

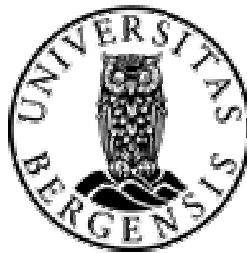
Klasseledelse, klassemiljø og elevinnflytelse

En kvantitativ og representativ studie blant norske elever i 9. og 10. klasse.

Espen Roland

Masteroppgave i pedagogikk

Våren 2007



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Sammendrag

Tre aspekter ved klasseledelse, samt to dimensjoner i klassemiljøet ble relatert til elevens følelse av innflytelse i egen arbeidssituasjon. Utvalget på 1867 elever i 9. og 10. klasse, er plukket ut av en representativ anonym spørreskjemaundersøkelse blant 7420 elever i 5.-10. trinn.

Det var signifikant positiv bivariate korrelasjoner mellom de fem variablene; lærerens emosjonelle støtte, faglige støtte og kontroll, samt relasjoner mellom elevene og normer i klassen. Alle disse variablene hadde også en signifikant bivariat korrelasjon med elevens følelse av innflytelse. Aspektene ved klasseledelsen og klassemiljøet ble deretter satt opp til strukturell modellering (SEM) i statistikkprogrammet Mplus, hvor elevinnflytelse ble definert som avhengig variabel. Dimensjonene i klassemiljøet ble også definert som mellomliggende variabler mellom klasseledelse og elevinnflytelse.

Aspektene i klasseledelsen, klassemiljøet og elevens innflytelse, var latente variabler i SEM.

Resultatene i strukturmodellen viste at lærerens emosjonelle støtte hadde en positiv og betydelig effekt på elevens følelse av innflytelse. I tillegg var det også en positiv og signifikant effekt fra lærerens faglige støtte, samt lærerens kontroll på elevinnflytelse. Videre hadde de to dimensjonene i klassemiljøet en positiv og signifikant effekt på elevinnflytelse.

Det ble også påvist indirekte effekt fra læreren gjennom klassemiljøet på elevinnflytelse. Analysene viste videre at lærerens emosjonelle og faglige støtte har ulik effekt på gutter og jenter når det gjelder følelse av innflytelse.

Klassestørrelse og elevens selvrapporterte karakterer, ble definert som kontrollvariabler og viste samtidig en selvstendig effekt på innflytelse

Metodiske spørsmål, resultater og videre forskning diskuteres.

Forord

I et forord skal man blant annet takke personer som har stått en nær i prosessen frem mot innlevering. Det skal også jeg gjøre. Men først vil jeg gi en liten historie for bakgrunnen til denne studien.

Da den andre av i alt fire skolemiljøundersøkelser ble gjennomført i 1998, var jeg ansatt som sommervikar ved Senter for atferdsforskning (SAF), ved det som den gang var Høgskolen i Stavanger. Arbeidsoppgavene var hovedsakelig punching og bearbeiding av rådata.

I alt 7 somrer har jeg arbeidet på senteret. Og etter hvert, når ansienniteten gikk opp, endret også arbeidsoppgavene seg og kjennskapet til metode og statistikk økte. Alle de fire undersøkelsene inneholdt innflytelsesvariabelen i tillegg til lærer – og klasse miljøvariabler. Det var også flere av de ansatte som brukte disse skalaene til ulik forskning.

Når jeg da endelig skulle skrive en masteroppgave, var det naturlig å ta i bruk et datamateriale som jeg hadde arbeidet med i mange år og hadde god kjennskap til. Dette ble det også gitt tillatelse til.

De ansatte på SAF har gitt gode innspill og spennende utfordringer, noe som har betydd mye for min motivasjon til å drive med denne type forskning. Og det har nok også vært nyttig å få erfare det møysommelige arbeidet med rådata. Likevel har prosessen fra rådata til et ferdig produkt vært krevende, men veldig lærerik og spennende.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Bjørn Hasselgård, for mye lesing, konstruktive og raske tilbakemeldinger, og god støtte. Takk skal du ha!

Som sagt har ansatte ved SAF vært en viktig motivasjonsfaktor. De har brukt mye av sin arbeidstid på samtaler ang metodiske spørsmål, men også på teoretiske vinklinger i studien. Denne hjelpen har vært uvurderlig. Her er det mange å takke, men i hovedsak vil jeg nevne Tormod Idsøe, Elin Thuen og Edvin Bru. Vi har hatt noen spennende samtaler. Jeg vil også takke Knut Hagtvatn for metodiske innspill.

Studenter og foreleserer ved institutt for utdanning og helse ved Universitetet i Bergen fortjener også en stor takk for gode kaffepauser og sosialt samvær når det behøvdtes som mest.

Det er enkelte som har fått gjennomgå mer enn andre. Jeg vil da rette en stor takk til hele min familie, for både faglig og emosjonell støtte. Og til slutt må jeg få takke Nina. At du har vært tålmodig og gitt støtte hele veien, det har virkelig betydd mye. Takk skal dere alle ha!

Bergen, 1.juni 2007

Espen Roland

Innhold

1	Innledning	6
1.1	<i>Formål med studien</i>	6
1.2	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	6
1.3	<i>Problemstilling</i>	8
1.4	<i>Temaets aktualitet</i>	8
1.5	<i>Strukturen i rapporten</i>	9
2	Innflytelse	11
2.1	Elevinnflytelse behandlet i offentlige dokumenter	11
2.1.1	<i>FNs konvensjon om Barnets Rettigheter</i>	11
2.1.2	<i>Opplæringsloven</i>	12
2.1.3	<i>L-97</i>	13
2.1.4	<i>"Kultur for læring"</i>	13
2.1.5	<i>"Kunnskapsløftet"</i>	14
2.2	Eksempler fra idéhistorien	15
2.2.1	<i>Innflytelse vs./og autoritet</i>	15
2.2.2	<i>Rousseau og barnets frihet</i>	16
2.2.3	<i>Summerhill School</i>	17
2.2.4	<i>Dewey og en aktiv elev</i>	18
2.3	Følelsen av å ha innflytelse.....	19
2.3.1	<i>Tidligere forskning på omfanget av innflytelse</i>	19
2.3.2	<i>Tidligere forskning på hva opplevelsen av innflytelse kan føre til?</i>	21
2.3.3	<i>Innflytelse i arbeidslivet</i>	21
2.3.4	<i>Deci og Ryans "Self-Determination Theory"</i>	22
2.4	Oppsummering.....	24
3	Miljø.....	27
3.1	Gruppen.....	27
3.2	Klassen som formell gruppe	28
3.3	Klassen som primærgruppe.....	29
3.3.1	<i>Gruppepress</i>	29
3.4	Normer	30
3.5	Relasjoner	31
3.6	Relasjoner og normer.....	32
3.7	Eksterne referanser.....	32
3.8	Oppsummering.....	32
4	Ledelse	34
4.1	Klasseledelse.....	35
4.1.1	<i>Lederstiler</i>	35
4.2	Autoritativ ledelse	37
4.2.1	<i>Emosjonell støtte</i>	38
4.2.2	<i>Faglig støtte</i>	39
4.2.3	<i>Kontroll og tilsyn</i>	39
4.3	Oppsummering av kapittel 3 og 4.....	41
5	Klasseledelse, klassemiljø og innflytelse.....	43
5.1	Introduksjon	43
5.2	Tidligere forskning på relasjonene mellom variablene.....	43
5.3	Direkte effekt fra lærerdimensjonene til elevinnflytelse	45
5.3.1	<i>Bytteteori</i>	45
5.3.2	<i>Oppsummering</i>	47

