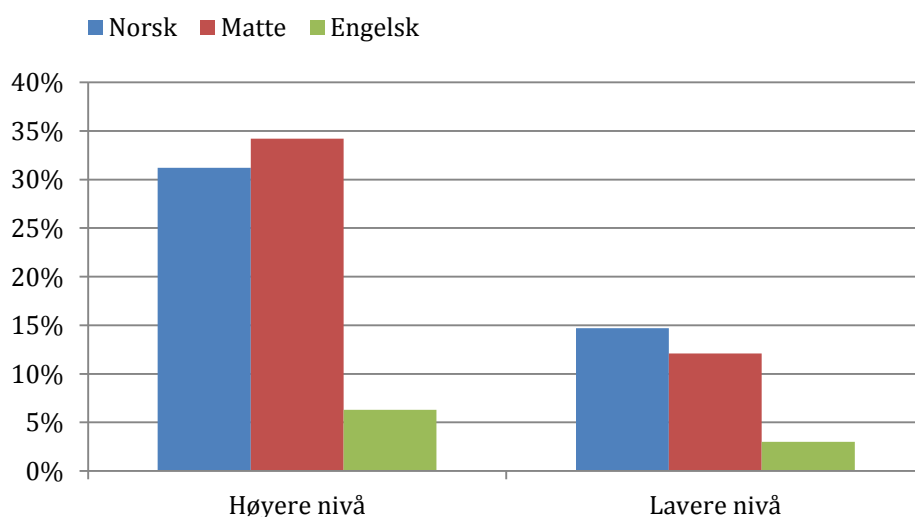
Kartleggingsprøver skal brukes av skolen og lærerne til å finne ut hvilke elever som trenger ekstra hjelp. Det finnes kartleggingsprøver i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter. Kartleggingsprøver i lesing for 1.-3. trinn og regning 2. trinn er obligatoriske for alle elever. Figur 4 viser hvordan lærerne rapporterte å bruke kartleggingsprøvene. Rundt halvparten av lærerne oppga at de får opplæring i bruk av kartleggingsprøvene. Omtrent 45 prosent av lærerne brukte undervisningstid på forberedelser til prøvene. Hovedformålet med kartleggingsprøvene er at de skal brukes til å finne elever som trenger ekstra hjelp. Nesten alle lærerne rapporterte at de igangsetter tiltak for elever som gjør det dårlig på kartleggingsprøvene. Halvparten av lærerne satte også i gang tiltak for de elevene som ikke gjør det bra. Kun en liten andel av lærerne rapporterte å ikke bruke resultatene fra prøvene i praksis (figur 6).



Figur 6. Bruk av kartleggingsprøver

1.2.4 Nivådeling av elever i undervisningen

Opplæringslovens § 8-2 sier at elevene ikke vanligvis skal inndeles etter faglig nivå. For deler av den ordinære opplæringen og i avgrensede perioder kan elevene allikevel deles i grupper etter faglig nivå. I vårt utvalg oppga 71,3 prosent av lærerne at elevene deles i slike grupper for deler av opplæringen eller i avgrensede perioder. Av disse oppga lærerne at 21,2 prosent av elevene deltok i grupper for elever med dårligere skoleferdigheter og 51,7 prosent av elevene deltok i grupper for elever med gode skoleferdigheter (figur 7).



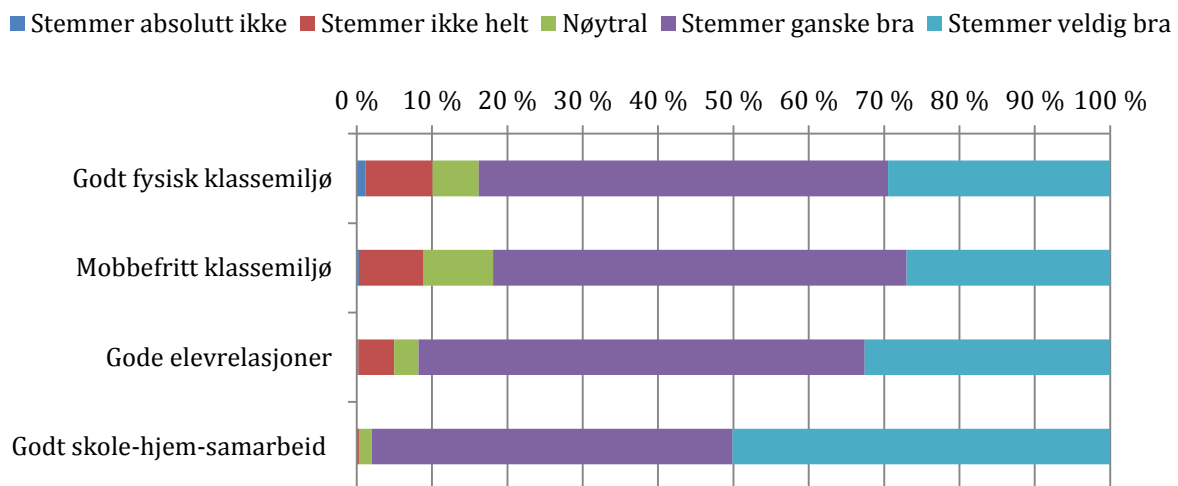
Figur 7. Elever som deltar i nivådelt undervisning på bakgrunn av sitt skolefaglige ferdighetsnivå

Lærerne ble også spurt om de tror at elever som ikke allerede deltar i nivådelt undervisning ville hatt utbytte av en slik differensiering. I følge lærerne ville 36,7 prosent av elevene hatt utbytte av å delta i grupper med høyere faglig nivå. 5,9 prosent ville hatt utbytte av å delta i grupper med lavere faglig nivå og 3,2 prosent ville hatt utbytte av å delta i begge type nivådelinger.

1.2.5 Læringsmiljø i klassen

Lærerne ble bedt om å vurdere hva de syntes best beskriver læringsmiljøet i elevens klasse sammenlignet med andre skoleklasser. De vurderte godt fysisk læringsmiljø, mobbefritt læringsmiljø, gode relasjoner mellom elevene og godt skole-hjem-samarbeid på en skala fra 1 til 5 hvor 1 var «stemmer absolutt ikke» og 5 var «stemmer veldig bra».

Nesten alle lærerne mente at skole-hjem samarbeidet fungerte bra. De fleste lærerne mente også at relasjonene mellom elever var god. Nesten 10 prosent var imidlertid ikke enige i at læringsmiljøet i klassen var mobbefritt og ytterligere 10 prosent var nøytrale/usikre. Det var derfor omtrent 80 prosent av lærerne som mente at læringsmiljøet i klassen var mobbefritt. Over 80 prosent av lærerne var enige i at det fysiske læringsmiljøet i klassen var godt (figur 8).



Figur 8. Læringsmiljø i klassen

1.2.6 Bruk av vikar

Da lærerne i skoleundersøkelsen ble bedt om å svare på spørsmålet «Hvem er oftest vikar i denne klassen» svarte 40 prosent at klassen sjelden har vikar. Det var 15 prosent som rapporterte at «ufaglærte som kjenner klassen godt» og 18 prosent som rapporterte at «lærere som kjenner klassen godt» var de vanligste vikarene i klassen. 2,6 prosent oppga at den som oftest var vikar for klassen var «ufaglært som ikke kjenner klassen» og 2 prosent som oppga at den oftest brukte formen for vikar var «lærere som ikke kjenner klassen».

1.3 Læringsmiljø knyttet til elevene

1.3.1 Trivsel

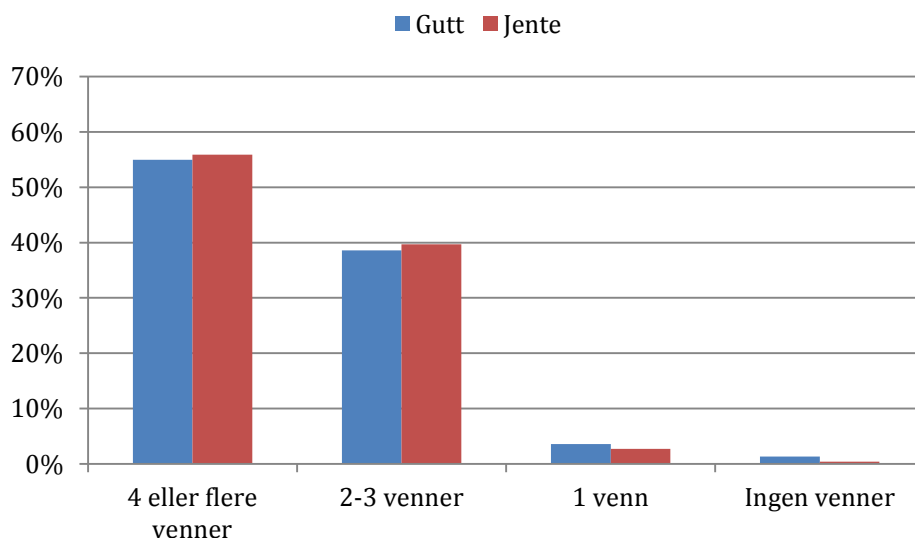
Trivsel er en subjektiv oppfatning av velvære og hvordan man har det i livet, og anses som viktig for å skape gode læringsrammer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge lærerne trives 95,3 % av elevene i denne undersøkelsen godt eller svært godt på skolen. Til sammenlikning svarte mødrene på samme spørsmål at 95,1 % at barna deres trives godt eller svært godt på skolen. Bare 0,1 % av lærerne og 0,2 % av mødrene svarer at barnet trives svært dårlig på skolen.

1.3.2 Vennskap

Gode og trygge sosiale relasjoner er viktig for barns psykiske helse. I kunnskapsløftet (LK06) heter det at opplæringen i skolen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig».

Vennskap kan være en kilde til sosial, kognitiv og emosjonell utvikling og dermed også til god psykisk helse. Vennskap kan også knyttes til fungering i skolen (Hirsch & DuBois, 1992; Myklestad, Røysamb, & Tambs, 2012).

Lærerne ble spurt om hvor mange nære venner eleven har i klassen (figur 9). Flertallet svarte at eleven hadde over fire nære venner. Omtrent tre prosent av barna ble angitt å ha en nær venn og 0,9 prosent å ikke ha nære venner. Det var ingen store forskjeller mellom gutter og jenter i hvor mange venner læreren rapporterte. Disse tallene samsvarer med mødrenes svar på samme spørsmål i spørreskjema til mødrene. Videre beskriver lærerne at 64,5 % av elevene som deltar i studien har en bestevenn, og av disse har 94,4 % en bestevenn av samme kjønn. Videre beskriver de at 52,3 % har hatt samme bestevenn i over ett år.

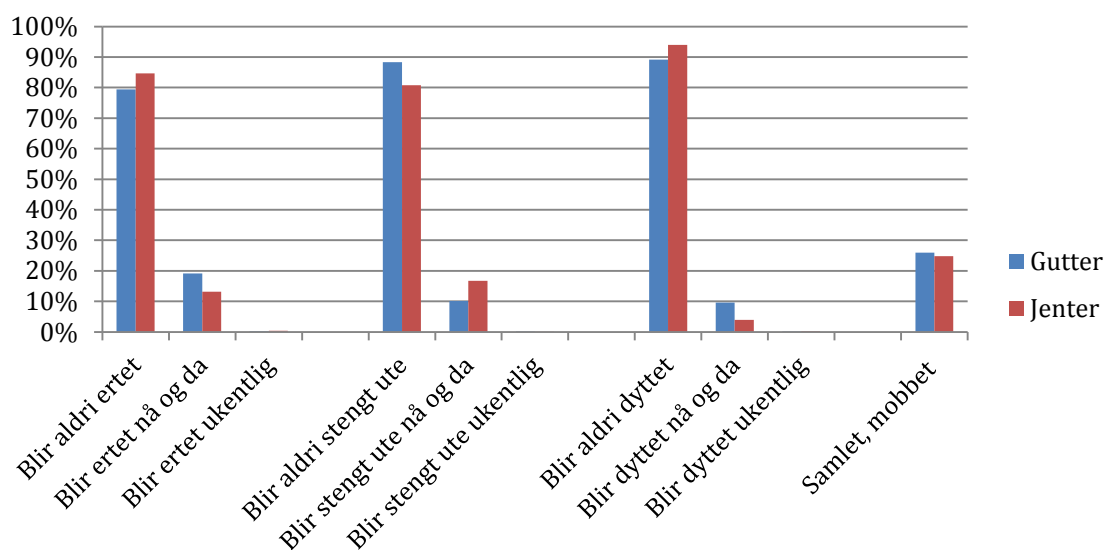


Figur 9. Antall venner

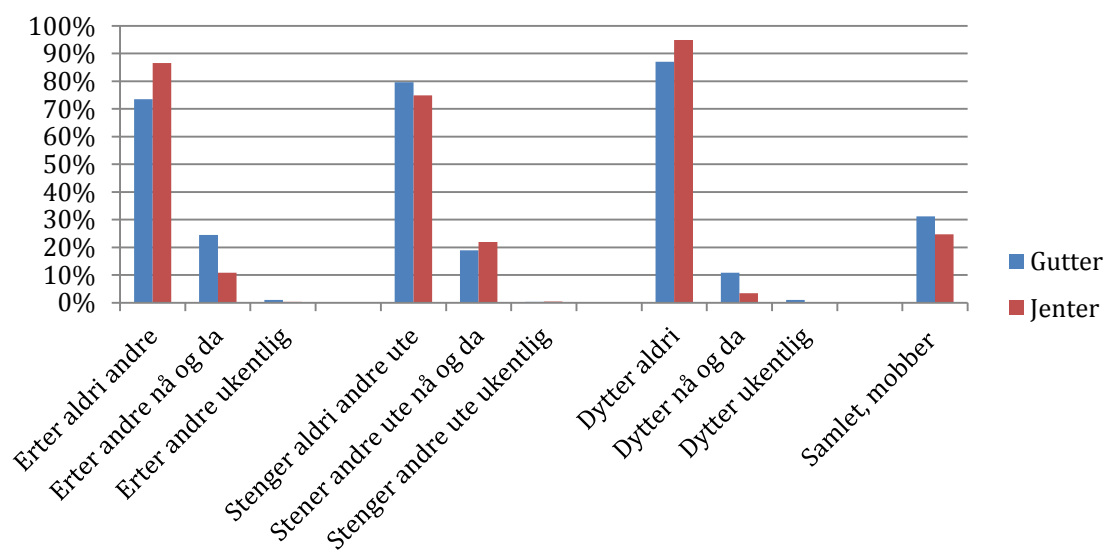
1.3.3 Mobbing

I skoleundersøkelsen stiller vi spørsmål om lærerne har opplevd at barna har blitt mobbet og/eller om barna mobbet andre barn det siste året. Figuren nedenfor viser andelen elever som lærerne oppgir at har vært utsatt for mobbing eller selv mobbet andre. Læreren svarte at en halv prosent (N = 9) av elevene ukentlig ble mobbet ved enten å bli ertet, utestengt eller slått, sparket eller dyttet gjentatte ganger. Flere elever hadde ifølge læreren blitt utsatt for en eller flere av disse formene for mobbing nå og da i løpet av det siste året. Dette gjaldt til sammen 25,4 prosent (figur 10).

Lærerne rapporterer at det er relativt flere elever som mobber enn som blir mobbet. Det var vanligere å mobbe ved å holde andre utenfor eller erte enn fysisk mobbing. Læreren oppga at de hadde observert at omtrent 1 prosent av elevene mobber andre gjentatte ganger ukentlig ved å erte, utestenge eller slå, sparke eller dytte. Til sammen gjorde 28,1 prosent av elevene en eller flere av disse formene for mobbing nå og da (figur 11).



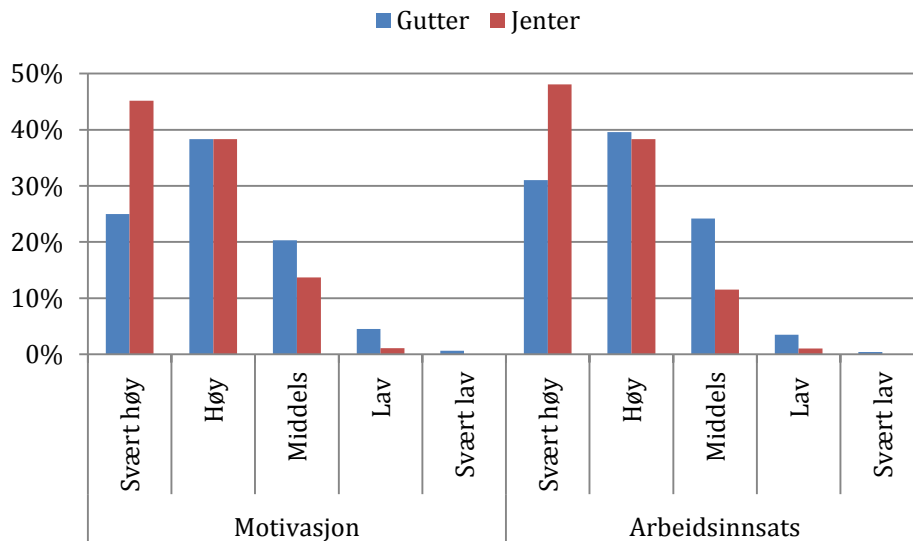
Figur 10. Andel elever som blir mobbet



Figur 11. Andel elever som mobber

1.3.4 Motivasjon og arbeidsinnsats

Motivasjon og arbeidsinnsats er egenskaper ved elevene som kan bidra til bedre skoleferdigheter (Manger, Nordahl, & Hansen, 2012). Figur 12 viser hvor stor grad av motivasjon og arbeidsinnsats læreren vurderte at elevene hadde fordelt på kjønn. Jentene ble vurdert til å ha høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn guttene.