5.4	Direkte effekt fra klasseleder til klassemiljøet.....	47
5.4.1	<i>Balanseteori</i>	48
5.5	Direkte effekter fra klassemiljø til elevinnflytelse.....	50
5.6	Kontroll.....	51
5.7	Oppsummering.....	52
5.8	Kjønnsforskjell.....	54
5.9	Kontrollvariabler.....	56
6	Metode	57
6.1	Data og utvalg	57
6.2	Statistikkprogrammene	58
6.3	Variablene	58
6.4	Signifikansnivå	60
6.5	Statistiske analysemetoder	60
6.5.1	<i>Bivariate korrelasjoner og multiple regresjoner</i>	60
6.5.2	<i>Sti-modell</i>	61
6.5.3	<i>Strukturell modellering</i>	61
6.6	Målemodell/ Konfirmerende faktoranalyse i Mplus.....	64
6.6.1	<i>Kommentarer til målemodellen</i>	65
6.7	Strukturmodell	67
6.8	Kjønnsinteraksjon	67
6.9	Validitet.....	68
6.10	Reliabilitet.....	68
7	Resultat	71
7.1	Bivariate korrelasjoner.....	71
7.2	Strukturmodellen.....	72
7.3	Kjønnsinteraksjon	78
7.4	Kolinearitet	81
7.5	Multipel korrelasjonskoeffisient (R^2).....	81
8	Diskusjon	82
8.1	Metodekritikk.....	82
8.1.1	<i>Reliabilitet og validitet</i>	82
8.2	Analysen	86
8.3	Resultatene	86
8.3.1	<i>Klassemiljøets betydning for elevens innflytelse</i>	86
8.3.2	<i>Lærerens betydning for elevens innflytelse</i>	87
8.3.3	<i>Lærerens betydning for klassemiljøet</i>	89
8.3.4	<i>Interaksjoner</i>	90
8.3.5	<i>Føler eleven høyere innflytelse desto bedre karakter han får?</i>	90
8.3.6	<i>Klassestørrelse og følelse av innflytelse</i>	91
8.3.7	<i>Modellens forklaringskraft</i>	91
8.4	Videre forskning	92
8.4.1	<i>Alder</i>	92
8.4.2	<i>Interaksjon mellom lærervariablene på innflytelse</i>	93
8.4.3	<i>Kausalitet</i>	93
8.4.4	<i>Rammer for forskning</i>	94
	Litteratur:	95
	Appendix.....	102

1 Innledning

1.1 Formål med studien

Timeglasset er to beholdere, som står i forbindelse med hverandre. Når det blir mer i den ene beholderen, blir det tilsvarende mindre i den andre. Slik er det kanskje også med forholdet mellom lærerens ledelse og elevens innflytelse?

Hovedmålet med studien er å undersøke forholdet mellom klasseledelsen, klassemiljøet og elevens følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon. Et sekundært formål er å undersøke hvordan dette forholdet er for gutter og jenter.

Den pedagogiske idéhistorien, samt eldre og nyere teoretiske tekster og læreplaner behandler spørsmålet fyldig, og konklusjonene trekker kanskje i retning av timeglassmodellen. Det er imidlertid lite empiriske data å støtte seg til.

Spørsmålet er psykologisk sett grunnleggende, fordi det berører elevens psykososiale utvikling. Spørsmålet er også viktig ut fra en læringsteoretisk synsvinkel. Grunnen er at innflytelse knyttes til blant annet motivasjon og konsentrasjon. Politisk er også spørsmålet sentralt, og politisk teori har behandlet forholdet mellom statsmakt og borgernes innflytelse og selvstendighet. I denne sammenhengen har også skolens rolle vært trukket inn, siden ikke minst lærerrollen kan påvirke elevens innflytelse og dermed barn og unges forhold til autoriteter. Rousseaus' "Emile" er et eksempel på hvordan forfatteren, som også var sentral i framveksten av den franske revolusjonen, knyttet undervisning til samfunnsspørsmål.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Mange har et syn på hvordan vi skal få en best mulig skole. De har sannsynligvis oppholdt seg innenfor skolegården mange år i barne – og ungdomsårene. Hvordan skolen skal klare å få elevene til å være engasjert og motivert til minst 10 års skolegang, er det flere meninger om.

I tillegg til å ha tilbrakt flere år på skolebenken, har jeg i løpet av studietiden studert forhold som spiller inn i læringsmiljøet på skolen. Gjennom denne fordypningen har jeg lagt merke til flere grunnleggende spørsmål som jeg føler i liten grad blir satt på dagsorden i skolen. Undersøkelser viser også at elever på ungdomstrinnet i større grad enn på barnetrinnet synes skolearbeidet er lite meningsfylt (Bru og Thuen, 1999). Reeve (2005) viser til at det i amerikanske skoler er mindre ”drop out” dersom elevene opplever autonomi i arbeidssituasjonen sin. Autonomi kan forstås som selvstendighet, og nært relatert til frihet og innflytelse over egen arbeidssituasjon. Norske elever har plikt til å fullføre grunnskolen, noe som innebærer at det i svært liten grad forekommer fysisk drop out. Elevene kan likevel oppleve lite autonomi, som igjen kan føre til mindre motivasjon og engasjement (ibid). Er det en naturlig del av ungdomsalderen? Skal vi godta det?

Flere undersøkelser antyder at elevene ikke har nok innflytelse i egen arbeids-/læringssituasjon i skolen (Eccles mfl., 1993; Helland og Næss, 2005; Mikkelsen, 2001). Det er ikke deres eget, de får ikke et eierskap. Mange opplever kanskje at pensum ikke samsvarer med deres egne interesser og behov. Det er muligens også et sprik mellom skolens teoretiske tilnærming og elevenes praktiske hverdag.

Skolen har en viktig oppgave i å utruste eleven til det videre livet. Samtidig skal den være et godt sted hvor elevens interesser og ønsker blir ivaretatt. Hvordan kan skolen, og da i hovedsak læreren, bidra til å gi eleven opplevelsen av at egne ønsker i arbeids-/læringssituasjonen blir tilfredsstilt? Formålet med denne studien er å utvikle mer kunnskap om elevens innflytelse over egen arbeidssituasjon i skolen.

1.3 Problemstilling

Hvilke dimensjoner i klasseledelsen og klassemiljøet kan øke elevens følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon?

Underspørsmål

Kan klasselederen øke elevens følelse av innflytelse indirekte gjennom klassemiljøet?

Har de aktuelle dimensjonene i klasseledelsen og klassemiljøet forskjellig virkning på følelsen av innflytelse hos gutter og jenter?

1.4 Temaets aktualitet

Det å oppleve innflytelse og eierskap over det man driver på med, er viktig både i skolen og i arbeidslivet. Det antas at medarbeidere som opplever at de har innflytelse på arbeidssituasjonen sin, øker produktivitet og engasjement for jobben (Karasek og Theorell, 1990). Det er rimelig å tro at opplevelse av innflytelse skaper lignende effekter hos elevene i skolen

Flere studier har kartlagt omfanget av elevinnflytelsen i skolen, hvor mye elevene ønsker av innflytelse og hvilke konsekvenser det får (Bru og Thuen, 1999; Deci og Ryan, 1992, 2000; Eccles mfl., 1993; Mikkelsen, 2001; Reeve, 2005; Selberg 2001). Det finnes derimot lite forskning på hva som faktisk stimulerer elevenes opplevelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon (Bru og Thuen, 1999).

Temaet er også aktuelt da skolen, særlig i den senere tid, er blitt pålagt å trekke elevene inn i demokratiske prosesser, som blant annet elevråd og elevsamtaler. Det etterstrebes også elevmedvirkning i klasserommet, hvor de skal være mer delaktige og ta større ansvar for sin egen læring (Bjørngen, 1991). Dette er videre fastlagt i ulike offentlige dokument (FNs barnekonvensjon; Kunnskapsløftet; L97; Stortingsmelding nr 30).

Hvorvidt disse tiltakene øker elevens følelse av innflytelse over egen arbeidssituasjon, er uvisst. Reel innflytelse i elevråd og elevsamtaler og følelse av innflytelse henger naturlig nok sammen, men ikke nødvendigvis med elevens egen arbeidssituasjon. Dette blir diskutert nærmere i neste kapittel.

1.5 Strukturen i rapporten

I kapittel 2 redegjøres det for den avhengige variabelen i analysen; elevens følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon. Noen utvalgte offentlige dokument blir referert for å vise hvordan skolen i Norge er pålagt å forholde seg til spørsmålet om elevens demokratiske rettigheter, samt hvordan dette skal være til hjelp i egen arbeidssituasjon og som opplæring til demokratiske verdier. For å belyse temaet videre, gis eksempler fra idéhistorien, og tidligere forskning og teori på området presenteres.

I slutten av dette kapitlet vil det presenteres en teoretisk modell, som viser tenkt kausal sammenheng mellom uavhengige, mellomliggende og avhengig variabel. Modellen har bakgrunn i problemstillingen.

Kapittel 3 tar for seg miljø i vid forstand. Her vil begreper som omhandler gruppen bli gjort rede for. Etter denne presentasjonen vil fokuset rettes mot klassen I hovedsak vil det bli sett på relasjoner mellom elevene og på normene. Relasjoner og normer er dimensjonene i klassemiljøet og utgjør to av de uavhengige variablene i analysen.

Kapittel 4 tar for seg ledelsesbegrepet og ledelse på et mer generelt nivå, før den konkretiseres i ulike lederstiler og til slutt i klasseledelse. Klasseledelsen blir deretter differensiert i tre dimensjoner, som utgjør tre av de uavhengige variablene i analysen; emosjonell støtte, faglig støtte og kontroll/tilsyn.

Kapitlene 2, 3 og 4 gir altså en bakgrunn for problemstillingen og en presentasjon av den avhengige og de uavhengige variablene. Man kan se på disse tre kapitlene som en trakt. Trakten starter vidt, for så å smalne mer inn mot de aktuelle dimensjonene som utgjør variablene i hovedanalysen.

Kapittel 5 er den sentrale, teoretiske teksten der variablene relateres til hverandre. Her vil teoretiske resonnering gi grunnlag for hovedanalysen. Det vil bli sett på hvordan klassemiljøet, i form av relasjoner og normer, kan ha direkte innvirkning på elevens følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon. Det blir deretter sett på hvordan læreren kan ha den samme direkte effekten på eleven, men også hvordan læreren indirekte gjennom klassemiljøet kan øke elevens innflytelse.

Metodepresentasjon, med faktoranalyse og reliabilitetstest, kommer i kapittel 6, mens hovedanalysene og resultatene gis i kapittel 7.

Studien avsluttes med kapittel 8, som er en diskusjon om metode, resultater og videre forskning.

2 Innflytelse

Den franske arbeiderklassen krevde frihet, likhet og brorskap. De var lei av autoritære ledere og hensynsløse adelsmenn.

Dette var begynnelsen på en lang og hard kamp, som har satt spor i den vestlige demokratitanken. Frihet og selvstendighet er dype begreper. Det å føle seg fri og ha innflytelse over sitt eget liv er sentralt både for individet og samfunnet. Det er i denne sammenheng interessant å se hvordan innflytelse kan relateres til skolen og den oppvoksende generasjonen.

2.1 Elevinnflytelse behandlet i offentlige dokumenter

Når vi skal studere elevinnflytelse i skolen, er det naturlig å gå inn i offentlige dokument, for å se hvilke retningslinjer skolen skal forholde til.

Det finnes ulike former for innflytelse i skolen. I den kommende presentasjonen av offentlige dokument, vil begrepet derfor differensieres i to grener. Den ene (1) omhandler elevens deltakelse i demokratiske organer. Spørsmålet er da om dette begrunnes i selve medbestemmelsen elevene da får, og/eller om det er en opplæring til medbestemmelse.

Den andre (2) grenen ser på hvordan innflytelse kan relateres til hva eleven selv skal arbeide med, når og hvordan. Altså hvordan innflytelsen ses i selve læringsprosessen i klasserommet. Det er i den sammenheng interessant å se hvorvidt elevene skal ha innflytelse over blant annet klasseregler og arbeidsoppgaver.

Dokumentene er ulike. Læreplaner, stortingsmeldinger og lover har forskjellig språk, noe som påvirker hvordan innflytelse blir presentert og argumentert for. Det er altså viktig å ikke se disse dokumentene opp mot hverandre som om de var likeverdige tekster.

2.1.1 FNs konvensjon om Barnets Rettigheter

I 1990 godkjente 20 land, og deriblant Norge året etter, en konvensjon som skal sikre barns rettigheter. Dette dokumentet er senere blitt kalt "barnekonvensjonen". Konvensjonen består av artikler som omfatter ulike områder som berører barnet. Herunder er det uttrykt

hvordan barnet har rett til deltakelse og innflytelse, samt til å fritt kunne uttrykke sin mening. Artikkel 12 i konvensjonen sier at ”Barnet har rett til å si sin mening i alt som angår det. Barnets meninger skal telle” (FNs barnekonvensjon, 1990). Disse rettighetene har blant annet fått plass i norske læreplaner og stortingsmeldinger.

Det kan trekkes generelle konklusjoner knyttet til (1) deltakelse i demokratiske organer og (2) innflytelse over egen arbeidssituasjon. (1) og (2) nedenfor refererer til dette

1. FN-konvensjonen behandler ikke spørsmålet om barnet eller eleven skal få opplæring til demokratiforståelse gjennom formelle organ. Dette har nok en sammenheng med at konvensjonen er internasjonal. Det er derimot trolig lagt opp til at det skal forstås slik, da det sies at barnets meninger skal telle. Det ligger da til grunn at folket skal bestemme og at barnet dermed har demokratiske rettigheter.

2. Konvensjonen slår likevel fast at det er en menneskerett å kunne bestemme over eget liv. Dette kan sammenlignes med hvordan elevene selv skal kunne bestemme i egen læringsprosess i skolen.

2.1.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven kapittel 9a-5

Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen” (Lovdata, 2002).

I hovedsak er det da elevrådet og skolemiljøutvalget som skal arbeide for dette. Og det er saker som omhandler lærings – og skolemiljø, samt andre fellesinteresser for elevene som er det sentrale.

1. Slik jeg leser opplæringsloven slår den fast at elevene skal ha demokratiske rettigheter i gitte situasjoner, altså i hovedsak gjennom ulike organ som elevråd. Denne formen for innflytelse innebærer dermed i stor grad et demokratisk prinsipp ved valg av tillitselev som skal fremme elevenes meninger overfor skolen. I dette ligger det at elevene

skal få opplæring i demokratiske prosesser. Det begrunnes likevel ikke hvorfor dette er viktig.

2. Det sies ingenting om elevens rettigheter til innflytelse i egen arbeidssituasjon. Det kommer imidlertid frem at alle elever har rett på et godt psykososialt miljø (kapittel 9a-1), men at det da er representanter fra klassen som skal fremme slike saker.

2.1.3 L-97

Læreplanen av 1997 fremhever at elevene skal arbeide med oppgaver som interesserer dem og legger da opp til en større innflytelse hos elevene (L97: 54,76). Det å være med i planlegging og vurdering av oppgaver er også et punkt læreplanen trekker frem. Arbeidsmåter hvor elevene må samarbeide, hevder læreplanen gir innsikt i demokratiske prinsipper. Et av målene i den norske skolen er da å ruste elevene slik at de får en større demokratiforståelse, noe læreplanen anser som en viktig kompetanse (ibid). Elevdemokrati i klassen blir også et viktig prinsipp i den demokratiske tanken som elevene tar del i (ibid: 64).