Figur 12. Grad av motivasjon og arbeidsinnsats

1.3.5 Tilstedeværelse og kontinuitet

Mye fravær er ofte forbundet med dårligere skoleresultater. Elever som ofte bytter skole eller klasse får mindre stabilitet i undervisning og i relasjon til voksne og andre barn på skolen. Dette kan påvirke både skoleferdigheter og psykisk helse. Hva som vurderes som vanlig fravær i en klasse vil variere. I denne undersøkelsen ble lærerne bedt om å vurdere om eleven er borte fra skolen oftere enn andre barn i klassen. 93,8 prosent av lærerne svarte nei, mens 4 prosent svarte noe mer og 0,4 prosent svarte mye mer. For 7,7 prosent av elevene oppga læreren at eleven hadde byttet klasse. Det var kun små forskjeller mellom gutter og jenter både i fravær og om elevene hadde byttet klasse.

2 Beskrivelse av skoleferdigheter og utviklingsvansker

2.1 Skoleferdigheter

Læringsmålene for undervisningen i skolen er definert i læreplanverket. Alle fag i grunnskolen har en læreplan. Hvert fag inneholder kompetansemål og fem grunnleggende ferdigheter. Kompetansemålene sier hva elevene skal kunne. De grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes fagkompetanse.

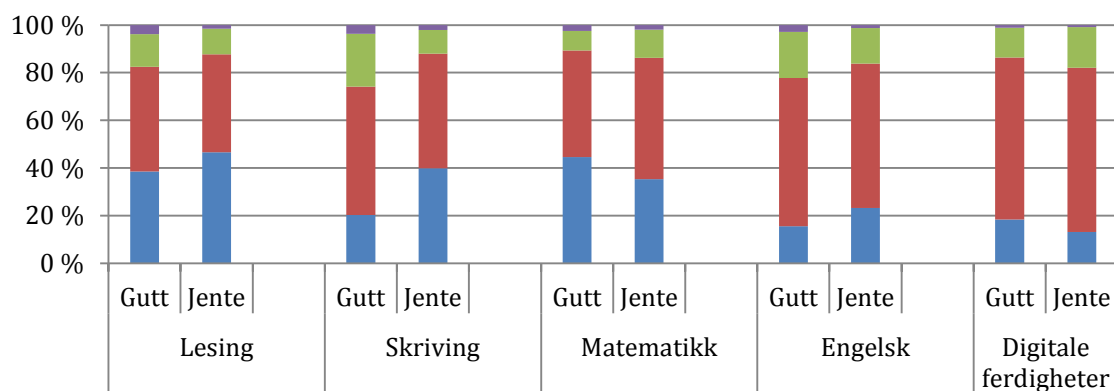
De grunnleggende ferdighetene er:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitalt verktøy

2.1.1 Lærervurdering av skoleferdigheter

Grunnleggende ferdigheter som å kunne lese og uttrykke seg skriftlig er en forutsetning for læring i alle fag i skolen. Læreren ble bedt om å vurdere elevens skoleferdigheter innenfor lesing, skriving, matematikk, engelsk og digitale ferdigheter, sammenliknet med jevnaldrende barn. Elevene ble vurdert på en skala fra 1-4 der 1 står for svært lav kompetanse og 4 for svært høy kompetanse. Figur 13 viser prosentandelen elever på svært lavt nivå til svært høyt nivå etter disse områdene. Lærerne rapporterte at flertallet av elevene presterer på høyt eller svært høyt nivå på alle områder. Mellom 12 og 19 prosent av elevene hadde lav eller svært lav kompetanse innenfor de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, matematikk og digitale ferdigheter. Omtrent 19 prosent av elevene ble rapportert å ha lav eller svært lav kompetanse i engelsk. Omtrent 40 prosent av elevene ble rapportert å ha svært høy kompetanse i lesing og matematikk. Nesten 30 prosent hadde svært høy kompetanse i skriving. I engelsk hadde 19 prosent av elevene kompetanse på svært høyt nivå (figur 13).

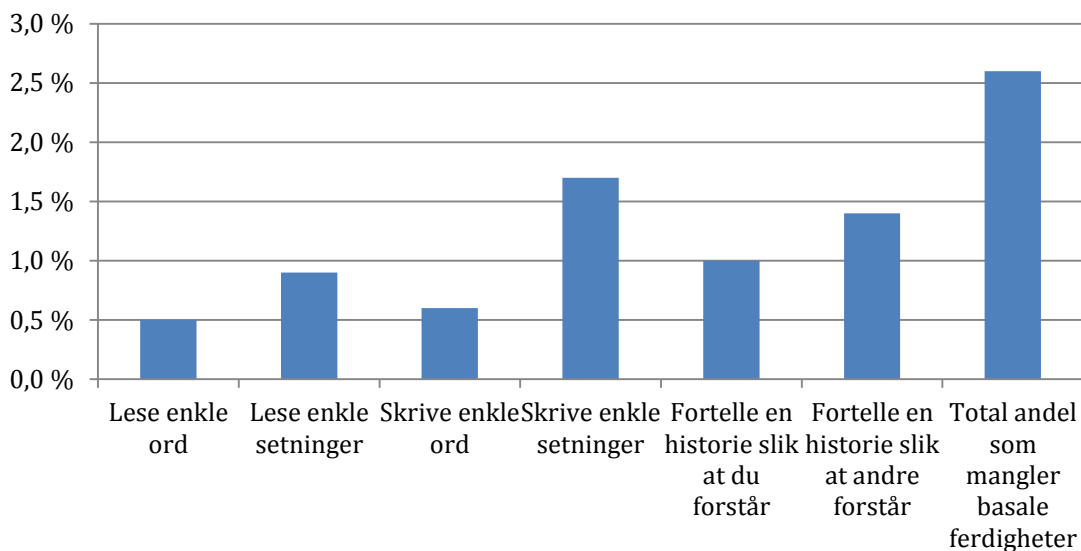
■ 4 - svært høy kompetanse ■ 3 - høy kompetanse ■ 2 - lav kompetanse ■ 1 - svært lav kompetanse



Figur 13. Skoleferdigheter i prosent fordelt på kjønn

2.1.2 Basale skoleferdigheter i lesing og skriving

De første skoleårene legges det vekt på at elevene skal tilegne seg basale ferdigheter i lesing og skriving. Dette er en forutsetning for videre læring. For å finne ut om noen av elevene manglet basale lese, skrive eller muntlige ferdigheter ble lærerne spurt om elevene var i stand til å lese og skrive enkle ord som for eksempel navnet på dyr eller ting og fortelle en historie. Figur 14 viser andelen elever som ble vurdert til å ikke være i stand til å lese eller skrive enkle ord eller setninger eller til å fortelle en historie. Lærerne vurderte samlet sett at 2,6 prosent av elevene ikke mestret enten basal lesing, skriving eller muntlig fremstilling. Av disse var 3,8 prosent gutter og 1,2 prosent jenter.



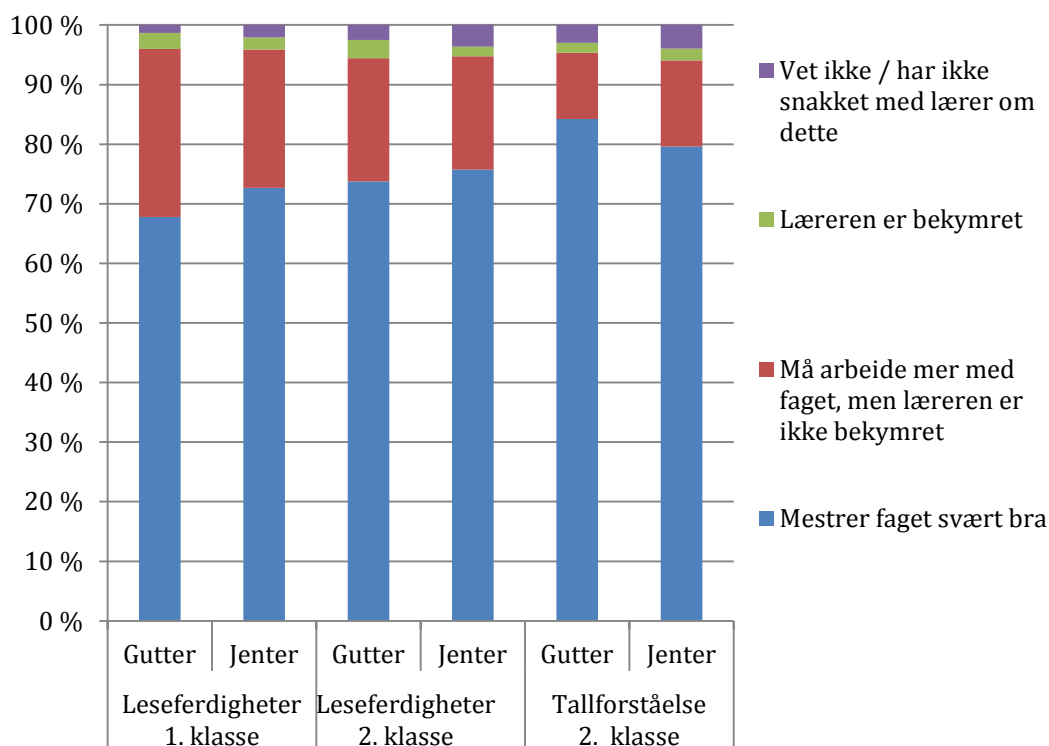
Figur 14. Prosentandel elever som ikke mestrer spesifikke skoleferdigheter i lesing, skriving og muntlig fremstillingsevne

2.1.3 Basale ferdigheter i tallforståelse og matematikk

Tallforståelse og regneferdigheter er også grunnleggende kompetanseområder som vektlegges på tvers av fag. Læreren ble derfor bedt om å vurdere om eleven har problemer med oppfatning av rom, form og mønstre, eller konsentrasjon/systematisk tenkning når han/hun arbeider med matematikk. Læreren ble også spurt om eleven har problemer med å finne læringsstrategier i matematisk problemløsning. Til sammen svarte 4,7 prosent av lærerne at eleven hadde problemer på disse områdene.

2.1.4 Tilbakemelding på kartleggingsprøve

Tilbakemeldingen på kartleggingsprøvene som gjennomføres i 1. og 2. klasse kan si noe om elevens leseferdigheter og tallforståelse. De gir samtidig et innblikk i hvilken informasjon mødrene har fått fra læreren. Mødrene ble derfor spurt om hvilken tilbakemelding de hadde fått om barnets resultater på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdigheter og tallforståelse. Figur 15 viser prosentandelen som fikk følgende tilbakemelding: «barnet mestrer faget svært bra», «må arbeide mer, men læreren er ikke bekymret», «læreren er bekymret», «vet ikke/har ikke snakket med lærer om dette». Andelen som hadde fått tilbakemelding om at læreren var bekymret basert på resultatene fra kartleggingsprøvene var omtrent 2,3 prosent for leseferdigheter i både 1. og 2. klasse (2,6 prosent gutter og 1,7 prosent jenter) og 1,8 prosent for tallforståelse i 2. klasse (1,5 prosent gutter og 1,8 prosent jenter). 25,9 prosent av guttene og 21,3 prosent av jentene hadde fått tilbakemelding om at eleven måtte arbeide mer med leseferdighetene i 1. klasse. I 2. klasse hadde 18,9 prosent av guttene og 17,4 prosent av jentene fått tilbakemelding om at eleven måtte arbeide mer med leseferdighetene og 10,1 prosent av guttene og 13,2 prosent av jentene måtte arbeide mer med tallforståelsen.

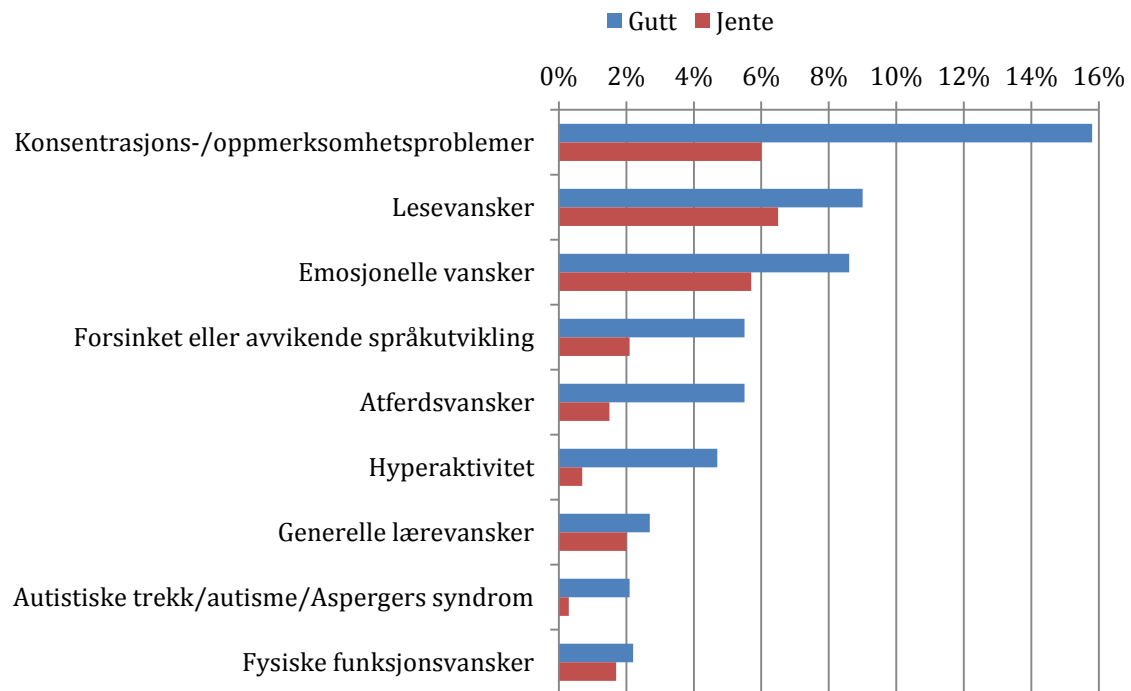


Figur 15. Tilbakemelding på kartleggingsprøver (rapportert av mor)

2.2 Elevens utviklingsvansker

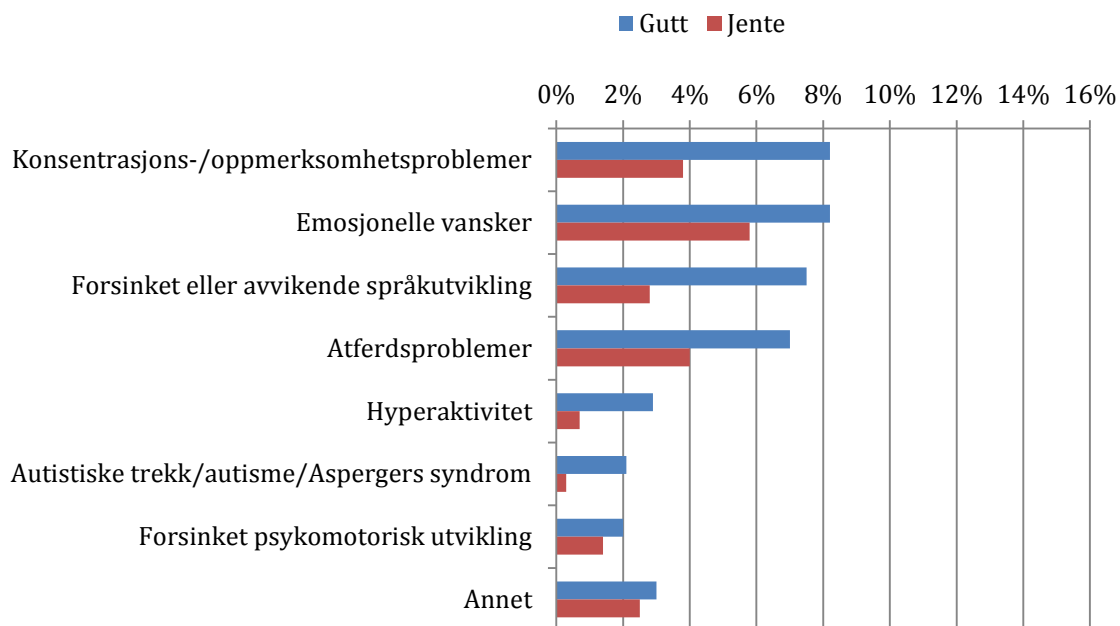
Læreren skal ha kunnskap om barnas utvikling og kjenne til både generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt (Kunnskapsløftet; generell del av læreplanen). Det har vært anslått at omtrent 15-20 prosent av barn og unge har utviklingsvansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Da lærerne ble bedt om å svare på spørsmålet «har prosjekteleven hatt noen av de følgende helseproblemer?» svarte 22,5 prosent

bekreftende på en eller flere av de vanligste utviklingsvanskene eller tilstandene som forekommer i barne- og ungdomstid (figur 16). Det var relativt store forskjeller mellom andel gutter og jenter med ulike utviklingsvansker som rapporteres. Både lærerne (figur 16) og mødrene (figur 17) rapporterte flere utviklingsvansker på alle områder hos guttene enn hos jentene.. For eksempel oppga lærerne at 15,8 prosent av guttene har konsentrasjons-/oppmerksomhetsvansker, mens det tilsvarende tallet for jenter er 6 prosent. De vanskene som oftest ble rapportert hos både gutter og jenter er konsentrasjonsvansker, lesevansker og emosjonelle vansker. Det er minst forskjell mellom kjønnene i andel elever som har generelle lærevansker eller fysiske funksjonsvansker.