1. Læreplanen ønsker dermed at elevene skal få opplæring til demokratiforståelse gjennom blant annet elevdemokrati og ulike arbeidsformer. Denne opplæringen grunnlegges hovedsakelig med at elevene skal forberedes til et demokratisk liv.

2. Det at elevene skal få arbeide med det som interesserer dem, er et tegn på at elevene skal få oppleve innflytelse i valg av lærestoff. Hvordan denne innflytelsen derimot virker inn på læringsmiljøet blir i liten grad presentert i læreplanen. Det er i hovedsak rettet mot å oppnå demokratiforståelse.

Sjangeren i læreplanen er å slå fast og i liten grad argumentere for synspunkt. Det er lite dokumentasjon i påstandene.

2.1.4 ”Kultur for læring”

Våren 2003 ble stortingsmelding nr 30, Kultur for læring, lagt frem. Meldingen kom med forslag til hva som måtte gjøres i den norske skolen etter såkalt ”strykarakter” (Bergens Tidene 06.12.01) i Pisaundersøkelsen. I den forbindelse trakk meldingen frem ulike

virkemiddel for å bedre resultatene. Et viktig bidrag var å videreføre L97s tanker om elevmedvirkning. Herunder henviser meldingen også til Elevinspektørene, Differensieringsprosjektet i videregående skolen, samt Civic-undersøkelsen, som alle tilsier at norske elever har for liten innflytelse over egen arbeidssituasjon (St.meld.nr 30, 2003-2004: 54). Det å la elevene få være med å bestemme over egen arbeidssituasjon, hevdes å være noe som er sentralt i en livslang læring. Ved at elevene får ta del i denne prosessen, hevder meldingen at de i større grad kan vurdere arbeidsmetoder og hva som er best for deres egen læring. Det vises også til at større innflytelse hos eleven gir større motivasjon og et bedre læringsmiljø (ibid: 54).

1. Når det gjelder demokratiske organ som elevråd, blir dette i liten grad diskutert i stortingsmeldingen, men det ses likevel på som viktig når det gjelder overvåkning av skolemiljøet. Elevråd som organ bli også trukket frem som en god modell til å forstå prosesser i demokratiet. Det er dermed viktig at elevene får medbestemmelse i skolen, altså at det er en rett, men også slik at de læres opp til forståelse av demokratiet.

2. Det blir også hevdet at det å oppleve innflytelse over sin egen arbeidssituasjon, øker motivasjonen og skaper et bedre læringsmiljø.

”Kultur for læring” var blant annet grunnlaget for den nye læreplanen av 2006.

2.1.5 ”Kunnskapsløftet”

Læreplanen, Kunnskapsløftet 06, viderefører L97 og ”Kultur for læring” sine tanker om demokratiforståelse og elevmedvirkning. De to formene for innflytelse kommer godt frem, men også begrensningene i elevens innflytelse. I dokumentet står det blant annet at ”*Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt*”(Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen: 3). Videre; ”*Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring*” (s.3). Elevmedvirkningen er i følge læreplanen med på å gjøre eleven mer bevisst på egen læringsprosess, noe som også gir elevene større innflytelse. Det at elevene skal få kunne være med å planlegge og bestemme sitt eget arbeid, ses på som viktig i forhold til motivasjon, læringsglede, utvikling av sosiale relasjoner, samt utrusting til videre jobb- og samfunnsliv (ibid).

1. Her ser vi at eleven skal delta i demokratiske prosesser i skolen og lærebedriften. Dette grunnis med at det skal være en forberedelse til senere arbeidsliv, samt å stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. Det blir altså lagt vekt på at deltakelse i demokratiske prosesser på skolen er et virkemiddel til å forberede til tilsvarende deltakelse i samfunnslivet senere.

2. Elevene skal også få ta del i bestemmelser over egen arbeidssituasjon. Dette begrunnes blant annet i at det skaper motivasjon, samt at det bygges sosiale relasjoner mellom elevene. I likhet med L97 er det også her lite dokumentasjon på påstandene som kommer frem, som eksempelvis at elevmedvirkning utvikler sosiale relasjoner.

2.2 Eksempler fra idéhistorien

Kan man føle frihet uten rammer?

I det følgende trekkes eksempler fra idéhistorien inn for å se hvordan frihet og innflytelse har blitt forstått og diskutert tidligere. Det blir også sett hvordan spørsmålet ovenfor kan besvares i de ulike eksemplene.

2.2.1 Innflytelse vs./og autoritet

Innflytelse kan være nærliggende til frihetsbegrepet. Og ved å stille spørsmålet om man kan føle frihet uten rammer, er det naturlig å trekke opp spenningsfeltet mellom frihet/innflytelse og autoritet. Det er to tilsynelatende motsetninger hvor frihet på den ene siden representerer utfoldelse, mens autoritet kan oppleves som en ovenfra og ned – holdning som ikke hører hjemme i en demokratisk skole. Dette mener kanskje noen.

Som kanskje mange andre, mener jeg at disse to begrepene har et avhengighetsforhold til hverandre. Det finnes ingen god frihet uten trygghet og rammer, samtidig som det ikke finnes noen god autoritet uten muligheter for frihet.

Autoritetsbegrepet ”... henger sammen med det latinske verbum ”augere”, som betyr å øke, utvide, gi vekst, få til å vokse, utruste, berike eller befordre” (Øystese, 1970: 41). Autoritet blir også definert som noe man får på grunn av personlige egenskaper, ikke

gjennom tittel og en formell rolle (Lichtenstein, 1968. i Øystese, 1970). Lærerrollen er likevel en gitt autoritet. Det er da viktig at læreren opptrer som en autoritet også i form av personlige egenskaper, da autoriteten i motsatt fall kan gå over i å bli autoritær.

Helt tilbake til de eldste kjente pedagogiske verker, har vi sett hvordan de tilsynelatende motsetningene frihet og autoritet har blitt diskutert og veid opp mot hverandre. Flere sterke krefter har kjempet for de ulike sidene. Det er et grunnleggende pedagogisk problem som har medført at skoler har blitt bygget på grunnlag av den tilsynelatende ene eller andre hovedideen.

2.2.2 Rousseau og barnets frihet

I dette eksemplet fra Jean Jacques Rousseau, vil jeg blant annet vise til Reidar Myhre sine tolkninger av den franske filosofen og pedagogen. Rousseau, som er en av de mest betydningsfulle pedagoger i historien, beskrev varmt hvordan barnet må få utvikle seg selv etter sine egne interesser. Ut i fra naturen er barnet godt, hevdet Rousseau, og mente at barnet skal fri seg fra autoriteter og samfunn. Det er først da naturtilstanden kan finne sted, noe som innebærer en lykkefølelse hvor mennesket er et uskyldig og naivt vesen.

Gjennom Frankrikes revolusjonstid var frihetstanken svært sentral. Befolkningen hadde fått nok av hensynsløse autoriteter som ikke hadde forståelse for fattigdommen rundt om i landet. Rousseau var en av dem som mente at samfunnet og de ledende i landet trakk ned og ødela individet. Han kjempet for friheten. Han ønsket at mennesket skulle gå tilbake til sin naturtilstand hvor autoritetene var borte. Ingen skulle bestemme over individet.

Myhre (1981) hevder at selv om det finnes mange motsetninger i Rousseaus litterære verker, går det en rød tråd gjennom hans tanker om oppdragelse. Myhre (ibid) mener at det finnes flere utsagn i boken "Emile" som kan oppfattes som autoritetsnihilistisk, altså at man skal fraskrive seg autoriteter i oppdragelsen. Tanken var at alt skulle skje etter naturens lover og barnets iboende interesser. Barnet har en særstilling og er i det absolutte sentrum av begivenheten, og innflytelsen til barnet bør derfor være stor.