Figur 16. Lærers rapportering av utviklingsvansker fordelt mellom gutter og jenter

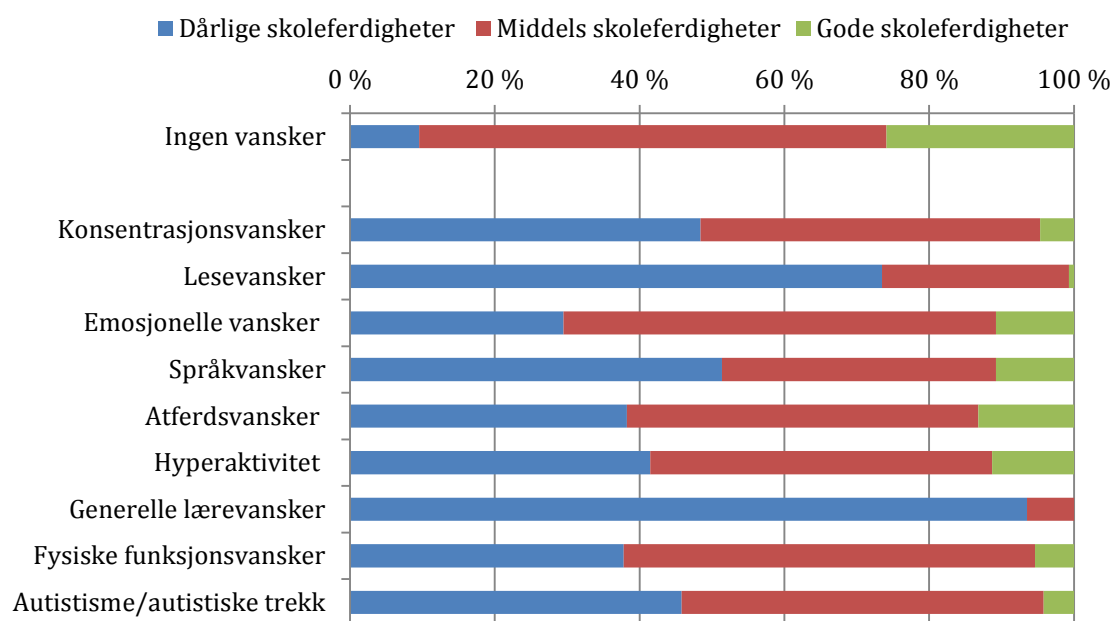
Mødrene svarte også på spørsmål om mange av de samme utviklingsvanskene hos barna. Mødrene ble imidlertid ikke bedt om å vurdere om barna hadde lesevansker eller generelle lærevansker. Mødre rapporterer at til sammen 18,7 prosent av barna har en eller flere utviklingsvansker. Mødrene svarer at konsentrasjons-/oppmerksomhetsvansker og emosjonelle vansker er de vanligste vanskene hos barna. Mødrene rapporterer også språkvansker og atferdsvansker hos omtrent 7 prosent av guttene.



Figur 17. Mødrenes rapportering av utviklingsvansker fordelt mellom gutter og jenter

2.3 Utviklingsvansker og skoleferdigheter

Barn med utviklingsvansker har ofte også dårlige skoleferdigheter (Gustafsson et al., 2010). Vi sammenstilte derfor lærerens vurdering av barnets utviklingsvansker med skoleferdigheter. Vi fant at for elever som ikke vurderes å ha utviklingsvansker har over 90 prosent middels eller gode skoleferdigheter. Blant barna med utviklingsvansker var andelen elever som ble vurdert til å ha middels eller gode skoleferdigheter, betydelig lavere. Blant elever med en eller flere av de ulike vanskene hadde 62,3 prosent av guttene og 46,4 prosent av jentene også lave skoleferdigheter. Figur 18 gir en oversikt over andelen gode, middels og dårlige skoleferdigheter hos elever med ulike utviklingsvansker rapportert av læreren. For elever med lesevansker og generelle lærevansker ble, som forventet, flertallet av barna vurdert til å ha dårlige skoleferdigheter. Rundt halvparten av barna med konsentrasjonsvansker og språkvansker har også dårlige skoleferdigheter. Blant elever med konsentrasjonsvansker, som også er den hyppigste rapporterte vansken blant barna (se figur 16), er det også en veldig lav andel av barna som rapporteres å ha gode skoleferdigheter. Elever med emosjonelle vansker har også i større grad dårligere skoleferdigheter enn elever uten vansker.



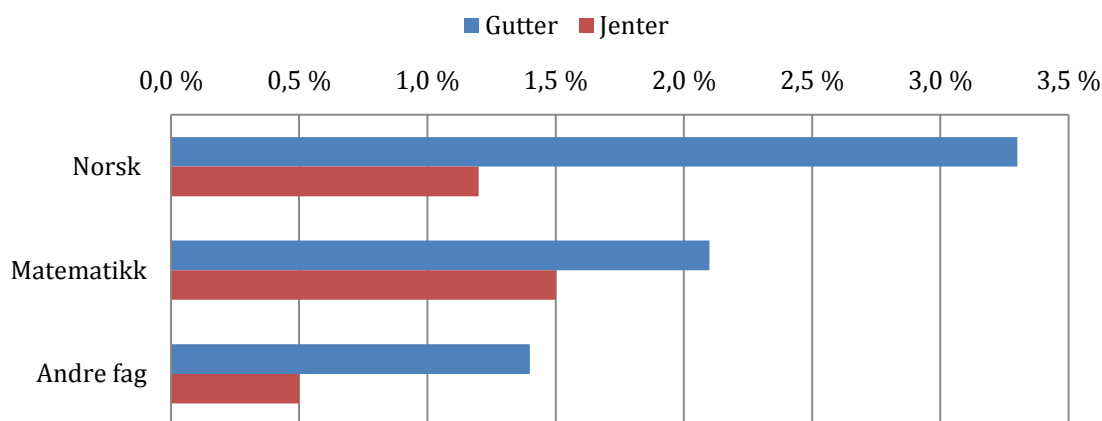
Figur 18. Utviklingsvansker og skoleferdigheter

2.4 Spesialundervisning

Hvis en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av den vanlige opplæringen, kan han eller hun ha rett til å få spesialundervisning (§ 5-1 i opplæringsloven). Spesialundervisning kan for eksempel være at eleven jobber etter andre læringsmål enn andre elever, at en lærer eller assistent følger opp eleven i klassen eller at eleven får særskilt tilpasset utstyr.

Opplæringsloven (§ 5-3) stiller krav om at det må foreligge en sakkyndig vurdering før det kan fattes vedtak om å gi spesialundervisning. Det er PPT som utarbeider den sakkyndige vurderingen. Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis. Basert på denne vurderingen kan det fattes et enkeltvedtak som sier om eleven skal få spesialundervisning eller ikke, og hva spesialundervisningen skal være.

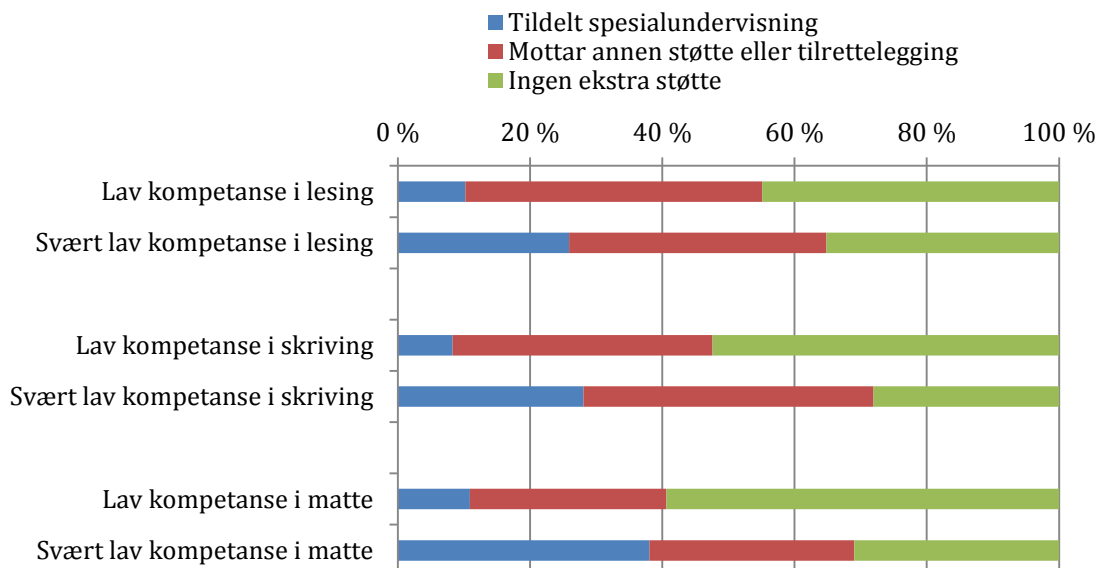
I figur 19 vises prosentandel i denne undersøkelsen der lærerne oppgir om eleven har fått tildelt spesialundervisning i norsk, matematikk eller andre fag. Det var en klar overvekt av gutter som hadde fått tildelt spesialundervisning både i norsk, matematikk og andre fag. I tillegg oppga 5,2 % av lærerne at elevene har blitt tildelt annen form for støtteundervisning og 2,3 % at eleven får ekstra hjelp (for eksempel assistent) på skolen på grunn av funksjonsvansker eller et utviklingsproblem.



Figur 19. Spesialundervisning

2.5 Spesialundervisning og ekstra støtte til elever med dårlige skoleferdigheter

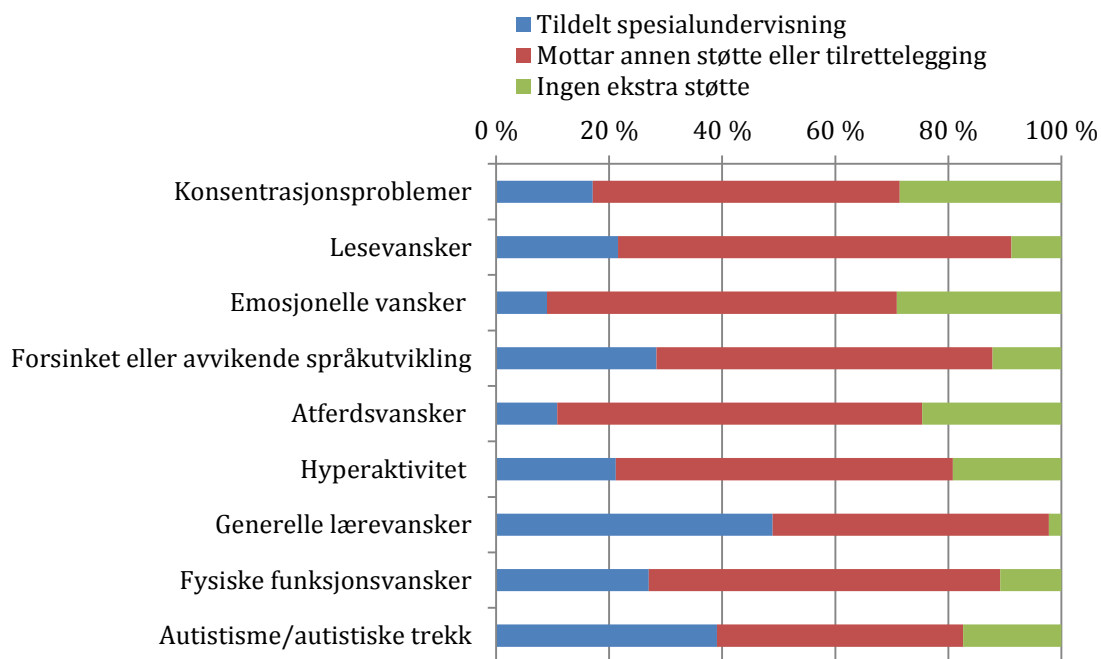
Vi ville videre undersøke om elevene som hadde dårlige skoleferdigheter fikk tilpasset opplæring slik de har krav på. Figur 20 gir en oversikt over hvor mange av elevene med lav eller svært lav kompetanse innenfor lesing, skriving og matematikk som var tildelt spesialundervisning i et eller flere fag, eller som mottok annen støtte eller tilrettelegging. Andelen som mottok hjelp var høyest blant de barna som hadde svært lav kompetanse og noe lavere for de med lav kompetanse. Omtrent 30 prosent av elevene med svært lav kompetanse i ulike ferdigheter rapporteres å ikke få noen form for spesialundervisning, ekstra støtte eller tilrettelegging. Blant elever med lav kompetanse i matte fikk 60 prosent ingen ekstra støtte.



Figur 20. Spesialundervisning eller annen støtte for elever med lav kompetanse

2.6 Spesialundervisning og ekstra støtte til elever med utviklingsvansker

Vi så også på hvor mange av barna med utviklingsvansker som hadde fått tildelt spesialundervisning eller mottok annen støtte eller tilrettelegging. Figur 21 gir en oversikt over andelen elever med ulike utviklingsvansker som læreren oppga at fikk spesialundervisning eller annen støtte. Flertallet av barna med utviklingsvansker ble rapportert å motta hjelp eller ekstra støtte. Høyest var andelen med generelle lærevansker og lesevansker. Samlet sett rapporterte lærerne at 17 prosent av elevene med utviklingsvansker ikke mottok ekstra støtte. Nesten 30 prosent av barna med emosjonelle vansker mottok ifølge læreren ingen ekstra støtte. En like stor andel av barna med konsentrasjonsproblemer mottok heller ingen ekstra støtte.



Figur 21. Spesialundervisning eller annen støtte for elever med utviklingsvansker

3 Sammenstilling av data om læringsmiljøfaktorer og fungering

Vi ønsket å undersøke om det er slik at elever med dårlig læringsmiljø også har dårlige skoleferdigheter og mer utviklingsvansker, eller om elever med godt læringsmiljø i større grad har bedre skoleferdigheter og mindre utviklingsvansker. Vi har i dette kapitlet sammenstilt informasjonen om læringsmiljøet med informasjon om skoleferdigheter og hvorvidt elevene har utviklingsvansker. Resultatene fra denne sammenstillingen presenteres her i to deler. Først presenteres læringsmiljøfaktorer sammen med skoleferdigheter og deretter med utviklingsvansker.

3.1 Læringsmiljø og elevens skoleferdigheter

I denne resultatdelen presenteres sammenstillingen av læringsmiljøfaktorer knyttet til læreren, klassen og eleven, og elevens skoleferdigheter. Resultatene er samlet i figur 22. Den første raden i figuren viser fordelingen av elever med dårlige, middels og gode ferdigheter for hele utvalget. Videre viser radene fordelingen av elever med dårlige, middels og gode ferdigheter fordelt etter de ulike læringsmiljøfaktorene. Læringsmiljø knyttet til læreren og elevens ferdigheter på skolen

En lærer i grunnskolen har flere viktige roller. En er å bidra til elevens utvikling, både faglig og sosialt. Tidligere studier har vist at relasjonen mellom lærer og elev henger sammen med barnas resultater på skolen læring (Hamre & Pianta, 2001; R. C. Pianta & Stuhlman, 2004; Thijs, Koomen, Roorda, & ten Hagen, 2011). I figur 22 viser vi andelen elever med gode, middels og dårlige skoleferdigheter i sammenheng med ulike faktorer ved læreren som kan tenkes å ha betydning for elevenes skoleferdigheter.

Vi fant at 31,2 prosent av lærerne som beskrev sin relasjon til eleven som konfliktfylt også rapporterte at eleven hadde dårlige skoleferdigheter. Av alle læringsmiljøfaktorer knyttet til læreren var konfliktfylt relasjon mellom lærer og elev den faktoren som var forbundet med færrest elever med gode skoleferdigheter (9,8 %). 23,7 prosent av lærerne som beskrev lite nærhet i sin relasjon til eleven beskrev også at eleven hadde dårlige skoleferdigheter.

Dersom læreren opplevde mye frihet i arbeidet som lærer vurderte nesten 30 prosent også at elevene hadde gode skoleferdigheter sammenliknet med 20 prosent dersom læreren opplevde lite frihet. Dersom læreren rapporterte å være lite sliten og ikke hadde noe ønske om å jobbe andre steder var andelen elever med gode skoleferdigheter også større enn i utvalget ellers.

Dersom lærerne uttrykte at det var lett å få hjelp fra lærerteamet, skoleledelsen eller PPT var det en tendens til at de også rapporterte gode skoleferdigheter hos elevene. Hvis lærerne rapporterte at det var lett å få hjelp av PPT rapporterte de også gode skoleferdigheter hos 25,2 prosent av elevene, mens blant lærere som rapporterte at det ikke var lett å få hjelp av PPT rapporterte 21,9 prosent at elevene hadde gode skoleferdigheter (tall ikke vist i figur).

Sammenstillingen viste at det var like mange elever som hadde dårlige, middels og gode ferdigheter når lærerne hadde mer enn 60 studiepoeng videreutdanning i ett eller flere fag som når læreren ikke hadde tilsvarende videreutdanning. Det var heller ingen forskjell i andel elever med dårlige, middels eller gode ferdigheter når læreren hadde mer eller mindre enn 2,5 års erfaring som lærer.

3.1.1 Læringsmiljø i klassen og elevens skoleferdigheter

Det var liten forskjell i andel elever med dårlige, middels og gode skoleferdigheter mellom ulike klasseorganiseringer, med ett unntak. Det var en noe lavere andel av elevene som ble vurdert å ha gode skoleferdigheter blant elever som var organisert i klasser med aldersblanding sammenliknet med klasser organisert som basegrupper, faste grupper eller stortrinn (figur 22).