Hvordan stiller da Rousseau seg til spørsmålet om man kan føle frihet uten rammer? I dekning i hans tekster om Emile og hvordan den lille gutten i stor grad overleveres til

naturtilstanden, vil jeg tro at Rousseau i utgangspunktet svarer ja, men da med *rammer* som et bilde på de voksnes og samfunnets autoriteter. I stor grad skal barnet utforske naturen og det naturlige uten å bli forstyrret, altså at barnet føler frihet desto mindre påvirkning og rammer det er rundt. Han sier at alle bevegelser barnet gjør, springer ut av krav i dets natur (Rousseau, 1977). Dermed skal man ikke la et barn sitte når det vil gå, ei heller tvinge det til å gå når det helst vil sitte i ro. Videre hevder han, at ved å gi barnet full frihet, skapes den rette lykke (ibid). Dette kan tolkes som et uttrykk for at man ikke skal irettesette barnet etter hva de voksne mener er rett. I ytterste konsekvens kan dette medføre at barnet ikke tar hensyn til andre mennesker, noe som ikke var Rousseaus hensikt.

Derimot mener Rousseau at barnet korrigeres av et nødvendighetsprisnipp (Myhre, 1981), så friheten er ikke absolutt. Dersom Emile forgriper seg på naturen vil han gjennom en naturlig straff lære at friheten begrenses av nødvendigheten (ibid). Det er naturen som er autoriteten. Likevel er det nødvendig at de voksne må opptre som autoritet på vegne av naturen. Da skal oppdragerens ”nei” være like ubrytelig som en naturlov (ibid). Dette vil da oppfattes som en ramme for Emile. Og i den sammenheng vil nok Rousseau si at friheten skal være innenfor naturens rammer og dens nødvendighet.

Rousseau har også vanskelig for å komme utenom en autoritet for barnet da han selv er læremester for Emile. Dette kan ses på som at Rousseau i teorien tenker at autoriteter skal holdes borte fra barnet, men at det i praksis er vanskelig å gjennomføre.

2.2.3 *Summerhill School*

En ekstrem form for barnesentrering og frihetspedagogikk, er ”Summerhill” skolen, grunnlagt av engelskmannen Alexander S. Neill. Mye av ideen til denne skolen, fikk han nettopp gjennom Rousseau sine pedagogiske prinsipper (Myhre, 1981). Selv om Neill ble oppfattet som en autoritet på skolen, og som elevene hadde respekt for, sa han selv at autoriteten måtte avskaffes (Neill, 1965). Elevene skulle selv definere lover og regler og dermed lære seg hvordan man tar hensyn til hverandre. Innenfor disse selvvalgte rammene kunne de gjøre det de hadde mest lyst til. Elevene behøvde ikke møte opp til timene, og det finnes eksempler på elever som ikke møtte opp til en eneste time på 12 år. Selv sa han at det skulle være ”... *en skole hvor barna skulle få lov til å være seg selv*” (ibid: 26)

Ved at elevene selv skulle definere regler og lover, var det en viss ramme rundt friheten. Et viktig mål var at elevene skulle danne seg en indre kontroll, slik at de kunne korrigere seg selv. Om dette er en konstruktiv måte å gi elevene frihet og innflytelse på, er høyst diskutabelt, men interessant.

Når vi tidligere så at autoritet er noe man får gjennom sine personlige egenskaper, er det nok en feilslutning å si at Summerhill skolen var autoritetsfri. Neill stod for en skole hvor elevene skulle ha maksimal frihet innenfor fellesskapets rammer. Likevel er det naturlig at det oppstår personer med autoritet. Det kan være autoritet i form av blant annet livserfaring og fagkunnskap.

2.2.4 Dewey og en aktiv elev

Alt for omtrent hundre år siden, skrev John Dewey at skolen skulle være et samfunn i miniatyr, noe som innebærer at elevene skulle ha demokratiske rettigheter, som i følge Dewey (1916/1966) var den optimale samfunnsstruktur.

Dewey, som var amerikansk, står for kanskje den mest betydningsfulle pedagogikken vi ser i dagens norske skole. Begreper som elevaktivitet, elevdemokrati, prosjektarbeid, og det velklingende ”Learning by doing” hører alle hjemme i den norske skolen og er sterkt regissert av Dewey. Han stod for en retning bygget på elevaktivitet og elevinteresser, hvor eleven skal være aktiv i undervisningssituasjoner, og læreren skal være *veileder*. Elevene er motivert av fire behov eller interesser:

1. et sosialt behov for fellesskap
2. en nysgjerrig utforskningstrang
3. lyst til å skape og produsere noe og
4. en estetisk interesse

Læreren veiledende oppgave er å legge merke til elevenes interesser og å stimulere dem til å løse forskjellige problem. Elevenes arbeidsmåter skal være undersøkende: De skal løse problem. Elevene må se hvordan det som de arbeider med, inngår i en sammenheng for at det skal bli forståelig for dem. Ved problemløsning utvikles den refleksive tekningen.

Som vi ser, har Dewey en pedagogisk grunntanke der eleven skal ha innflytelse. Læreren skal se etter elevens interesser og spille videre på disse. Han mente også at denne friheten

til å oppfylle egne nysgjerrighetsbehov, skulle skje innenfor fellesskapets rammer (Dewey, 1916/1966).

2.3 Følelsen av å ha innflytelse

Fokuset på elevens innflytelse og medbestemmelse er sterkt i norske læreplaner og stortingsmeldinger (Kunnskapsløftet; L-97; M87; St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Også FN's Barnekonvensjon tar opp temaet. Som vi også har sett, har spenningsforholdet mellom frihet og autoritet vært et stort tema opp igjennom den pedagogiske idéhistorien.

Teksten avgrenses nå inn mot det aktuelle temaet. Elevens følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon blir da presentert både ved tidligere forskning og teori. Hvordan er situasjonen i norsk skole og hvorfor er det viktig å føle innflytelse i egen arbeids-/læringsprosess?

2.3.1 Tidligere forskning på omfanget av innflytelse

Elevinspektørene 2004 (Helland og Næss, 2005)

Våren 2004 ble det gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse kalt Elevinspektørene. Undersøkelsen hadde til formål å kartlegge oppfatningen av læringsmiljøet blant norske 7. og 10.klassinger, samt elever på grunnkurset i videregående skole. Undersøkelsen konkluderte med at norske elever i for liten grad følte medvirkning i arbeidssituasjonen sin. Svaralternativene gikk fra 1 til 4 i hvor stor grad de opplevde medvirkning. Over halvparten valgte de to nederste alternativene "ikke i det hele tatt" og "i noen fag". Med andre ord svarer over 50% av elevene at de ikke eller i liten grad får ta del i utformingen av egen arbeidssituasjon. Det er imidlertid et spørsmål hvor mye elevene egentlig skal få lov til å bestemme over egen arbeidssituasjon. Resultatene tyder likevel på at norske elever i for liten grad har medbestemmelse. Medvirkning over arbeidssituasjonen er også noe elevene ønsker mer av. Videre konkluderer undersøkelsen med at det er liten forskjell mellom 7. og 10. klasse i hvor stor grad elevene føler medbestemmelse.

Elevinspektørene konkluderer også med at jentene føler marginalt større medvirkning enn guttene. Det blir antydning at denne forskjellen skyldes aggresjonsnivået hos gutter og jenter.

Jentene er i større grad pliktoppfyllende, noe forfatterne av rapporten mener kan gi jentene en slags belønning i at de får mer frihetsgrader og i større grad får medvirkning i egen arbeidssituasjon. Det blir imidlertid pekt på at dette også kan slå motsatt ut, ved at høylytte gutter får mer oppmerksomhet og blir hørt av læreren.

Når det gjelder en av de andre dimensjonene i læringsmiljøet, så viser det seg at motivasjonen til elevene går drastisk ned fra 7. til 10.trinn. Rapporten konkluderer med at det ikke er overraskende, men at man har mye å gå på. Man kunne da kanskje tolke dette til at lærerne ble dårligere på de høyere trinnene. Forskjellen har da sannsynligvis mer å gjøre med at elevene blir eldre, enn at lærerne blir dårligere, hevder rapporten.