Da lærerne ble bedt om å vurdere fire utsagn om læringsmiljøet i elevens klasse (fysisk, mobbefritt, relasjoner mellom elevene og skole-hjem samarbeid), var det ingen av lærerne som vurderte at klassen hadde et dårlig skole-hjem samarbeid (se figur 8). Dårlig fysisk klassemiljø var forbundet med høyere andel elever med dårlige skoleferdigheter (20,4) enn elever med godt fysisk klassemiljø (13,7 prosent – tall ikke vist i figur). Dårlige elevrelasjoner var også forbundet med flere elever med dårlige skoleferdigheter (19,6 prosent) sammenliknet med gode elevrelasjoner (12,5 prosent – tall ikke vist i figur). Tilsvarende var det en høyere andel elever med gode skoleferdigheter (27,6 prosent) når elevrelasjonene var gode sammenliknet med dårlige elevrelasjoner (17,5 prosent – tall ikke vist i figur).

Det var liten forskjell i andel elever med dårlige, middels og gode skoleferdigheter mellom klasser der det ble gjort tiltak for eleven ved dårlige eller gode prøveresultater. Det var også liten forskjell i andel elever med dårlige, middels og gode skoleferdigheter mellom klasser med ulik bruk av vikar (oftest ufaglærte, oftest lærere eller sjelden bruk av vikar). Det var heller ingen forskjeller i andel elever med ulike ferdigheter da vi sammenliknet ulike typer undervisningsformer. Det var også lik fordeling mellom elever med dårlige, middels og gode ferdigheter i klasser som aldri brukte stasjonsundervisning, aldri brukte prosjekt- eller gruppearbeid, sjelden brukte alenearbeid på pulen, brukte lite tavleundervisning eller lite IKT i undervisningen sammenliknet med de som brukte mer tid på de ulike undervisningsformene (tall ikke vist i figur).

3.1.2 Læringsmiljø knyttet til eleven og elevens skoleferdigheter

Andelen elever med dårlige skoleferdigheter var langt høyere, og andelen med gode ferdigheter langt lavere, blant elever som trives dårlig på skolen enn blant elever som trivdes godt på skolen. Den samme tendensen ser vi hos elever som mobbes nå og da eller oftere ved enten å bli ertet, utestengt eller ved fysisk mobbing (figur 22). Elever med få eller ingen venner hadde dårligere skoleferdigheter enn andre elever.

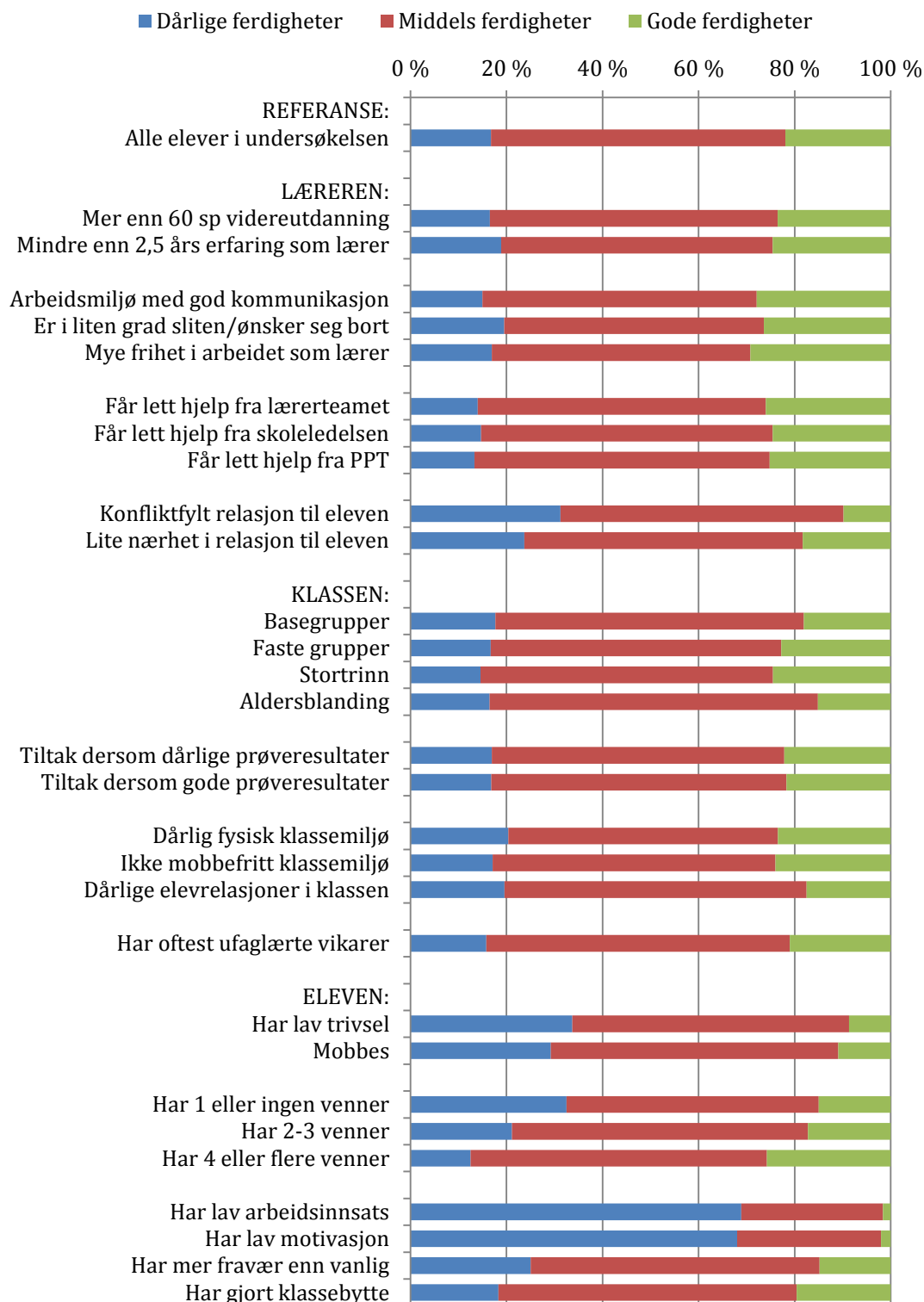
De faktorene ved eleven som i størst grad overlappet med dårlige skoleferdigheter var om eleven ble vurdert av læreren å ha lav arbeidsinnsats eller lav motivasjon (omtrent 70 prosent elever med dårlige skoleferdigheter).

Det var også flere elever med dårlige skoleferdigheter og færre elever med gode skoleferdigheter blant elever som hadde mer fravær enn vanlig enn det var blant elever med normalt fravær.

Læringsmiljøfaktorer som ikke er vist i figuren

Der det var relevant undersøkte vi ulike nivåer av læringsmiljøfaktorene. For å forenkle figurene presenterer vi kun et nivå av hver faktor. For eksempel undersøkte vi ulike kuttepunkter for videreutdanning i tillegg til 60 studiepoeng som er vist i figuren (30 studiepoeng og ingen studiepoeng). Her fant vi ingen forskjeller fra fordelingen i hele utvalget (med 5 prosentpoeng margin). Det samme gjaldt for ulike nivåer av erfaring.

For noen av variabelen var det også relevant å undersøke om motsatsen til faktoren vi har vist i figuren gav andre resultater. For eksempel kunne det tenkes at lærere med et veldig dårlig arbeidsmiljø ville ha en større andel elever med dårlige skolerresultater enn tilsvarende lavere andel elever med dårlige skoleferdigheter når læringsmiljøet var godt. Dersom ikke annet er kommentert fant vi ingen andre sammenhenger av motsatsen til faktoren som er vist. Det samme gjelder for figur 23 om utviklingsvansker.



Figur 22. Læringsmiljø og skoleferdigheter

3.2 Læringsmiljø og elevens utviklingsvansker

I denne resultatdelen presenteres sammenstillingen av læringsmiljøfaktorer knyttet til læreren, klassen og eleven, og elevens utviklingsvansker. Resultatene er samlet i figur 23. Den første raden i figuren viser hvor stor andel av utvalget som har en eller flere utviklingsvansker i hele utvalget. Videre viser radene andelen elever med utviklingsvansker eller ikke fordelt etter de ulike læringsmiljøfaktorene.

3.2.1 Læringsmiljø knyttet til læreren og utviklingsvansker hos eleven

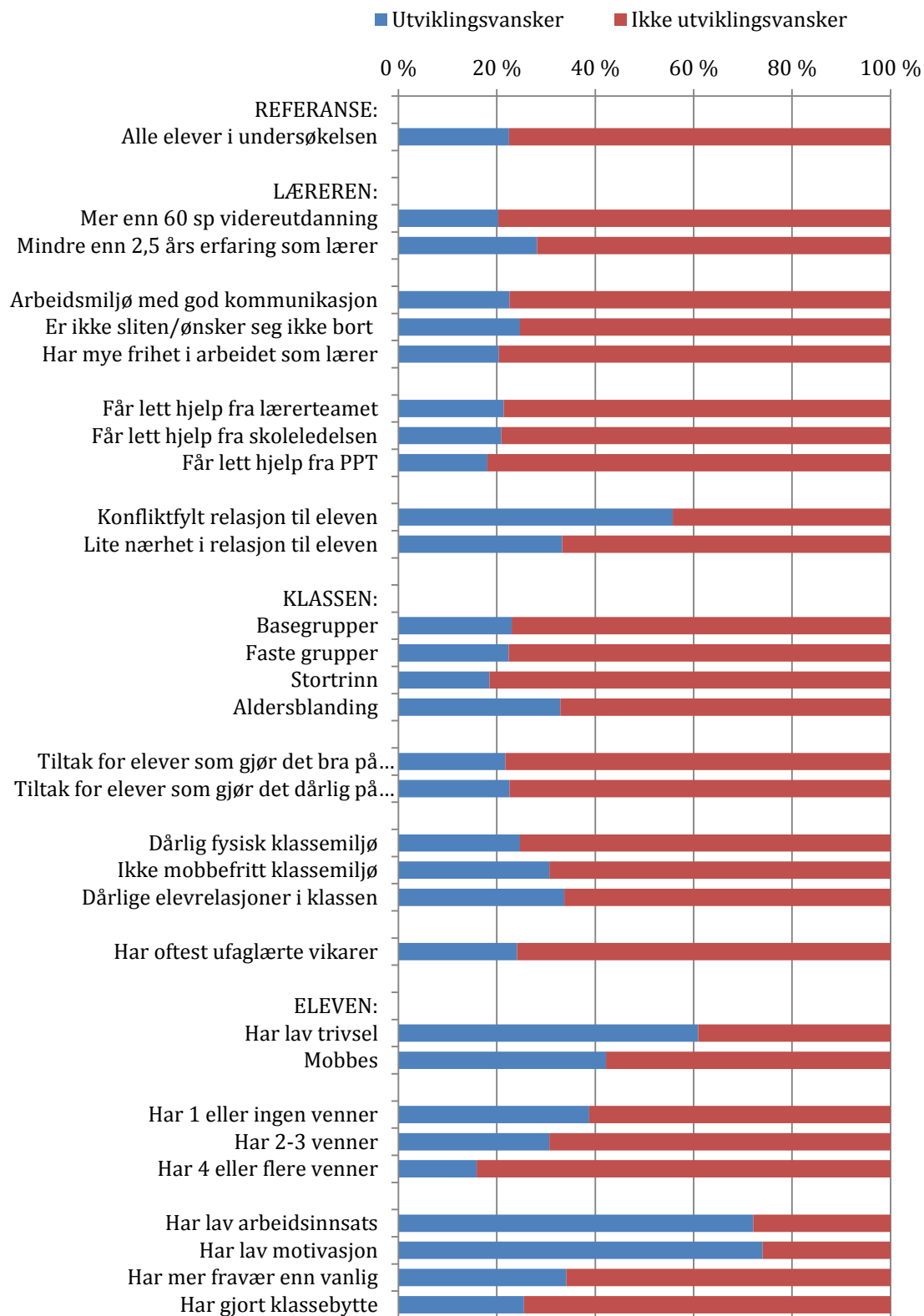
Det var få faktorer knyttet til læreren som hadde sammenheng med utviklingsvansker hos eleven. Det var en større andel elever med utviklingsvansker dersom lærerne hadde lite erfaring (mindre enn 2,5 år) sammenliknet med mer enn 2,5 års erfaring. Det var kun små forskjeller i andel elever med vansker mellom lærere som var fornøyde og lærere som ikke var fornøyde med arbeidsmiljøet. Det var heller ingen stor forskjell i andel elever med vansker mellom lærere med god og dårlig tilgang på hjelp dersom det oppsto problemer i klassen, men en tendens til at dersom lærerne opplevde at det var lett å få hjelp fra PPT rapporterte de også færre elever med utviklingsvansker (18,1 prosent) sammenliknet med dersom det ikke var lett å få hjelp fra PPT (22,3 prosent, ikke vist i figur). Derimot fant vi at når læreren rapporterte å ha en konfliktfylt relasjon til eleven hadde over halvparten av elevene utviklingsvansker, mens dersom læreren beskrev en konfliktfri relasjon til eleven hadde 17 prosent utviklingsvansker (tall ikke vist i figuren). Det var også flere elever som hadde utviklingsvansker dersom læreren rapporterte å ha lite nærhet i relasjon til eleven (32,3 prosent) sammenliknet med lærere som hadde mye nærhet i relasjonen (21,2 prosent – tall ikke vist i figuren).

3.2.2 Læringsmiljø knyttet til klassen og utviklingsvansker hos eleven

Måten klassen var organisert på hang i liten grad sammen med andelen elever med utviklingsvansker med unntak av aldersblandede klasser der andelen elever med utviklingsvansker var høyere enn for elever i klasser organisert som basegrupper, faste grupper eller i stortrinn. Det var også en større andel elever med utviklingsvansker når lærere rapporterte at klassemiljøet ikke var mobbefritt eller at det var dårlige elevrelasjoner i klassen enn når miljøet var mobbefritt og det var gode relasjoner i klassen. Det var små forskjeller i andelen elever med utviklingsvansker knyttet til stasjonsundervisning, gruppearbeid, alenetid på pulen, tavleundervisning og IKT-bruk i undervisningen (tall ikke vist i figur). Det var også små forskjeller knyttet til vikarbruk. Det var en like stor andel elever med utviklingsvansker uavhengig av om klassen hadde ufaglærte vikarer, lærere som vikarer eller sjelden vikar (tall for ufaglærte vikarer vist i figur 23).

3.2.3 Læringsmiljø knyttet til eleven og utviklingsvansker hos eleven

Læringsmiljøindikatorer knyttet til eleven ga størst forskjell i andel elever med utviklingsvansker. Blant barna som ikke trives på skolen hadde 60,9 prosent en eller flere utviklingsvansker. Det var også langt flere elever med utviklingsvansker blant de som mobbes nå og da eller oftere enn blant de som ikke mobbes. Det var en gradvis høyere andel utviklingsvansker blant elevene etter hvor mange venner de ble rapportert å ha. Jo flere venner elevene ble rapportert å ha, jo lavere andel av elevene hadde utviklingsvansker. Blant elever som etter lærerens vurdering hadde lav arbeidsinnsats eller lav motivasjon hadde nesten tre av fire elever utviklingsvansker. Det var også flere elever som hadde utviklingsvansker blant de som hadde mer fravær enn normalt enn blant de barna som hadde normalt fravær.



Figur 23. Læringsmiljø og utviklingsvansker

4 Representativitet i skolestudien

Personer som sier ja til å delta i spørreskjemaundersøkelser og som fortsetter å delta over tid, utgjør ikke alltid et representativt utvalg av befolkningen. De har ofte høyere utdanning, lever oftere i parforhold, har en tettere tilknytning til arbeidsmarkedet og har sunnere levevaner enn befolkningen som helhet (Gustavson, von Soest, Karevold, & Røysamb, 2012). Representativitet handler om *hvem* vi kan generalisere til. Dersom utvalget i en undersøkelse kun består av personer med svært høy utdanning kan man i prinsippet bare være sikker på at man kan generalisere funnene tilbake til en befolkning med tilsvarende høy utdanning (Folkehelseinstituttet, 2014).

For å evaluere representativiteten av utvalget i denne undersøkelsen sammenligner vi her karakteristikker ved familiene og skolene som har deltatt med befolkningsstatistikk hentet fra Statistisk sentralbyrå, Norsk fødselsregister og tall fra Grunnskolen informasjons-system (GSI) (<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>)

4.1 Skolene

4.1.1 Andel i private grunnskoler

3 prosent av alle elever i Norge går ved private grunnskoler (tall fra GSI). I vårt utvalg var andelen 2,5 prosent.