Civic-undersøkelsen

Civic-undersøkelsen (Civic Education Study) ble gjennomført i 1999, og var en internasjonal undersøkelse hvor 9.klassingers demokratiske beredskap og engasjement ble kartlagt. Det viste seg blant annet at norske elever hadde god demokratiforståelse i forhold til andre land vi sammenligner oss med (Mikkelsen, 2001). Civic-undersøkelsen fant videre at 68 % av elevene ønsket mer innflytelse over arbeidsmåter og medbestemmelse i planlegging (ibid), noe som samsvarer godt med resultatene i "Elevinspektørene". Vi kan videre se ut i fra Civic-undersøkelsen (ibid) at norske elever skårer høyt når det gjelder kunnskap og ferdigheter om demokrati, men at et mindretall befinner seg på en "demokratisk praksisplan (Vestby, 2003).

Videre kommer det frem av undersøkelsen at norske elever i større grad opplever et åpent klasseromsklima enn det internasjonale gjennomsnittet. Åpent klasseromsklima blir her operasjonalisert i spørsmål som angår det å være uenig med læreren og om elevene fritt kan si hva de vil. Spørsmålene omhandler også hvorvidt læreren oppfordrer til disse uenighetene.

Undersøkelser til blant annet Nordahl (2001), kommer til de samme konklusjonene da norske elever ikke i stor nok grad involveres i demokratiske prosesser.

I hovedsak ser det ut til at norske elever ønsker mer innflytelse. Likevel kan vi spørre oss hvorfor det å føle innflytelse er viktig.

2.3.2 Tidligere forskning på hva opplevelsen av innflytelse kan føre til?

Undersøkelser tyder på at det å føle innflytelse over egen arbeidssituasjon, øker blant annet den indre motivasjonen, engasjementet, og konsentrasjonen (Bru og Thuen, 1999; Deci og Ryan, 2000; Reeve, 2005). Deci og Ryan (2000) finner at behovet for medbestemmelse og autonomi må være til stede dersom man i det hele tatt skal føle en indre motivasjon. Deci og Ryan (1992) hevder også at elever som får bestemme over egen arbeidssituasjon finner læringsaktiviteten mer meningsfull og at interessen stiger. Når vi vet at dagens elev skal oppholde seg i skolen i minst 10 år, er det viktig at skolen oppleves som meningsfull og at den har en verdi i seg selv. Funnene til Deci og Ryan bekreftes også av Bru og Thuen (1999) som finner at det er en relativt sterk positiv sammenheng mellom elevens følelse av innflytelse og hvor meningsfullt det oppleves å gå på skolen. Skaalvik (1996) finner også at det å ha mulighet til å gjøre interessevalg vil skape et arbeidsmiljø hvor elevene i større grad kan gjøre mestringserfaringer. Flere forskere, blant annet Reeve (2005), viser også til at opplevelsen av autonomi/innflytelse gir høyere faglige prestasjoner. Eshel og Kohavi (2003) bruker begrepet elevkontroll, som er nært relatert til elevens kontroll og innflytelse i egen læringsprosess. Høy grad av elevkontroll viser også her sammenheng med faglige prestasjoner.

Det ble tidligere sett på at elevene var mindre motivert på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Det er i denne sammenheng interessant å se at forskning viser at følelse av innflytelse øker den indre motivasjonen.

2.3.3 Innflytelse i arbeidslivet

Følelsen av innflytelse og konsekvensene av dette, har fått et stort fokus innen organisasjonspsykologien (Karasek og Theorell, 1990). Økt motivasjon og engasjement hos de ansatte kan se ut til å ha en positiv effekt på produktiviteten. Videre viser en undersøkelse fra NTNU i Trondheim at følelse av innflytelse er den viktigste faktoren når det gjelder trivsel på arbeidsplassen (Christensen og Ildstad, 2006). Skolen er elevenes arbeidsplass, og det er rimelig å anta at innflytelse er like viktig for dem som for voksne arbeidstakere på deres arbeidsplass.

Det blir også sett på at fravær av innflytelse medfører belastninger i arbeidslivet (Arbeidstilsynet). Differensieringsprosjektet i den videregående skolen (Dale, Wærness og Lindvig, 2005) viste også at lærere som i liten grad opplevde innflytelse i arbeidssituasjonen sin, var mer frustrerte i jobben. Dette kan i prinsippet tolkes som at det er fraværet av innflytelse som er det sentrale. Det trenger altså ikke nødvendigvis bety at en økt opplevelse av innflytelse øker de positive opplevelsene i arbeidslivet. Likevel er det nærliggende å tro at det går begge veier. Fravær av innflytelse kan da blant annet gi belastningsskader, mens en økt opplevelse av innflytelse gir økte positive ringvirkninger.

Forskningen som er presentert sier oss noe om omfanget av innflytelse og medvirkning i skolen. Det er også sett på de positive følgene av det å oppleve innflytelse, både i skolen og i arbeidslivet. Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori gir oss videre en teoretisk fremstilling av temaet.

2.3.4 Deci og Ryans "Self-Determination Theory"

Motivasjon kan betraktes som den kraften som setter en handling i gang (Deci og Ryan, 1985). Deci og Ryan (2000) gir oss et bilde av hvordan ytre og indre motivasjon driver oss til handling.

Ytre motivasjon

Det som karakteriserer en ytre motivert handling er at man gjør det fordi man får beskjed om det. Straff og belønning kan spille inn som en pådriver. En mildere form er at man utfører handlingen fordi man vil ha anerkjennelse eller at man finner handlingen eller oppgaven viktig. Handlingen er altså i stor grad instrumentell. Eleven utfører ikke handlingene fordi han har en indre lyst og synes det er gøy. Dersom disse handlingene er preget av regulering fra lærerens side, "du skal", kan det assosieres med mindre engasjement og en mer overfladisk læring (Ryan og Deci, 2000). Forfatterne hevder også at ytre motivert atferd i seg selv gir lavere arbeidsinnsats og interesse for læringsaktiviteten (ibid).

Indre motivasjon

Den indre motivasjonen springer ut i fra egne ønsker og interesser, og eleven utfører handlingene fordi det er gøy og interessant. Handlingen er ikke avhengig av ytre stimuli, som belønning og straff.

Mang en forskning viser at den indre motivasjonen, som bærer preg av indre lyst og ønske om å utføre en handling av egen interesse, er helt sentral når det gjelder engasjement, trivsel og arbeidslyst (ibid, Reeve, 2005). Eleven utfører handlingen fordi den finner det interessant og morsomt.

Det er derimot viktig å påpeke at den ytre motivasjonen er nødvendig i skolen. Selvsagt er det et ønskelig mål at alle elever skal være genuint interesserte i det de holder på med, og at disse arbeidsoppgavene er til elevens beste. Men i praksis er det nok ikke slik. Ytre stimuli kan være en åpning til at elever finner aktiviteten interessant. Sannsynligheten er stor for at desto mer man jobber med et tema, desto mer interesser blir man. Dermed kan ytre stimuli være en inngangsdør for elevenes interesse for faget og oppgaven. I det lange løp vil derimot den indre motivasjonen spille en viktig rolle. Dersom man gjennom skoletiden baserer seg på ytre stimuli som motivasjon, vil det i følge Ryan og Deci (2000), som tidligere nevnt, føre til en overfladisk læring med lite engasjement.