4.1.2 Lærerens utdanning

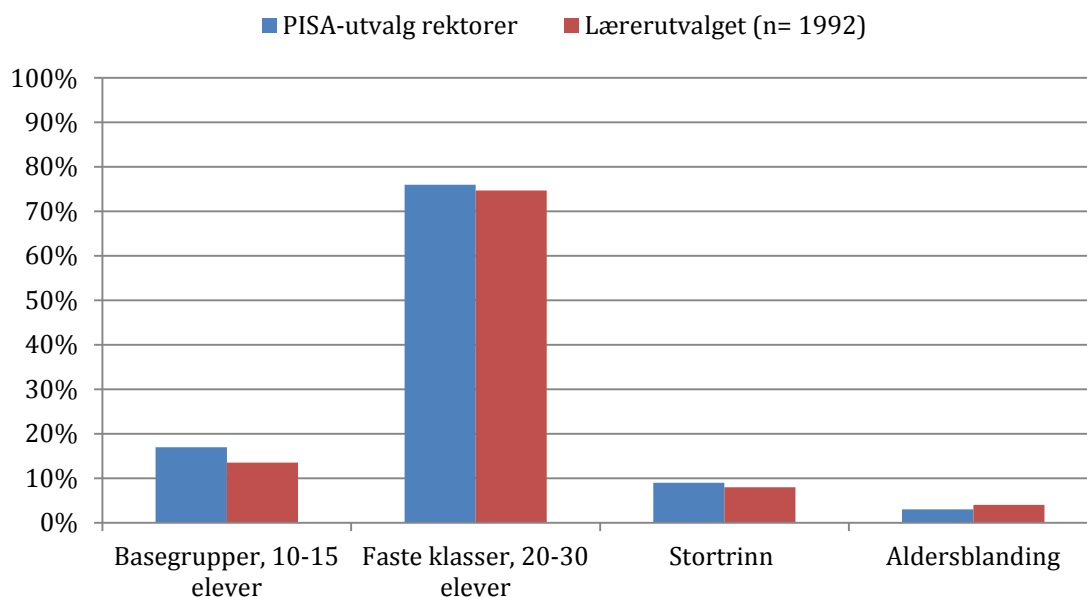
I følge GSI oppfyller ikke 5,3 prosent av lærerne i norsk grunnskole utdanningskravene for tilsetting. Det vil si at de ikke har en lærerutdanning eller annen godkjent utdanning for tilsetting i grunnskolen. Tall fra GSI viser at 87,2 % av lærerne i norsk grunnskole har universitets-/høgskoleutdanning med pedagogisk utdanning. 6 % har universitets-/høgskoleutdanning uten pedagogisk utdanning, og 6,8 % har videregående utdanning eller lavere. Disse tallene gjelder for hele grunnskolen. I vårt utvalg var det 2,9 prosent av lærerne som ikke oppgav utdanning som tilfredsstillende kravene for tilsetting i grunnskolen. 93,4 prosent hadde universitets-/høgskoleutdanning med pedagogisk utdanning. 3,7 prosent hadde annen pedagogisk utdanning med minst 60 studiepoeng rettet mot undervisning på barnetrinnet eller i spesialpedagogikk.

4.1.3 Lærerens kjønn og alder

I denne skoleundersøkelsen var 89,4 prosent av lærerne som fylte ut skoleskjemaet kvinner. I følge tall fra SSB er 75 % av lærerne i norske grunnskoler kvinner, men andelen er ulik for de yngste elevene og de eldste elevene i grunnskolen med flere kvinner på de laveste trinnene. For lærere i denne studien var gjennomsnittsalderen 45 år, den yngste læreren som deltok var 24 og den eldste var 69 år. Nøkkeltall fra SSB viser at andelen lærere som er 40 år og yngre er 42,3 prosent, andelen som er 50-60 år er 31,9 prosent og andelen som er over 60 år er 12,1 prosent (www.ssb.no/kostra).

4.2 Klasseorganisering

PISA har et eget skole spørreskjema som besvares av rektor ved de skolene som deltar i undersøkelsen (Sammenligning fra rektorers rapportering (Roe & Kjærnsli, 2010)). I 2009 ble totalt 209 grunnskoler i Norge trukket ut med en sannsynlighet som var proporsjonal med skolestørrelsen, noe som sikrer at man får et effektivt utvalg som er representativt for populasjonen. Den norske undersøkelsen ble gjennomført i april/mai 2009 og 197 skoler deltok. Dette utgjorde en svært høy deltakelse (ca. 90 prosent på skolenivå). Her ble rektorene blant annet bedt om å rapportere hvordan elevene organiseres på deres skole. Svarkategoriene var de samme som i vår skoleundersøkelse. Rektorene i PISA undersøkelsen ble imidlertid bedt om å rapportere hvordan klassene organiseres på deres skole, mens lærerne i vårt utvalg ble bedt om å svare på hvordan klassen til eleven *oftest* organiseres. Rektorenes svar ble derfor totalt over 100 prosent fordi de kan svare at klassene organiseres på flere måter. Når vi sammenligner tallene fra rektorenes svar på PISA undersøkelsen med hva lærerne oppgir i vår undersøkelse ser vi at andelen som rapporteres å være organisert i basegrupper på 10-15 elever, faste grupper/klasser 20-30 elever, stortrinn og grupper på tvers av årstrinn er tilnærmet lik i begge undersøkelsene (figur 24).



Figur 24. Klasseinndeling

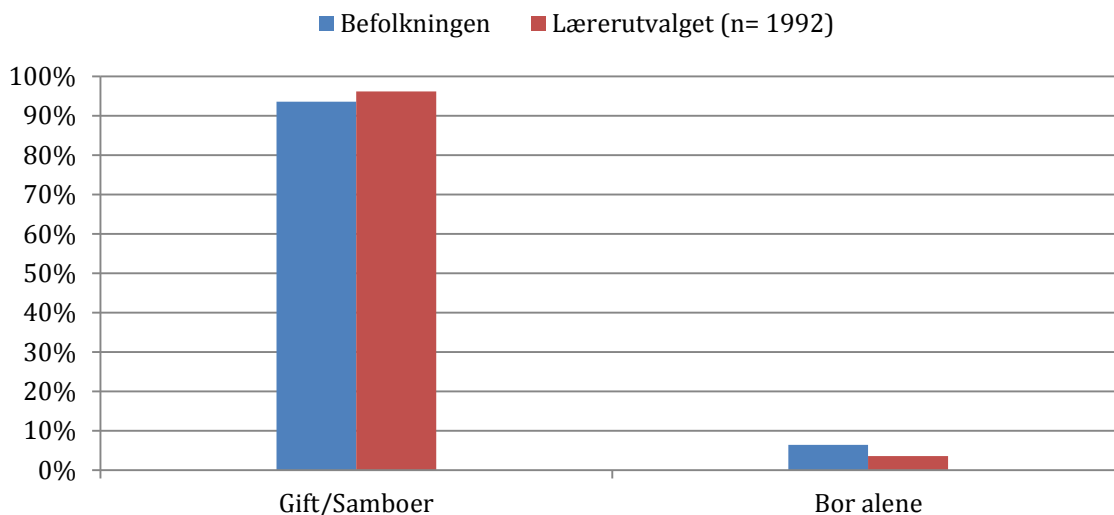
4.3 Spesialundervisning

I GSI registreres antall elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i 2015/16 var 4,2 prosent i 2.klasse og 5,5 prosent i 3.klasse (SSB, tall fra KOSTRA). I utvalget i denne skoleundersøkelsen svarte 6,6 prosent av lærerne at eleven hadde fått tildelt spesialundervisning i 2.klasse (i norsk, matematikk, andre fag, annen form for støtteundervisning eller ekstra hjelp). For 3. klassingene svarte 10,3 prosent av lærerne at eleven var tildelt spesialundervisning. Mødrene svarte at det var gjort vedtak om spesialundervisning for 5,2 prosent av 2.klassingene, og 8,3 prosent av 3.klassingene (i norsk, matematikk, andre fag, annen form for støtteundervisning eller ekstra hjelp).

4.4 Barna og familiene deres

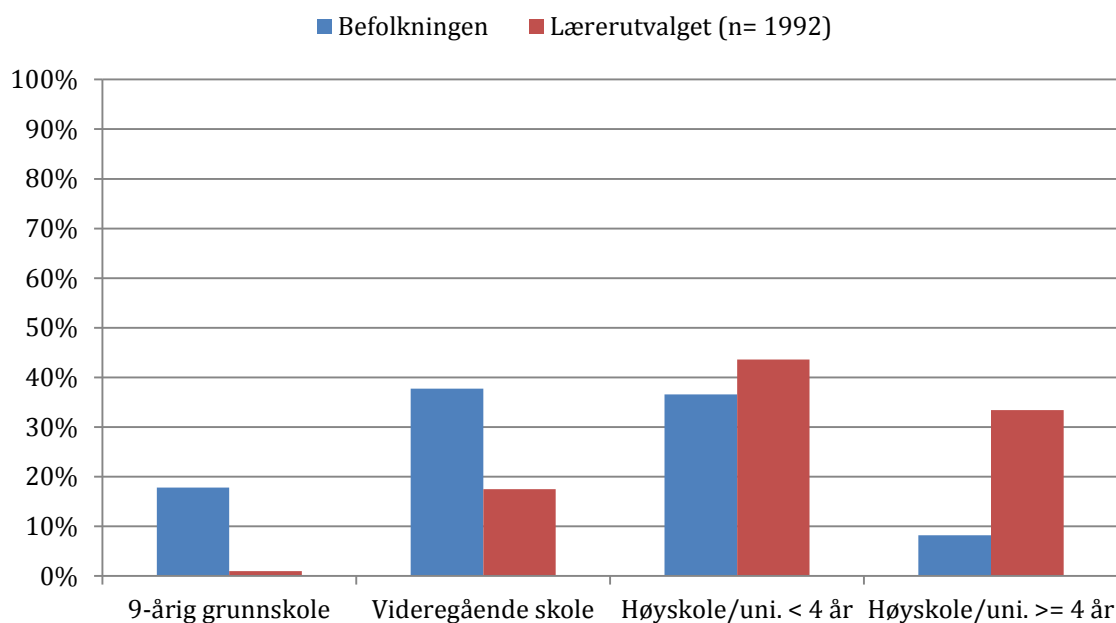
Vi har også sammenlignet familiene til barna som deltar i skoleundersøkelsen med familier i landet generelt. Befolkningsdata er hentet fra SSB for mødrenes utdanning (blant kvinner i tilsvarende alder som utvalget vårt) og fra Norsk fødselsregister (R.M. Nilsen et al., 2009) for de øvrige variablene.

Figur 25 viser at det var små forskjeller mellom befolkningen og lærerutvalget i andelen mødre som bodde alene ved tiden før fødsel og andelen som var gift eller samboende i de to utvalgene. Det var noe lavere andel som bodde alene i vårt utvalg enn i befolkningen.



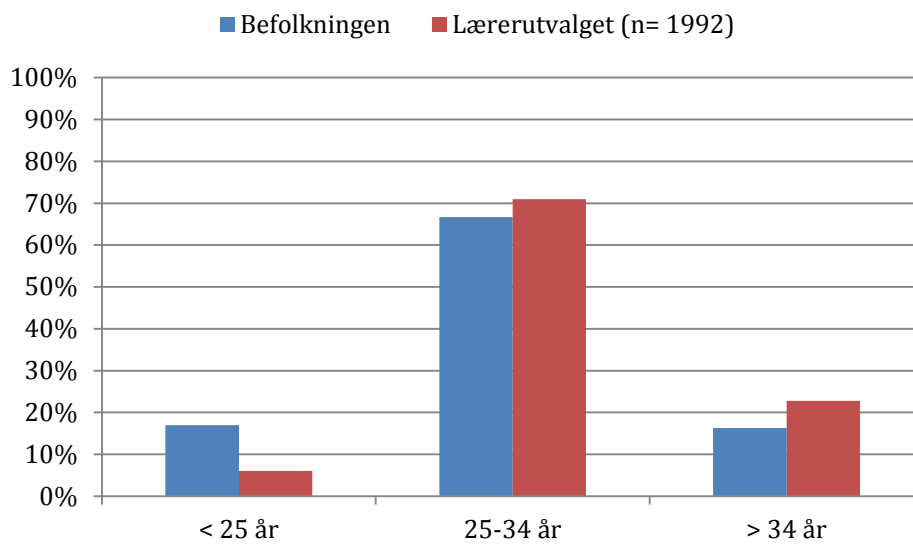
Figur 25. Mors samlivsstatus ved tiden før fødsel

Figur 26 viser at andelen mødre med lang utdanning (> 4 år) er høyere i vårt utvalg enn i befolkningen. Andelen med lav utdanning er høyere i befolkningen enn i utvalget.



Figur 26. Mors utdanning

Figur 27 viser at andelen mødre under 25 år ved fødsel er lavere i skoleutvalget enn i befolkningen.



Figur 27. Mødres alder

DISKUSJON

Hovedhensikten med denne rapporten var å gi en oversikt over skolestudien i MoBa. I 2017 vil dataene fra skolestudien være ferdig innsamlet. Det fulle datamaterialet fra skolestudien vil da bli analysert sammen med data fra andre spørreskjema i MoBa. Disse analysene vil blant annet danne grunnlaget for den neste rapporten i samarbeidet mellom KD og FHI.

I denne rapporten viser vi hvordan de 1992 lærerne som har deltatt i første runde av datainnsamlingen har svart på spørsmål om elevenes læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker. Vi har god kjennskap til mange av disse faktorene når det gjelder elever på mellomtrinnet (5.-7.trinn) og ungdomsskoletrinnet (8.-10.trinn) for eksempel gjennom elevundersøkelsen og nasjonale prøver, men for elevene i småskolen (1.-4.trinn) vet vi mindre. Denne rapporten gir oss derfor et godt utgangspunkt for å forstå hvilke faktorer ved elevers læringsmiljø i 2. og 3.klasse som kan ha betydning for deres skolefungering og utvikling senere. Fordi MoBa har fulgt barna fra før fødsel, og vil følge barna videre opp gjennom livet, kan vi om noen år besvare viktige spørsmål som for eksempel om barnas utviklingsløp endres av godt eller dårlig læringsmiljø i skolen. Vi vil også kunne trekke inn barnas førskoletid og se på om faktorer ved barnehagen spiller inn.

Variasjon i elevenes læringsmiljø

I den første delen av denne rapporten beskrev vi forskjeller mellom elever etter hva slags læringsmiljø de har når de er 8 år. Det er variasjon knyttet til både læreren, klassen og eleven selv.

I beskrivelsen av faktorer knyttet til læreren fant vi for eksempel at det var forskjeller i hvor mye videreutdanning læreren hadde, om læreren hadde lang erfaring og om læreren var sliten eller lei av jobben sin. Noen av lærerne beskrev relasjonen til eleven som konfliktfylt og med liten grad av nærhet. De fleste av lærerne beskrev relasjonen som nær og uten konflikter. Dette mønsteret stemmer godt med tidligere studier av eldre elever som har vist at mange elever i dag opplever å ha en god relasjon til læreren sin. Resultater fra Elevundersøkelsen 2015-16 viser at flertallet av elevene opplever at lærerne bryr seg om dem (<https://skoleporten.udir.no/>).

Noen studier har fremhevet samarbeidet mellom lærer og lærerteamet, skoleledelsen og hjelpeinstanser som viktig for elevens læringsmiljø (DuFour & Marzano, 2015). I skolestudien var de fleste lærerne fornøyd med samarbeidet med lærerteamet og skoleledelsen. Dette er kjennetegn på et profesjonelt læringsfelleskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte samarbeider til beste for elevene (DuFour & Marzano, 2015). Samarbeidende lærerteam har vært en grunnleggende betingelse i utviklingsarbeid i skoler med en god resultatutvikling (Fullan, 2007; Levin, 2010). Når det gjaldt samarbeidet med PPT var det kun 45 prosent som mente det var lett å få hjelp dersom det oppstod problemer i klassen. Dette kan bety at det ligger et forbedringspotensial i å gi lærerne et godt nettverk av samarbeidsmuligheter for å håndtere problemer som oppstår.

Når det gjelder læringsmiljøfaktorer knyttet til klassen kunne vi observere at klassene ble organisert ulikt. Ulike undervisningsmetoder som stasjonsundervisning og gruppearbeid ble benyttet i ulik grad. Ikke alle elevene hadde et godt læringsmiljø i klassen. 80 prosent av lærerne var enige i at klassemiljøet var mobbefritt. Omtrent fem prosent av elevene ble oppgitt å ikke trives godt på skolen og å ha få eller ingen venner. Omtrent 25 prosent av elevene hadde blitt ertet, utestengt eller slått, sparket eller dyttet gjentatte ganger i løpet

av det siste året. Det finnes ikke mye informasjon om mobbing av elever i småskoletrinnet (1. - 4. klasse) i Norge som vi kan sammenlikne disse tallene med. Som en del av TIMMS 2011 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ble elevene spurt om hvor ofte de opplevde ulike former for erting og plaging (Grønmo et al., 2011). I denne undersøkelsen svarte 14 prosent av elevene på 4.trinn at de opplevde erting og plaging på skolen omtrent ukentlig og 33 prosent svarte månedlig. Uønsket atferd som erting, mobbing og krenking defineres ulikt i forskjellige undersøkelser. Dette påvirker hva som rapporteres. På nasjonalt nivå brukes ofte Elevundersøkelsen til å si noe om omfanget av mobbing i skolen. Der er 5. klassingene de yngste elevene som spørres om mobbing og krenkelser. I elevundersøkelsen i 2015 svarte 6,3 prosent av elevene på 5. trinn at de mobbes 2-3 ganger i måneden eller mer (Wendelborg, 2015b). Dette tallet ble lavere jo eldre elevene ble. Andelen elever som oppgav å bli krenket av andre var langt høyere enn de som ble mobbet. Andelen som oppgav krenkelser i form av å bli ertet eller gjort narr av var 13 prosent på 5. trinn. Det er altså ikke mulig å sammenlikne disse tallene direkte fordi det er spurt på ulik måte og på ulike klassetrinn. Det er imidlertid tydelig at tallene i skoleundersøkelsen som er basert på lærernes rapportering av mobbing, og tallene fra TIMMS og Elevundersøkelsen basert på elevenes egen rapportering, samsvarer i den forstand at det er relativt mange av de yngste elevene i skolen som opplever mobbing, erting eller krenkelser gjentatte ganger i løpet av året.

I denne undersøkelsen fant vi også en tendens til at flere gutter enn jenter ble utsatt for og deltok i mobbing i form av erting eller i form av fysisk mobbing (slå, sparke eller dytte). Dette samsvarer med resultater fra Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2015a). Når vi undersøkte mobbing som innebærer å ikke la andre barn få være med eller stenge andre ute var det flest jenter blant både mobberne og mobbeofrene. Denne forskjellen er i tråd med funn fra internasjonal forskning som viser at fysisk mobbing er mest vanlig blant gutter, mens jenter i større grad utøver og utsettes for verbal mobbing. Disse forskjellene er størst blant yngre barn og endrer seg ofte når de begynner på ungdomsskolen (Craig, 1998).