”Self-determined theory”

Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse innebærer at det er et menneskelig behov for medbestemmelse og kompetanse som ligger til grunn for all atferd. Disse to dimensjonene må være til stede dersom eleven skal føle en indre motivasjon. Dersom en av dimensjonene ikke er tilstede, eksempelvis at eleven ikke har medbestemmelse på arbeidsoppgaven, vil eleven i mindre grad føle en indre driv til å utføre oppgaven. I praksis betyr dette at dersom man skal fremme elevens motivasjon, må læreren vite hvor det faglige nivå er, og gi oppgaver som ligger helt opptil grensen for hva eleven klarer, samtidig som det gis mulighet for medbestemmelse i arbeidssituasjonen. Det å ha medbestemmelse kan også ha innvirkning på hvor kompetent eleven føler seg. Dette fordi han sannsynligvis har mulighet til å gå i den retning av oppgaver som han mestrer og finner interessante..

Når forskning viser at den indre motivasjonen har positiv effekt på mange dimensjoner i elevens læringsmiljø (ibid), samtidig som vi ut i fra selvbestemmelsesteorien om motivasjon kan si at elevens følelse av innflytelse er grunnleggende for å oppnå den indre motivasjonen, ser vi her grunnlaget for å diskutere viktigheten av den indre motivasjonen og selvbestemmelsesteorien i denne studien.

Det som gjør skolen så sentral i denne sammenhengen, er at det er et signifikant sted for eleven. Det er et signifikant sted med tanke på at eleven oppholder seg i skolegården store deler av barndommen og ungdomstiden. Det er også et signifikant sted, da det er personer i skolen som har stor påvirkningskraft på eleven, som lærere og andre elever. I tillegg til at skolen skal ha en egenverdi i seg selv, er det også nødvendig at den gir elevene erfaringer og ballast til det videre liv.

Tidligere i kapitlet ble innflytelse differensiert i to ulike grener, hvor den ene omhandlet opplæring i blant annet demokratiske organ, mens den andre så på hvordan elevene selv skal kunne bestemme over egen arbeidssituasjon. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori omhandler ikke hvordan eleven skal læres opp til demokratiforståelse ved å delta i blant annet demokratiske organ i skolen. Teorien omhandler derimot blant annet de følger innflytelse over egen arbeidssituasjon får for eleven. Det trekkes da frem motivasjon og engasjement som igjen får positiv betydning for læringsmiljøet i klassen.

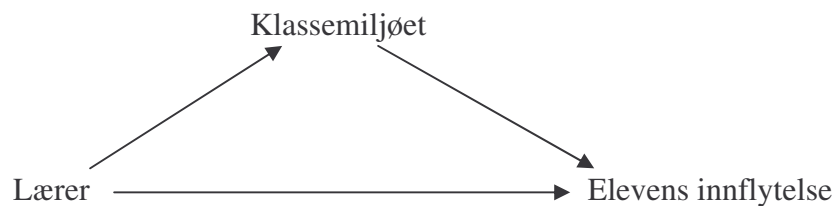
2.4 Oppsummering

I den første delen av studien har vi gått gjennom noen offentlige dokumenter og sett på hvordan de behandler elevens innflytelse i egen hverdag. Nærliggende tema som elevdemokrati og eierforhold ble også trukket frem. Eksempler fra idéhistorien ble dratt opp for å få et bedre bilde av tematikken rundt innflytelse, og i den sammenheng også på forholdet mellom innflytelse og autoritet.

Teksten gikk deretter over til det aktuelle temaet, nemlig elevens følelse eller opplevelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon. Det ble da sett på hvilke positive virkninger det å oppleve innflytelse kan medføre for læringsmiljøet. Det viste seg at det er forsket mye på nettopp hva innflytelse kan medføre av positiv verdi.

Kapitlet har dermed argumentert for hvorfor elevens følelse av innflytelse er definert som avhengig variabel. Når man da ser hvorfor det å føle innflytelse er viktig, kan vi spørre oss hva som fører til en slik opplevelse hos eleven. Det ble i kapittel 1 vist til lite empiri på dette feltet.

Hovedhensikten i studien er å se på hvilke dimensjoner i klasseledelsen og klassemiljøet som påvirker elevens følelse av innflytelse, samt hvordan læreren kan ha en indirekte effekt på elevens innflytelse gjennom arbeid med klassemiljøet. Jeg har valgt å se på tre ulike dimensjoner ved klasseledelsen og dermed undersøke hvorvidt disse kan predikere elevens følelse av innflytelse. Videre vil to dimensjoner utgjøre klassemiljøet. Klassemiljøvariablene vil da ligge som mellomliggende variabler mellom klasselederen og elevens innflytelse. Det er eleven selv som har svart på spørsmålene, noe som medfører at det er elevens opplevelse av dimensjonene i klasseledelsen og klassemiljøet.



Figur 1: En forenklet teoretisk modell vil da se slik ut. Modellen viser at læreren antas å påvirke elevens opplevde innflytelse direkte og indirekte gjennom påvirkning av klassemiljøet. Modellen tar ikke høyde for andre kausalitetsmønstre enn dette, men spørsmålet skal drøftes.

Denne modellen vil være utgangspunkt for de tre neste kapitlene og for analysene av data. I kapittel 3 vil det først gis en vid presentasjon av begreper som omhandler miljø og grupper, hvor teksten smalner inn mot klassen og dimensjoner som er relevante til analysen. Teori og tidligere forskning vil bli presentert. I kapittel 4 vil ledelse og ulike lederstiler bli omtalt, hvor teksten videre vil se på klasseledelse og aktuelle dimensjoner som blir brukt i analysen. (Skalaene til alle variablene er gjengitt i appendiks)

I kapittel 5 vil relasjonene mellom klasseleder, klassemiljø og innflytelse bli presentert. Det vil da utarbeides teoretiske resonnement på hvordan variablene kan spille inn på hverandre.

Det er i den videre teksten brukt flere betegnelser på elevens følelse av innflytelse, som elevinnflytelse, elevens opplevde innflytelse og innflytelse. Disse begrepene vil i studien være ment som det samme. Nemlig elevens subjektive følelse av innflytelse over egen arbeidssituasjon.

3 Miljø

Det som betyr mest for mennesker, er andre mennesker.

Dette kapitlet avsluttes med en presentasjon av de to variablene som betegner klassemiljøet i denne studien. For å komme dit, vil teksten først gi en presentasjon av grupper og ulike definisjoner, samt kjennetegn ved klassen som gruppe.

3.1 Gruppen

Gruppeforskere representerer ulike fagkretser, som blant annet sosiologi, økonomi og psykologi, hvor de teoretiske utgangspunktene også kan være forskjellige. Dette kan være en grunn til at definisjoner på hva en gruppe er varierer noe. Fra de helt vide; en gruppe er” ... *samling av personer el. ting som danner en enhet*” (Ordbok), til de mer avgrensede; ”... *two or more people who interact to accomplish either individual or mutual goals*” (Schiffman og Kanuk, 2000:263). Følgende generelle definisjon av Cartwright og Zander ser likevel ut til å dekke en nokså allmenn oppfatning (Underlid, 1997) av hva en gruppe er, samtidig som den også tilfører problemstillingen i denne studien mye med tanke på klassemiljøets betydning: ”*a group is a collection of individuals who have relations to one another that make them interdependent to some significant degree*” (Cartwright og Zander, 1968/1953:46).

To underkategorier er formelle og uformelle grupper. En formell gruppe vil være preget av en definert struktur og ledelsesmodell. Gruppen dannes fordi den har et formål (Sjøund, 1985; Underlid, 1997). Eksempler på slike grupper kan være flybesetninger og skoleklasser. Uformelle grupper vil derimot i større grad dannes på grunnlag av felles interesser blant medlemmene. Slike grupper kan oppstå spontant. De bærer også preg av å være ustrukturerte formelt sett, selv om uformelle strukturer vil oppstå (Underlid, 1997). Jentene i gaten som spiller fotball sammen kan være en slik gruppe.