Elevenes skoleferdigheter

Et viktig funn i denne rapporten er at til sammen 16,6 prosent av elevene ble vurdert av læreren til å ha dårlige skoleferdigheter i lesing, skriving, regning og/eller digitale ferdigheter.. I 2011 ble norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn sammenlignet med leseferdigheter i andre europeiske land i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Resultatene fra PIRLS viste at på 4. trinn hadde 24 prosent av elevene lavt nivå i lesing, og 5 prosent hadde under laveste mestringsnivå i lesing (Daal et al.). Norske elever har skolestart ved 6 år og er derfor ett år yngre enn de fleste av de andre elevene i PIRLS. Derfor deltar Norge også med 5. trinn. På 5. trinn var det 10 prosent av elevene som skåret på laveste nivå i lesing og 1 prosent skåret under laveste mestringsnivå.

Funnene fra skolestudien her og resultatene i PIRLS samsvarer også i at det er kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Jentene i skolestudien hadde bedre lese- og skriveferdigheter enn guttene. Dette kan kanskje forklares av biologiske forskjeller, men det har også vært foreslått å kunne forklares sosialt ved at det stilles ulike forventninger til jenter og gutter i skolen. Et par norske studier viste for eksempel at det er mindre kjønnsforskjeller i prestasjonsorienterte skoler med høyt læringstrykk, tydelige forventninger og gode læringsprosesser (Bakken, Borg, Hegna, & Bache-Hansen, 2008; Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen, & Sunnevåg, 2011). Når det gjelder matematikk viste resultatene fra TIMSS 2011 at til sammen 37 prosent av elevene lå på lavt eller under lavt mestringsnivå (Grønmo et al., 2012). Det var en liten kjønnsforskjell for prestasjoner i

guttenes favoritt på 4. trinn i matematikk i TIMSS 2011, i motsetning til på 8. trinn hvor det ikke var noen kjønnsforskjell. Resultatene i denne rapporten viser i tråd med dette at guttene ble vurdert som mer kompetente i matematikk enn jentene.

Et funn i denne rapporten var også at bare 50 prosent av lærerne oppgir at de får opplæring i bruk av kartleggingsprøver. Siden kartlegging av lese- og matematikkferdigheter heller ikke er en sentral del av lærerutdanningen kan manglende opplæring i kartleggingsprøver få store konsekvenser. Viktige beslutninger om enkeltbarn blir tatt på grunnlag av resultatene fra kartleggingsprøvene. Over 90 prosent av lærerne i denne studien svarer at de bruker resultatene fra prøvene i praksis. Dersom lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse i å velge pålitelige kartleggingsprøver, gjennomføre dem på en valid måte samt å tolke resultatene, kan det få store konsekvenser for enkeltbarn. Resultatene fra kartleggingsprøver påvirker for eksempel hvem som blir henvist til PPT og hvilke tiltak som blir satt i verk rundt eleven (www.udir.no).

Støtte eller tilrettelegging for elever med svake skoleferdigheter

Ut fra dataene i denne rapporten ser det ut til at mange norske 8-åringer ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte når de trenger det. Når vi finner at en stor andel av barna som er vurdert til å ha lav eller svært lav kompetanse innen lesing, skriving og matematikk ikke mottar hverken spesialundervisning eller annen form for ekstra støtte eller tilrettelegging, kan det også tolkes som et tegn på at skolen velger å vente og se. Problemene ved en «vente og se» holdning har også vært omtalt tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2007; Lie et al., 2001; Roe & Kjærnsli, 2010). Det kan på den andre siden også bety at hjelpetiltak ikke alltid er tilgjengelige nok, eller at kunnskapen om rett hjelpetiltak mangler. Dette perspektivet understøttes av funnet fra denne rapporten om at en del av lærerne ikke synes det er lett å få hjelp fra PPT. Det har også vært hevdet at kvaliteten på den vanlige undervisningen i skolen er for dårlig, og at det kan gjøre at flere enn nødvendig får behov for ekstra hjelp og støtte (Haug, 1999). Det er også viktig å påpeke at mangelen på ekstra støtte kan tyde på en systemsvikt når det gjelder barn i «gråsonen». Det vil si barn som ikke oppfyller kriteriene for spesialundervisning, men som likevel har relativt store vansker. En rekke internasjonale undersøkelser viser at individuelle tilpasninger og smågruppeundervisning for denne elevgruppen (altså de som fungerer bedre enn elevene med rett på spesialundervisning, men som kanskje ligger ett standardavvik under gjennomsnittet på en gitt ferdighet) har god effekt, både i lesing (se for eksempel (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010) og matematikk (Torgerson et al., 2011).

Elevenes utviklingsvansker

I tillegg til at en av fem elever hadde dårlige skoleferdigheter, rapporterer også lærerne i denne studien at omtrent en av fem elever hadde en eller flere utviklingsvansker. For de fleste av disse elevene (87 prosent) var vansken av en slik alvorlighetsgrad at eleven enten hadde fått spesialundervisning, annen støtte og tilrettelegging, eller at læreren rapporterte at vansken gikk ut over elevens fungering og/eller klassen som helhet. Disse tallene er i tråd med tall fra FHI (Mykletun et al., 2009) som anslår at omtrent 15-20 prosent av barn og unge har psykiske vansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring eller samvær med andre. Med psykiske vansker hos barn og unge omtales da emosjonelle lidelser, atferdsforstyrrelser (inkludert konsentrasjonsvansker) og nevro-psykologiske utviklingsforstyrrelser som ADHD, som de hyppigst forekommende psykiske lidelsene blant barn og unge (Achenbach, Howell, Quay, & Conners, 1991; Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003). I tråd med dette fant vi også i skolestudien at de vanligste psykiske vanskene som ble oppgitt var konsentrasjonsvansker og emosjonelle

vansker. At andelen barn med utviklingsvansker i skolestudien var høyere enn det anslåtte forekomsttallet fra FHI skyldes mest sannsynlig at vi i denne rapporten også inkluderte læringsvansker og fysiske funksjonsvansker og benyttet det mer overordnede begrepet «utviklingsvansker». En studie basert på alle skoler i Kristiansand kommune viste også at 23,3 prosent av elevene ble vurdert av kontaktlærer til å ha ulike former for vansker og problemer i skolen (Nordahl et al., 2016). Av elevene som rapporteres å ha utviklingsvansker, var det også en relativt stor andel (avhengig av type vanske) som ikke mottok spesialundervisning eller annen støtte. Andelen elever uten ekstra støtte var høyest for elever med konsentrasjonsvansker, emosjonelle vansker og atferdsvansker. Det var generelt flere gutter enn jenter som hadde utviklingsvansker. Den vanligste vansken blant gutter var konsentrasjonsvansker. Dette samsvarer med funn fra både norsk (Nordahl et al., 2016) og internasjonal forskning (Gershon & Gershon, 2002).

Overlapp mellom utviklingsvansker og dårlige skoleferdigheter

Det var stor grad av overlapp mellom utviklingsvansker og dårlige skoleferdigheter. Blant elever med utviklingsvansker var det en langt større andel som hadde dårlige skoleferdigheter enn blant barn uten utviklingsvansker. Denne sammenhengen kan skyldes flere ulike ting. Utviklingsvansker som konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer kan tenkes å påvirke elevenes prestasjoner negativt. En norsk longitudinell studie estimerte at dersom en klarer å redusere eksternaliserende vansker hos unge med 10 prosent, ville dette kunne føre til at 4-5 prosent flere klarer å gjennomføre videregående skole. Omtrent 75 prosent av denne effekten var indirekte gjennom bedre karakterer (Sagatun, Heyerdahl, Wentzel-Larsen, & Lien, 2014). Svakere, men tilsvarende direkte og indirekte sammenhenger fant de også for jenter med internaliserende vansker. I tillegg til at utviklingsvansker kan føre til problemer med læring, kan også lærevansker føre til psykiske plager og vansker. En systematisk kunnskapsoppsummering indikerte at tidlige vansker i skolefagene, særlig lese- og skrivevansker, kan føre til internaliserte og utagerende psykiske helseproblemer (Gustafsson et al., 2010). Noen studier har vist at sammenhengen mellom psykiske vansker og læringsvansker skyldes miljøfaktorer som er felles for begge (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor, & Maughan, 2006). Andre studier har vist at noen av sammenhengene kan forklares av genetiske faktorer. Resultatene fra en longitudinell tvillingstudie av lesevansker og ADHD tydet på at sammenhengen mellom lesevansker og oppmerksomhetsvansker i stor grad skyldtes genetiske faktorer, mens sammenhengen mellom lesevansker og hyperaktivitet i mindre grad kunne forklares av genetikk (Wadsworth, DeFries, Willcutt, Pennington, & Olson, 2015).

Læringsmiljøfaktorer forbundet med elevenes skoleferdigheter og utviklingsvansker

I det siste kapittelet av rapporten sammenstilte vi lærerens beskrivelser av læringsmiljøet med elevens skoleferdigheter og utviklingsvansker. Dette gir indikasjoner på hvilke faktorer som kan være viktige å undersøke nærmere for å forstå hva som påvirker elevenes skoleferdigheter og utvikling. Vi valgte å vise sammenstillingen mellom skolemiljøfaktorer og utfallene samlet for gutter og jenter i denne delen av rapporten. Det er vist i flere tidligere studier at selv om det er nivåforskjeller mellom kjønnene, så ser det ikke ut til å være store forskjeller i sammenhengene mellom læringsmiljø og skoleferdigheter eller utvikling (Aasen, Lekhal, Drugli, & Nordahl, 2015).

Et viktig funn i denne sammenstillingen er at forskjeller i skoleferdigheter hos elevene har nokså liten sammenheng med faktorer knyttet til lærerens videreutdanning og erfaring, men heller sammenheng med lærerens arbeidsmiljø, tilgang til hjelp og relasjon til eleven. Hvis læreren hadde god tilgang til hjelp når det var problemer i klassen (spesielt fra PPT)

var det færre elever som ble rapportert å ha dårlige skoleferdigheter og utviklingsvansker enn dersom det var vanskelig å få hjelp. I tråd med tidligere funn som har vist at en god relasjon til læreren kan være av betydning for elevens læring (Hamre & Pianta, 2001; R. C. Pianta & Stuhlman, 2004), fant vi en større andel elever med dårlige skoleferdigheter blant elever der læreren rapporterte en konfliktfylt relasjon enn hvis relasjonen ikke var konfliktfylt. Det var også en tendens til at elever med en relasjon som læreren vurderte å være preget av lite nærhet hadde dårlige skoleferdigheter i følge læreren. En studie som så på sammenhengen mellom elevenes egenrapporterte relasjon til læreren og elevenes skolerresultater fant på den andre siden ingen betydelig sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og elevenes relasjoner til lærer og medelever (Aasen et al., 2015). Dette kan tyde på en overvurdering av sammenhengen når samme person (læreren) vurderer både relasjonene og skoleferdighetene.

Når læreren rapporterte et konfliktfylt forhold til eleven, rapporterte læreren også at eleven hadde en eller flere utviklingsvansker hos over halvparten av elevene. Tidligere studier har vist at lærere som har gode relasjoner til sine elever, også ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer i klassen sammenlignet med lærere som ikke har en god relasjon til elevene sine (Cornelius-White, 2007; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Om disse funnene skyldes at en god relasjon mellom lærer og elev fører til for eksempel bedre konsentrasjon og mindre emosjonelle vansker, eller om elever som har utviklingsvansker oftere utvikler et dårlig forhold til sin lærer, er vanskelig å avgjøre.

Noen av de største forskjellene i andel elever med dårlige, middels og gode skoleferdigheter og utviklingsvansker fant vi for hvor godt eleven trives, om han eller hun blir mobbet, om eleven har få eller mange venner, elevens arbeidsinnsats og motivasjon, og om eleven har mer fravær enn vanlig. Når læreren svarte at elevens klassemiljø var dårlig (spesielt sosialt) var det flere av elevene som hadde utviklingsvansker enn når klassemiljøet var godt. Det er vist i tidligere studier av ungdomsskoleelever at de som har vært utsatt for mobbing har lavere skolekarakterer sammenlignet med andre elever (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013). På skoler med mye mobbing finner man også lavere karaktergjennomsnitt sammenlignet med skoler som har lav forekomst av mobbing (Strøm et al., 2013). Det har også vært vist en sammenheng mellom hvor hyppig elever på 4. trinn blir plaget eller ertet på skolen og deres prestasjon på TIMMS. Gjennomsnittsskåren i matematikk i TIMMS var lavere jo mer elevene ble plaget eller ertet (Grønmo et al., 2012). Studier (inkludert randomiserte kontrollerte studier) som har sett på om arbeid med forbedring av læringsmiljøet kan gi bedre skolerresultater har vist positive resultater (Suldo, Gormley, DuPaul, & Anderson-Butcher, 2014). Intervensjonsprogrammer som PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) (Arnesen & Askeland, 2006) har foreløpige vist gode resultater ved å bidra til mindre problematferd og bedre relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elever (Sørli & Ogden, 2015). Sett i sammenheng med positive resultater fra for eksempel LP-modellen (Nordahl, 2005) og Respekt-programmet (Ertesvåg & Vaaland, 2007) i Norge, styrker dette antagelsen om at forbedring av de rette faktorene ved læringsmiljøet kan gi forbedring av skolerresultater og positiv psykisk utvikling for elevene.

Lav arbeidsinnsats og motivasjon bedømt av læreren var de faktorene i vår studie som hadde størst overlapp med dårlige skoleferdigheter og utviklingsvansker. Dette har også vært vist i andre norske studier der man har justert for andre faktorer (Aasen et al., 2015) Dette kan skyldes at læreren tolker dårlige skolerresultater som at eleven ikke har gjort sitt beste og er lite motivert, men det er også sannsynlig at det hjelper på skoleferdighetene at

eleven har høy arbeidsinnsats og har høy motivasjon. Elevenes motivasjon er også i tidligere studier satt i sammenheng med bedre konsentrasjonen om arbeidet og mindre sosiale og emosjonelle vansker (Bru, 2011). I en stor syntese av over 800 metaanalyser relatert til elevers skoleprestasjoner viste også John Hattie at elevens motivasjon var en av de faktorene som hadde sterk sammenheng med skoleprestasjoner i internasjonalt publiserte studier (Hattie, 2008). Disse metaanalysene har imidlertid blitt kritisert for å inkludere studier som kun undersøker assosiasjoner og ikke årsakssammenhenger (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Det er derfor usikkert om elevens motivasjon har en reell effekt på skoler resultatene eller om sammenhengen er konfundert av andre faktorer.

Forbehold, begrensinger og ubesvarte spørsmål

Som beskrevet innledningsvis er denne rapporten kun en foreløpig beskrivelse av faktorer ved elevers læringsmiljø basert på den første delen av datainnsamlingen til skolestudien. Resultatene må derfor forstås med forbehold om at frekvenser og andeler kan endre seg når datamaterialet blir komplett. Spesielt for de svarkategoriene der det er få elever kan små endringer gjøre utslag på prosentvis andel. En prosentvis andel sier heller ingenting om årsakssammenhenger. En observert overlapp mellom mobbing av elever og dårlige skoler resultater betyr ikke nødvendigvis at mobbing forårsaker dårlige skoler resultater. Retningen kan gå motsatt vei ved at elever som får dårlige skoler resultater mobbes, eller det kan være en felles underliggende faktor som forårsaker både at barnet blir mobbet og at det får dårlige skoleferdigheter. Resultatene her kan altså brukes til å forstå hva elevene med dårlige og gode skoleferdigheter karakteriseres av, ikke hva som er årsaken til ferdighetsnivået. Det samme forbeholdet må tas for utviklingsvansker.

Når det gjelder generaliserbarheten av resultatene må vi ta forbehold om at selv om utvalget av lærere til studien ser ut til å være representativt for lærere i grunnskolen i Norge (målt på lærerens utdanning etc.) viste vi også en seleksjon til skolestudien i form av høyere utdanning og alder hos mødrene til elevene som deltar. Lav deltagerprosent er vanlig i populasjonsbaserte undersøkelser og gjør at generaliserbarheten begrenses. Det er sannsynlig at barn som fungerer godt på skolen vil øke deltakelsesvillighet både hos mor og hos lærer. Et godt forhold mellom foreldre og lærer vil også øke deltakelsesvillighet både hos mor og hos lærer. Dette ser vi ved at svært få av både lærerne og mødrene i denne undersøkelsen oppgir å ha et dårlig skole-hjem samarbeid. Det er imidlertid ingen nevneverdige forskjeller i hvordan mødre i totalutvalget av 8-åringer i MoBa beskriver samarbeid med skolen, og hvordan mødre til elever som deltar i skolestudien svarer på spørsmål om dette. Dette kan tyde på at det ikke er ytterligere seleksjon til deltakelse i skolestudien utover den seleksjonen som allerede finnes i MoBa, men dette må undersøkes nærmere for å kunne si noe relasjon mellom skole og hjem er av betydning for lærernes rapportering i skoleundersøkelsen. Vi kan derfor ikke hverken bekrefte eller avkreftede funn fra andre studier som viser at skole-hjem samarbeidet kan ha betydning for elevens læring (Epstein & Sanders, 2000; Sheldon & Epstein, 2005). Mors syn på skolen generelt vil også kunne spille inn på deltakelse. For eksempel vil kanskje trivsel og mestring fra egen skoletid bety noe. I tillegg til lærers samvittighetsfullhet og kompetanse, vil antakelig lærerens arbeidsforhold være viktige. Det er også færre minoritetselever i dette utvalget enn i befolkningen ellers. Det betyr at for de faktorene som henger sammen med seleksjonen, kan prosentandelene være forskjellige fra dem vi ville fått i et representativt utvalg, hvor for eksempel flere minoritetspråklige elever var med i studien og flere lærere med dårlig samarbeid med hjemmet. For en del variabler er det vist at det er forskjeller i prevalenser basert på hele befolkningen og MoBa utvalget med en tendens til underestimering i MoBa, men at forskjellene er små (R. M. Nilsen et al., 2009). Det er også

verdt å merke seg at på tross av sannsynlig seleksjon til studien forekom både dårlige skoleferdigheter og utviklingsvansker like hyppig som vi ville forvente basert på tall fra andre mer representative utvalg.

Fordi dette er en foreløpig rapport uten fullstendig datasett har vi valgt å ikke signifikansteste forskjellene og sammenhengene vi beskriver. Med mer grundige statistiske analyser vil vi kunne si om forskjellene er signifikante, og også noe om forskjellene i styrken på sammenhengene vi finner. Vi vil også kunne undersøke om sammenhengene påvirkes av andre forhold, det vil si justere for tredjevariabler.

Det er også viktig å påpeke at fordi skoleskjemaet er svært omfattende har vi ikke kunnet presentere hele datamaterialet som studien dekker i denne rapporten. Vi har selektert variablene basert på hvilke faktorer som i litteraturen antas å være viktige for læringsmiljøet. Når det gjelder utfallsmålene som fanger opp barns læring og utvikling har vi valgt å fokusere på de grunnleggende skoleferdighetene og utviklingsvanskene totalt sett. I videre forskning på sammenhengene mellom læringsmiljø og utfall hos elevene er det viktig å gå i dybden på hva som predikerer ferdigheter i ulike fag og hva som henger sammen med ulike typer utviklingsvansker. I tillegg til informasjon fra læreren om utviklingsvansker hos eleven, vil vi også kunne bruke informasjon fra skalaer som læreren har fylt ut om elevens sosiale utvikling, språkutvikling og atferd.

Samlet sett viser resultatene i denne rapporten at flere av læringsmiljøfaktorene knyttet til både lærer, klasse og elevene selv har sammenheng med skolerresultater og utvikling hos elevene. Det er imidlertid ikke enkelt å skille faktorene fra hverandre. Det er sannsynlig at flere av faktorene påvirker hverandre. For å finne ut mer om dette, er det nødvendig å analysere sammenhengene statistisk ved å justere for andre faktorer som kan tenkes å forklare sammenhengene, som for eksempel hva slags utdanning elevenes foreldre har, når barna er født på året osv. Det blir også viktig å se nærmere på hvorvidt noen av sammenhengene kan forklares ved å se på elevens fungering før skolealder. Var det for eksempel slik at elever som ble mobbet og har få venner på skolen også hadde lavere fungering allerede i barnehagealder? Kanskje virker kvaliteten på barnehage tilbudet eleven har hatt inn på hvordan eleven fungerer på skolen senere? Ved å bruke informasjonen vi har om elevenes utvikling over tid kan vi besvare flere viktige spørsmål om hva som virker inn på elevenes utvikling og fungering. Det er behov for mer kunnskap om hvordan tidlige utviklingsvansker og læringsvansker henger sammen og hvorfor de gjør det. Spesielt er det et behov for populasjonsbaserte longitudinelle studier av skolebarn i Norge med informasjon om skolen, lærerne og elevenes læring og utvikling for å se på stabilitet og endring over tid.

REFERANSER

- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner–forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold.
- Achenbach, T., Howell, C., Quay, H., & Conners, C. (1991). National survey of problems and competences among 4 to 16 year-olds-Parents reports for normative and clinical-samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), R5-R119.
- Arnesen, A., & Askeland, E. (2006). Håndbok PALS. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Oslo: Atferdssenteret-norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Bache-Hansen, E. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Oslo: NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport, 2, 2008.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (pp. s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties a randomized controlled trial. *Psychol Sci*, 21(8), 1106-1116.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Arch Gen Psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Daal, V., Gabrielsen, N., & Solheim, R. Universitetet i Stavanger & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.(2011). *Godt nok?: norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn: Pirls 2011*.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*: Solution Tree Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306): Springer.
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- FHI. (2015). Norgeshelse statistikkbank. Retrieved from <http://www.norgeshelse.no/norgeshelse/>
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Retrieved from Oslo:
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Gershon, J., & Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 143-154.
- Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H., & Borge, I. C. (2011). Framgang, men langt fram. *Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS*.
- Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H., & Borge, I. C. (2012). *Framgang, men langt fram: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*: Akademika.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Ogdén, T. (2010). School, learning and mental health: A systematic review.
- Gustavson, K., von Soest, T., Karevold, E., & Røysamb, E. (2012). Attrition and generalizability in longitudinal studies: findings from a 15-year population-based study and a Monte Carlo simulation study. *BMC public health*, 12(1), 918.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: The compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231-239.

- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333-347.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslng læring*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Levin, B. (2010). How to change 5,000 schools *Second international handbook of educational change* (pp. 309-322): Springer.
- Lie, S., Roe, A., Kjærnsli, M., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Magnus, P., Birke, C., Vejrup, K., Haugan, A., Alsaker, E., Daltveit, A. K., . . . Knudsen, G. P. (2016). Cohort Profile Update: The Norwegian Mother and Child Cohort Study (MoBa). *International Journal of Epidemiology*, dyw029.
- Magnus, P., Haug, K., Nystad, W., & Skjaerven, R. (2006). Mor-og-barn-undersøkelsen skal gi nye svar. *Tidsskr.Nor.Laegeforen.*(126), 1747-1749. Retrieved from
http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1395412
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Motivasjon og mestring*: Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Hattie: Ingen "hellig gral" for undervisning. [Hattie: No holy grail for teaching]. *Bedre skole*.
- Myklestad, I., Røysamb, E., & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(5), 771-782.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. *Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt*.
- Nilsen, R. M., Vollset, S. E., Gjessing, H. K., Skjærven, R., Melve, K. K., Schreuder, P., . . . Magnus, P. (2009). Self-selection and bias in a large prospective pregnancy cohort in Norway. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 23(6), 597-608. Retrieved from
<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1365-3016.2009.01062.x/asset/j.1365-3016.2009.01062.x.pdf?v=1&t=iaz2yngu&s=6a352ebec4f88679cb1bd95d7ca7b93377292d34>
- Nilsen, R. M., Vollset, S. E., Gjessing, H. K., Skjaerven, R., Melve, K. K., Schreuder, P., . . . Magnus, P. (2009). Self-selection and bias in a large prospective pregnancy cohort in Norway. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 23(6), 597-608. Retrieved from <Go to ISI>://000270787900012
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. *NOVA rapport*, 19(05).
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sunnevåg, A.-K. (2011). Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup, L., Hansen, L. S., Hansen, O., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2016). Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune 2015.
- Pianta, R. (2001). Student-teacher relationship scale-short form. *Lutz, FL: Psycho-logica l Assessment Resources*.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444.
- Roe, A., & Kjærnsli, M. (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*: Universitetsforaget.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10 th grade and non-completion of upper secondary school: the mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14(1), 1.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect*, 37(4), 243-251.
- Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), 84-98.
- Sørli, M.-A., & Ogdén, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & ten Hagen, J. (2011). Explaining teacher–student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 34-43.
- Torgerson, C., Wiggins, A., Torgerson, D., Ainsworth, H., Barmby, H., Hewitt, C., . . . Bland, M. (2011). Every child counts: The independent evaluation.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child development*, 77(1), 72-88.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Wadsworth, S. J., DeFries, J. C., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2015). The Colorado Longitudinal Twin Study of Reading Difficulties and ADHD: Etiologies of Comorbidity and Stability. *Twin Res Hum Genet*, 18(6), 755-761. doi:10.1017/thg.2015.66
- Wendelborg, C. (2015a). Mobbing, krenkelsler og arbeidsro i skolen Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15.
- Wendelborg, C. (2015b). Statistiske undersøkelser av spørsmål om mobbing: Analyse av Elevundersøkelsen våren 2015.
- WHO, W. H. O. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*: Geneva: World Health Organization.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695-705.

VEDLEGG



+

Spørreskjema til lærer

+

Skjemaet skal leses av en maskin. Derfor er det viktig å bruke blå eller sort kulepenn og skrive tydelig:

- I de små avkrysningsboksene setter du **et kryss** inni boksen for det svaret som du mener passer best, slik:
- Hvis du mener at du har satt kryss i feil boks, kan du rette det ved å fylle boksen helt, slik:
- Tallboksene har ofte to eller flere ruter. Når du skriver et ett-sifret tall, bruker du den høyre ruten. Eksempel "5" skrives slik:

Oppgi dag, måned og år for utfylling av skjemaet

dag

måned

år

(Skriv årstall med 4 tall, f.eks. 2015)

Du/dere har fått dette skjemaet fordi ett av barna i klassen deres deltar i Den norske mor og barn-undersøkelsen hvor Folkehelseinstituttet følger barn fra svangerskapet, gjennom barneårene og helt til voksen alder. Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å fylle ut informasjon om denne eleven (heretter kalt prosjekteleven), om skolen og om den klassen prosjekteleven går i. Selv om du skulle mene at noen av spørsmålene ikke passer (fordi barnet er for ungt, situasjonen er irrelevant, eller noe annet) vil vi gjerne at alle spørsmål besvares. Vennligst oppbevar dette skjemaet på en slik måte at ikke andre får tilgang til opplysningene. Informasjonen du gir oss om deg selv i dette spørreskjemaet vil kun bli benyttet i forbindelse med dette prosjektet, og vil ikke være tilgjengelig for andre fremtidige prosjekt.

Om deg og din bakgrunn

1. **Kjønn** Mann Kvinne

2. **Fødselsår:** (oppgi årstall, f.eks. 1980)

3. **Er du kontaktlærer?** Nei Ja

Hvis nei, oppgi stillingstittel: _____

4. **Hvor lenge har du...**

... jobbet som lærer? År Mnd

... vært ansatt ved denne skolen? År Mnd

... jobbet i denne klassen? År Mnd

5. **Er du utdannet lærer fra lærerhøgskole?** Nei Ja

6. **Er du utdannet lærer fra Universitetet (PPU)?** Nei Ja

7. **Hvis ja, hvilket år fullførte du høyeste utdanning som lærer**

(oppgi årstall, f.eks. 2009)

8. **Hva er din høyest fullførte utdanning?** (Sett kun ett kryss).

Videregående skole

Førskolelærer

Bachelor i pedagogikk

Master i PPU

Annen utdanning: _____

9. **Har du etter- eller videreutdanning innen ett av følgende områder:**

Kryss av og oppgi antall studiepoeng innen hvert av følgende fagområder du har tatt etter- eller videreutdanning innen....

Fag

Ant. studiepoeng

...norsk

+

...kroppsøving

... andrespråks-pedagogikk

... leseopplæring

...matematikk

...naturfag

...engelsk

...rådgivning

...annet, oppgi fag

+

10. Hvordan har du det på jobben?

	+				
	Passer ikke	Passer nokså bra	Passer bra	Passer veldig bra	Passer helt
1. Jeg trives godt i jobben min nå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg blir ofte sliten av jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg har alltid ønsket å bli lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg tenker ofte på å bytte jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg tenker ofte på å jobbe som noe annet enn lærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg har et godt forhold til ledelsen ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg har godt samarbeid med andre lærere ved skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg kan diskutere utfordringer i skolehverdagen med kollegaer på en konstruktiv måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg samarbeider godt med foreldre til barna i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg har god kommunikasjon med personalet på SFO/AKS.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg har i løpet av de siste månedene kalt inn til ekstraordinære foreldresamtaler eller foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg har vært sykemeldt i løpet av det siste skolesemesteret på grunn av stress på jobben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I mitt daglige skolearbeid har jeg stor frihet i valg av arbeidsformer og metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg føler at jeg har stor frihet i vektlegging av innhold innenfor de fagene jeg underviser i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg føler at jeg har stor innflytelse på min egen arbeidssituasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om skolen og prosjektlevers klasse

11. Hvor mange gutter og jenter er det i elevens klasse?

Antall jenter

--	--

Antall gutter

--	--

12. Hvordan er prosjektlevers klasse oftest organisert

Kryss av for den mest typiske organiseringsformen, den som beskriver dere best (Sett kun ett kryss).

- Elevene er organisert i basegrupper på 10-15 elever +
- Elevene er organisert med faste grupper/klasser på 20-30 elever
- Elevene er organisert i stortrinn bestående av alle elevene på ett trinn med fleksibel gruppeinndeling
- Elevene er organisert i grupper på tvers av ulike årstrinn (f.eks. elever fra 1., 2. eller 3. trinn i samme gruppe)

13. Pedagogisk differensiering

For deler av den ordinære opplæringen og i avgrensede perioder kan elevene deles i grupper etter faglig nivå, hvordan er dette på deres skole?

1. Hender det at elevene deles i grupper delt inn etter faglig nivå? Nei Ja
Hvis ja;
2. Hender det at prosjekteleven deltar i grupper med høyere faglig nivå? Nei Ja
3. I hvilke fag? Norsk Engelsk Matematikk
4. Hender det at prosjekteleven deltar i grupper med svakere faglig nivå? Nei Ja
5. I hvilke fag? Norsk Engelsk Matematikk
Hvis nei; +
6. Tror du prosjekteleven ville hatt utbytte av en slik differensiering?
- Nei
- Ja, eleven ville hatt utbytte av å delta i grupper for elever med høyere faglig nivå
- Ja, eleven ville hatt utbytte av å delta i grupper for elever med svakere faglig nivå +

14. Bruk av kartleggingsprøver

+

Her lurer vi på om resultatene fra kartleggingsprøvene (både obligatoriske og eventuelt andre) brukes i planlegging og gjennomføringen av undervisningen

- | | | |
|---|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Gis det opplæring i hvordan kartleggingsprøver kan brukes i pedagogisk praksis? | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Ja |
| 2. Brukes undervisningstid på å forberede kartleggingsprøver?..... | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Ja |
| 3. Brukes resultater fra kartleggingsprøver i pedagogisk praksis generelt?..... | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Ja |
| 4. Settes det i gang tiltak for elever som gjør det bra på kartleggingsprøver? | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Ja |
| 5. Settes det i gang tiltak for elever som gjør det dårlig på kartleggingsprøver? | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Ja |

+

15. Arbeidsmåter på skolen

	Stemmer absolutt ikke	Stemmer ikke helt	Nøytral /ikke sikker	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
1. Det er lett å få hjelp fra lærerteamet hvis det oppstår problemer i prosjektelevens klasse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det er lett å få hjelp fra skoleledelsen hvis det oppstår problemer i prosjektelevens klasse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det er lett å få hjelp fra PPT hvis det oppstår problemer i prosjektelevens klasse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

16. Arbeidsmåte i klassen

Her lurer vi på hvilke arbeidsmåter dere bruker i undervisningen, og hvor ofte dere bruker ulike måter å undervise på

	<input type="checkbox"/> Nei	<input type="checkbox"/> Ja	Hvis ja, hvor ofte:	Daglig	Ukentlig	Sjeldnere
1. Brukes stasjonsundervisning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Brukes prosjekt-/gruppearbeid?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Brukes alenearbeid på pulten (individuell oppgavetid)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Brukes tavleundervisning i prosjektelevens klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Brukes undervisning ved hjelp av PC, nettbrett, prosjektor/fronter, eller andre former for IKT?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gis det hjemmelekser som forutsetter PC/nettbrett?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis ja, hvor ofte:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Læringsmiljø

Kryss av for det alternativet du synes best beskriver læringsmiljøet i prosjektelevens klasse, sammenliknet med andre skoleklasser.

	Stemmer absolutt ikke	Stemmer ikke helt	Nøytral /ikke sikker	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
1. Prosjektelevens klasse har et godt fysisk læringsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Prosjektelevens klasse er et mobbefritt læringsmiljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prosjektelevens klasse har gode relasjoner mellom elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Prosjektelevens klasse har et godt skole-hjem-samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

Prosjekteleven i skolen

18. Hvilken klasse går eleven i?

2. klasse 3. klasse 4. klasse

+

19. Hvordan trives denne eleven på skolen?

- Svært godt Godt Både og Dårlig Svært dårlig

20. Stabilitet og endring i skolehverdagen

1. Hvor lenge har prosjekteleven gått på denne skolen? Siden 1. kl. 1 år 2 år 3 år
2. Har han/hun byttet klasse? Nei Ja
3. Har han/hun byttet kontaktlærer? Nei Ja
4. Hvor mange lærere forholder prosjekteleven seg til totalt i løpet av en skoleuke? Antall:
5. Hvem er oftest vikar i denne klassen? Ufaglærte som ikke kjenner klassen Lærere som ikke kjenner klassen
Ufaglærte som kjenner klassen Lærere som kjenner klassen
Klassen har sjelden vikar
6. Omtrent hvor mange dagers fravær hadde prosjekteleven forrige skoleår?
7. Er prosjekteleven borte fra skolen oftere enn andre barn i klassen Nei Noe mer Mye mer

21. Elevens motivasjon og arbeidsinnsats

Kryss av for det alternativet du synes best beskriver prosjekteleven, sammenliknet med andre elever.

- | | | Svært høy | Høy | Middels | Lav | Svært lav |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er: | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Elevens arbeidsinnsats på skolen er: | + | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Elevens skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner (sammenliknet med jevnaldrende barn) på en skala fra 1-4 der 1 står for svært lav kompetanse og 4 for svært høy kompetanse.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Elevens skolefaglige prestasjoner i lesing er:..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Elevens skolefaglige prestasjoner i skrivning er:..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Elevens digitale ferdigheter er:..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Hvor godt vil du vurdere prosjektelevens skoleprestasjoner generelt, sammenliknet med andre barn på samme klassetrinn?

- Godt over snittet Noe over snittet Gjennomsnittlig Noe under snittet Godt under snittet

24. Elevens talenter og spesielle ferdigheter

Har eleven talenter eller spesielle ferdigheter som skiller seg fra det generelle prestasjonsnivået innen en eller flere av følgende:

1. Musikk 2. Idrett 3. Kunst og håndverk 4. Andre

+

25. Språk

1. Får eleven språkundervisning (f.eks. norsk som andrespråk eller morsmålsundervisning) utover det som hele klassen deltar på?
Nei Ja
2. Hvis ja, hvor mange timer per uke
3. For hvilket språk får eleven undervisning (Hvis eleven får undervisning i flere språk, skriv ned alle) _____

Om elevens sosiale relasjoner, atferd og språk

26. I hvilken grad synes du de følgende utsagnene beskriver din relasjon med prosjekteleven? ⁺

+	Stemmer absolutt ikke	Stemmer ikke helt	Nøytral /ikke sikker	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
1. Jeg opplever at jeg og han/hun har et godt og nært forhold til hverandre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det virker som om barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hvis han/hun er lei seg eller opprørt, søker han/hun trøst hos meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det virker som om han/hun ikke liker at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som stryke eller å gi ham/henne en klem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg har inntrykk av at han/hun setter pris på forholdet til meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Han/hun fremstår som stolt når jeg roser han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Han/hun forteller spontant om seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Han/hun blir lett sint på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg synes det er lett å tolke hva han/hun føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Han/hun fortsetter å være sint eller motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det er mer krevende for meg å arbeide med dette barnet enn med barn flest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Når han/hun kommer til skolen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Måten han/hun reagerer ovenfor meg kan være uforutsigbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Han/hun lurer meg ofte for å få viljen sin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Han/hun forteller meg om sine følelser og opplevelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

Om vennskap

27. Omtrent hvor mange nære venner har eleven i klassen?

Ingen 1 venn 2-3 venner 4+ venner

28. Har prosjekteleven en bestevenn i klassen Nei Ja

Hvis ja,

1. Er bestevennen av samme kjønn som prosjekteleven? Nei Ja
2. Hvor lenge har prosjekteleven hatt samme bestevenn? i noen uker i noen måneder over ett år

+

29. Hvordan vil du beskrive elevens forhold til sine nærmeste venner i klassen? ⁺

Kryss av for alternativet som best beskriver forholdet mellom prosjekteleven og hans/hennes venner – sett bare ett kryss for hver linje

- | | | |
|---|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Prosjekteleven er den dominerende part | <input type="checkbox"/> Et harmonisk forhold (tar tur/begge bestemmer) | <input type="checkbox"/> Prosjekteleven blir dominert av den andre |
| 2. <input type="checkbox"/> Prosjektelevens interesser styrer valg av aktiviteter | <input type="checkbox"/> Barna deler interesser (bytter på) | <input type="checkbox"/> Prosjekteleven aktiviteter styres av den andres interesser |
| 3. <input type="checkbox"/> Prosjekteleven er ofte den støttende part | <input type="checkbox"/> Barna støtter hverandre hvis noe er vanskelig | <input type="checkbox"/> Prosjekteleven får ofte støtte av den andre |

30. Om prosjektelevens sosiale rolle i klassen: Hvor godt passer disse utsagnene til prosjekteleven?

(Sett ett kryss for hver linje.)

+	Stemmer sjelden	Stemmer noen ganger	Stemmer ofte
1. Prosjekteleven er klassens sosiale midtpunkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Prosjekteleven tar ofte styringen over hva som skal skje i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prosjekteleven blir ekskludert fra de andres lek/samvær.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Prosjekteleven er mer fokusert på skolearbeidet enn på sosial omgang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prosjekteleven holder seg ofte på sidelinjen av det som skjer i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Prosjekteleven får ofte de andre til å le.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Prosjekteleven blir sett opp til av de andre elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Mobbing

Mobbing er å bli holdt utenfor, ertet, slått eller plaget gjentatte ganger. Har du opplevd at eleven har blitt mobbet det siste året?

	Aldri	Nå og da	Ukentlig	Daglig
1. Har eleven blitt mobbet ved å bli ertet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har eleven blitt mobbet ved ikke å få være sammen med de andre, blitt isolert eller stengt ute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har eleven blitt mobbet ved å bli slått, sparket eller dyttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Har eleven mobbet andre ved å erte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Har eleven mobbet ved å ikke la andre få være med, stenge ute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Har eleven mobbet ved å slå, sparke eller dytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevers væremåte**32. Spørsmålene under handler om hvordan du oppfatter at prosjekteleven har følt seg eller oppført seg**

Kryss av for hvordan dette har stemt for eleven i løpet av de to siste ukene. (Sett ett kryss for hver linje.)

+	Stemmer ikke	Stemmer noen ganger	Stemmer	Vet ikke
1. Var lei seg eller ulykkelig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Følte seg så trøtt at han/hun bare ble sittende uten å gjøre noen ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Var veldig rastløs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Var ikke glad for noe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Følte seg lite verdt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gråt mye.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hatet seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tenkte at han/hun aldri kunne bli så god som andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Følte seg ensom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenkte at ingen egentlig var glad i han/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Følte seg som et dårlig menneske	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Syntes han/hun gjorde alt galt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Hadde problemer med å tenke klart eller konsentrere seg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Sett kryss i den ruten som best beskriver elevens oppførsel i løpet av det siste skolehalvåret.

(Sett ett kryss for hver linje.)

	Aldri/ sjelden	Noen ganger	Ofte	Veldig ofte
1. Er uoppmerksom på detaljer eller gjør slurvfeil i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har vansker med å opprettholde oppmerksomheten om oppgaver eller i lek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Synes ikke å høre etter når en snakker direkte til han / henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Har vansker med å følge beskjeder og klarer ikke å fullføre skolearbeid, oppgaver eller plikter (ikke regn med vansker som skyldes trass eller manglende forståelse) .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+	Aldri/ sjelden	Noen ganger	+ Ofte	Veldig ofte
5. Har vansker med å organisere eller planlegge oppgaver og aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Unngår, misliker eller er motvillig til å starte på oppgaver som krever mentale anstrengelser (som skolearbeid/lekser, andre oppgaver).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mister ting som er nødvendig for å utføre oppgaver eller aktiviteter (blyanter, bøker, leker).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Er lett å avlede (lett distraherbar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Er glemsom i daglige gjøremål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Er urolig med hender og føtter og / eller vrir seg mye på stolen (sitter urolig).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Forlater plassen sin i situasjoner hvor det forventes at han / hun skal sitte i ro (for eksempel ved bordet, i fellessamling).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Løper rundt eller klatrer på ting i situasjoner hvor dette er upassende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Har vansker med å leke eller delta i aktiviteter på en rolig måte, uten å bråke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Er "i farta" eller oppfører seg som han / hun er "drevet av en motor"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Snakker overdrevent mye, i ett kjøp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Buser ut med svar før spørsmål er ferdig stilt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Har vansker med å vente på tur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Avbryter eller trenger seg på andre, for eksempel i samtale eller lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mister besinnelsen (raserianfall)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Krangler med voksne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Aktivt trosser eller nekter å etterfølge voksnes krav eller regler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Irriterer andre med vilje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Skylder på andre for egne feil eller dårlig oppførsel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Er nærtagende og tåler lite fra andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Er sint og irritabel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Er ondskapsfull eller hevnjerrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

34. Spørsmålene under handler om elevens sosiale ferdigheter (Sett ett kryss for hver linje.)

Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	
1. Spør voksne om hjelp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Er kritisk til regler som kan virke urettferdige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Får lett venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sier ifra ved urettferdig behandling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sier ifra hvis noen har et problem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Samhandler bra med andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Forholder seg rolig når han/hun blir ertet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Blir med på aktiviteter som allerede er i gang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Utrykker følelser ved urettferdig behandling.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Inviterer andre til å delta i aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tåler å få kritikk uten å bli opprørt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Deltar i spill eller gruppeaktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bruker ordentlig språk når han/hun er opprørt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Forsvarer venner som blir behandlet urettferdig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Løser uenighet med deg på en rolig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Starter samtale med jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Reagerer passende på å bli dyttet eller slått.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Presenterer seg selv for andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Foreslår kompromisser for å løse konflikter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sier hyggelige ting om seg selv uten å skryte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Forholder seg rolig ved uenighet med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

Om språk og skolehverdag

35. Kryss av for hvor ofte du synes dette er typisk for denne eleven

+	+			
	Sjelden eller aldri	En gang i blant	Regelmessig	Ofte eller bestandig
1. Glemmer ord som han/hun kan. I stedet for "neshorn", sier han/hun for eksempel "du vet, det dyret med horn på nesene.."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bruker ord som "han" og "det" uten å gjøre det klart hva eller hvem han/hun snakker om. Eksempel: Når han/hun forteller om en film, kan han/hun si "Han var kjempeflink", uten å forklare hvem "han" er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Forstår ikke poenget i vitser og ordspill (selv om han/hun kan more seg ved ikke-språklig humor som for eksempel bløtkakekasting).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det kan være vanskelig å avgjøre om det han/hun snakker om er virkelighet eller fantasi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Utelater fortidsendelsen i ord. Kan for eksempel si "John sparke ballen" i stedet for "John sparket ballen" og "Eva kjøpe brus" i stedet for "Eva kjøpte brus".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Oppfatter bare ett eller to ord i en setning, og misforstår derfor det som blir sagt. For eksempel om noen sier: "Jeg vil gå på skøyter neste uke", kan han/hun oppfatte dette som om den andre har gått på skøyter, eller vil gå på skøyter nå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Barnet stokker om rekkefølgen når han/hun prøver å fortelle en historie eller noe som nylig har hendt. Dersom han/hun for eksempel skal fortelle om en film, kan han/hun starte med slutten i stedet for begynnelsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Forklarer ikke hvem han/hun snakker om selv om samtalepartnere mangler den bakgrunnsinformasjonen han/hun selv har. Kan for eksempel snakke om "Jon" uten å fortelle hvem han er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Det er vanskelig å forstå meningen i det han/hun sier, selv om uttalen er tydelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Barnet gir tydelig uttrykk for hva han/hun planlegger å gjøre i fremtiden (som for eksempel hva han/hun skal gjøre i morgen eller hva han/hun skal gjøre i ferien).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Du kan ha en hyggelig og interessant samtale med han/henne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Barnet kan lage lange og kompliserte setninger som "Da vi var i parken husket jeg på husken/ dissen"; "Jeg så den mannen som stod på hjørnet".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bruker ord som viser til grupper (kategorier) av objekt heller enn å bruke ord som viser til et bestemt objekt. Omtaler for eksempel bord, stol og kommode som "møbler" og epler, pærer og bananer som "frukt".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Snakker flytende og klart, uttaler alle språklydene korrekt uten nøling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Barnet forklarer på en klar og forståelig måte noe som har skjedd tidligere (for eksempel hva han/hun gjorde på skolen, eller hva som skjedde under fotballkampen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Når han/hun skal svare på et spørsmål, gir han/hun passende mengde informasjon uten å måtte forklare ting ned til den minste detalj.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Kryss av for hvert utsagn hvor godt du synes det passer for denne eleven

Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker. Kryss av for tall mellom 1 og 5 avhengig av hvor godt du synes det passer for eleven, også selv om utsagnet bare delvis er rett

+	+				Passer godt/helt riktig 5
	Passer ikke/helt feil 1	2	Passer både og 3	4	
1. Blander sammen ord med lik mening (f.eks. skjorte, genser, jakke) ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har vansker med å forstå hva vanlige ord betyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har problemer med å svare på spørsmål like raskt som andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leter ofte etter de riktige ordene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bruker ufullstendige setninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bruker korte setninger når han/hun skal svare på spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Har vansker med å gjenfortelle en historie han/hun har hørt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Kryss av for hvordan du vurderer elevens ferdigheter

- | | + | Nei | Ja | + | Vet ikke |
|---|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Er eleven i stand til å <u>lese</u> enkle ord (f.eks. navnet på dyr eller ting)? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 2. Er eleven i stand til å <u>lese</u> enkle setninger (f.eks. setninger på 4- 6 ord)? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 3. Er eleven i stand til å <u>skrive</u> enkle ord (f.eks. navnet på dyr eller ting)? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 4. Er eleven i stand til å <u>skrive</u> enkle setninger (f.eks. setninger på 4-6 ord)? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 5. Er eleven i stand til å <u>fortelle en historie</u> (f.eks. om ferien) slik at du forstår? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 6. Er eleven i stand til å <u>fortelle en historie</u> (f.eks. om ferien) slik at fremmede forstår? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

38. Tallforståelse og matematikkvansker (Kryss av for hvordan du vurderer elevens ferdigheter i matematikk).

- | | Nei | Ja | Noe |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Har eleven problemer med oppfatning av rom, form og mønstre, konsentrasjon/systematisk tenking når han/hun arbeider med matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Har eleven problemer med å finne læringsstrategier i problemløsning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

39. Forventninger om overgangen til ungdomsskolen

- | | Nei | Ja | Noe |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg tror overgangen til ungdomsskolen vil bli en faglig utfordring for denne eleven | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg tror overgangen til ungdomsskolen vil bli en sosial utfordring for denne eleven | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Spesielle forhold knyttet til prosjekteleven**40. Om bekymring**

- | | Nei | Ja | |
|--|--------------------------|--------------------------|---|
| 1. Er du bekymret for hvordan eleven klarer å snakke og uttale lyder? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. Er du bekymret fordi eleven er krevende og vanskelig å ha med å gjøre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Er du bekymret fordi eleven er lite interessert i å leke med andre barn? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Er du bekymret fordi elevens aktivitetsnivå er så høyt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Er du bekymret fordi eleven ofte har vanskeligheter med å konsentrere seg? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6. Har andre uttrykt bekymring for elevens atferd og utvikling? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | + |
| 7. Samlet sett, synes du at eleven nå for tiden har vansker på ett eller flere av følgende områder: språk, følelser, konsentrasjon, oppførsel eller med å komme overens med andre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| <i>Hvis ja,</i> | | | |
| 1. Bli eleven selv forstyrret eller plaget av vanskene? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. Påvirker vanskene elevens skolehverdag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Påvirker vanskene elevens forhold til venner/samvær med andre i klassen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Er vanskene til belastning for klassen som helhet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Elevens helse og utviklingsvansker**41. Har prosjekteleven hatt noen av de følgende helseproblemer?** (Sett ett kryss for hver linje).

- | + | Nei | Ja | Hvis ja, er det gjort tilpasninger som følge av dette |
|--|--------------------------|--------------------------|---|
| 1. Forsinket eller avvikende språkutvikling | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Konsentrasjons-/oppmerksomhetsproblemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hyperaktivitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Autistiske trekk/autisme/Aspergers syndrom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Atferdsvansker (vanskelig og uregjerlig) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Emosjonelle vansker (trist eller engstelig) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Generelle lærevansker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lesevansker..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Fysiske funksjonsvansker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Annet, spesifiser: _____ | | | + |

42. Er prosjekteleven tildelt spesialundervisning? (Sett ett kryss for hver linje).

- | | | | |
|--|--|----------------------|----------------------|
| 1. I norsk? | Nei <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> | antall timer per uke | <input type="text"/> |
| 2. I matematikk? | Nei <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> | antall timer per uke | <input type="text"/> |
| 3. I andre fag? | Nei <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> | antall timer per uke | <input type="text"/> |
| 4. Mottar prosjekteleven annen form for støtteundervisning | Nei <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> | antall timer per uke | <input type="text"/> |
| 5. Får prosjekteleven ekstra hjelp (f.eks assistent) på skolen som følge av funksjonsvansker eller et utviklingsproblem? | Nei <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> | antall timer per uke | <input type="text"/> |

43. Om støtte og veiledning

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | Nei | Ja |
| 1. Har noen av de som gir individuell støtte til prosjekteleven fremmedspråklig bakgrunn? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>Hvis ja, påvirker hans/hennes muntlige norskkunnskaper kommunikasjonen med eleven?.....</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Gir skolen veiledning til foreldrene knyttet til prosjektelevens spesielle behov? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Får skolen veiledning av ekstern instans knyttet til prosjektelevens spesielle behov? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvis ja, skriv instans: _____

Samarbeid med PP-tjenesten**44. Vurder hvorvidt disse utsagnene passer med sånn du opplever din skoles samarbeid med PP-tjenesten:**

- | | Passer ikke | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra | Passer akkurat |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Skolen har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ansatte ved PPT er sentrale støttespillere ved tilrettelegging av spesialundervisning på systemnivå (skole, klassenivå) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vi har et stabilt og godt forhold til PPT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vi trenger følgende informasjonen for å knytte våre data fra denne undersøkelsen til Nasjonalt skoleregister (NSR). Før forskere får utlevert data vil identifiserbar informasjon om enkeltskoler fjernes og erstattes av en tilfeldig kode.

45. I hvilken kommune ligger skolen? _____

46. Er skolen offentlig eller privat? offentlig privat

47. Hva heter skolen? _____

48. Skolens organisasjonsnummer: _____

Har du husket å fylle ut dato for utfylling av skjema på side 1?

TUSEN TAKK FOR INNSATSEN!

www.fhi.no

Utgitt av Folkehelseinstituttet
Juni 2016
Postboks 4404 Nydalen
NO-0403 Oslo
Telefon: 21 07 70 00
Rapporten kan lastes ned gratis fra
Folkehelseinstituttets nettsider www.fhi.no