Vi kan også dele gruppebegrepet inn i primærgrupper og sekundærgrupper. Den første som snakket om primærgrupper, var Cooley (1925). Han mente at primærgruppene er nære og

intime hvor alle medlemmene kjenner hverandre godt (ibid). Familien blir i denne sammenheng en viktig primærgruppe. "Vi" - følelsen er også noe som preger primærgrupper (ibid). Det er i den senere tid blitt et allment begrep blant annet i sosialpsykologien (se også Sjølund, 1985; Underlid, 1997).

Underlid (ibid) peker på at sekundærgrupper er mer vanskelige å definere, men at det ofte ses som alt som ikke er en primærgruppe. Slike grupper kan blant annet være fagorganisasjoner eller grupper hvor kontakten er mer sporadisk. Man kan også si at alle nordmenn tilhører i samme sekundærgruppe.

Dermed kan en se for seg en matrise av formelle og uformelle grupper, samt primærgrupper og sekundærgrupper. De mest vanlige kombinasjonene er uformelle primærgrupper og formelle sekundærgrupper (Macionis og Plummer, 2002).

En basisgruppe av elever, her kalt klassen, er en formell gruppe. Klassen har imidlertid også preg av å være en primærgruppe. Medlemmene tilbringer mye tid sammen over flere år, og de kjenner hverandre svært godt. Dette gjør klassen spesiell som gruppe.

3.2 Klassen som formell gruppe

Et sentralt kjennetegn er at klassen er rekruttert og formelt organisert for bestemte formål av andre enn medlemmene selv.

Rekruttering: En klasse består av vidt forskjellige elever. De har med seg sin egen kulturelle bakgrunn og historie. De er av ulike kjønn, har ulik hjemmebakgrunn og ulike forventninger. Et annet kjennetegn er aldershomogenitet, i hvert fall i fulldelte skoler. Slik skiller klassen seg fra grupper som baserer seg på relativ stor grad av homogenitet i interesser og forutsetninger, men kanskje større heterogenitet i alder.

I små skolekretser gir det seg selv hvem som går i klassen. Ellers bestemmer skolen, selv om foreldre og elever kanskje kan komme med ønsker. Elevene kan i tilsvarende liten grad oppheve medlemskapet i klassen.

Rekrutteringssystemet er altså preget av en betydelig tvang og stabiliteten til medlemskapet er svært høy. Begge deler gir spesielle betingelser.

Formålet: Like lite som elevene kan velge klasse, kan de bestemme det overordnede formålet til gruppen. Dette er gitt av de sentrale myndighetene og innebærer i enkelhet at tiden skal brukes til faglig og sosial læring. Klassen er altså ikke en produksjonsgruppe i vanlig forstand, men en enhet for sosialisering av medlemmene.

3.3 Klassen som primærgruppe

En primærgruppe har stor innvirkning på individene.(Cooley, 1925; Sjølund, 1985; Underlid, 1997).

Denne påvirkningen gjør seg nok sterkt gjeldende i klassen. Dette fordi elevene bruker mye av dagen i klassen sammen med de andre elevene, samtidig som elevene i stor grad utfører de samme aktivitetene. Videre går som regel elevene i den samme klassen i mange år, noe som gjør at medlemmene kjenner hverandre svært godt. En annen grunn kan være at det er en homogen aldersgruppering, noe som også er nevnt tidligere. Når elevene kjenner hverandre godt, de er på samme alderstrinn og de er med på de samme aktivitetene, kan dette oppleves positivt, som en inspirasjon. Ved en slik positiv påvirkning velger kanskje elevene frivillig å følge de andre, og opplever dermed trolig innflytelse.

Det er derimot ikke gitt at klassen som primærgruppe kun gir positive følger. Negative virkninger, som press, kan oppstå.

3.3.1 Gruppepress

Sosialt press er å kjenne avstand mellom det en gjør og mener, og opplevde forventninger fra signifikante andre (Sjølund, 1985). Dette begrenser friheten til å gjøre og mene det en vil og er derfor en trussel mot opplevd innflytelse, i dette tilfellet relatert til medelever. Jo mer et medlem identifiserer seg med gruppen, desto større vil gruppepresset være (ibid).

Gitt de strukturelle rammene for klassen omtalt ovenfor, er det ikke overraskende at forskningslitteraturen påviser at elever er utsatt for gruppepress (Festinger, 1954; Sjølund,

1985). Dette er trolig særlig sterkt i ungdomsalderen, da elevene i større grad forlater familiens rammer, mens gruppens innflytelse overtar mer og mer (Sjølund, 1985). Man vil være innenfor gruppens rammer. Personer som er i samme aldersgruppe, som klasser og utvalget i denne undersøkelsen, har også en større tendens til å sammenligne seg med hverandre. Dette skyldes i hovedsak at man vil sammenligne seg med de som er mest lik en selv (Festinger, 1954). Dette kan resultere i gruppepress.

Klassens heterogene preg er en særlig viktig faktor. I heterogene grupper er det en sterkere tendens til subgrupper enn i homogene grupper (Underlid, 1997) og dette gjør seg særlig sterkt gjeldende i grupper man ikke kan melde seg ut av, slik som klassen (Hogg og Vaughan, 1995; Macionis og Plummer, 2002). Et slikt mønster av subkulturer i klassen skulle tilsynelatende føre til lite gruppepress, fordi eleven velger den gruppen som passer. Imidlertid vil presset normalt øke innen gruppen, når den mer eller mindre bindes sammen av ytre press (Aronson, 1995; Festinger, Schachter og Back, 1950), som motsetningen til andre subgrupper eller til en majoritetskultur.

Ut fra dette er det rimelig å vente at elevenes opplevde innflytelse relatert til medelever henger sammen med dannelsen av overordnende normsystemer i klassen.

3.4 Normer

Normer kan blant annet betegnes som felles forestillinger om atferd i gruppen eller i kulturen. Det er derfor et mellommenneskelig anliggende (Schmuck og Schmuck, 1991). Ved at medlemmene har slike forestillinger legger dette i stor grad premissene for atferden deres. Det er regler, ofte uskrevne, for hvordan individene skal oppføre seg i ulike arena. Et kjennetegn ved normene er at det er enighet blant medlemmene om hvor gruppen er på vei og hvordan målet skal nås (Sjølund, 1985). Normene er også i stor grad tilpasset disse målene. Videre er effektivitet i gruppen, her klassen, et kjennetegn ved felles normer, da spesielt når det gjelder det faglige (Aronson, 1995; Schumck og Schmuck, 1991).

Dersom vi ser normene slik de er undersøkt i denne rapporten, omhandler de elevenes sosiale og faglige utvikling. Hjelpsomhet overfor andre elever, respekt for læreren og holdninger til mobbing, er noen av dimensjonene. Er elevene derimot uenige om disse normene og ikke samlet om målene, kan blant annet gå ut over gruppens effektivitet i det

faglige arbeidet. Felles normer trenger da nødvendigvis ikke være ensidig relatert til positive følger (Mayo, 1945; Sjølund, 1985; Stensaasen og Sletta, 1989).

Undersøkelser viser også at felles positive normer har en positiv effekt på læringsmiljøet (Ogden, 1990; Roland, 1999). Det er også funnet at gode normer gir en velfungerende gruppe, som igjen spiller inn på elevenes relasjoner til hverandre og eget selvbylde (Harter, 1996; Homans, 1961). Når elevene er enige om hva som er rett og galt, skaper dette en trygghet innad i gruppen. Det er også funnet at effektive og velfungerende grupper i større grad kan tilpasse seg og viser fleksibilitet (Aronson, 1995; Hogg og Vaughan, 1995; Macionis og Plummer, 2002).

3.5 Relasjoner

En relasjon kan forstås som en forbindelse, for eksempel mellom individer. I denne sammenheng er det relasjoner mellom medlemmer i en formell primærgruppe, her klassen. En slik relasjon kan være et vennepar, med andre ord en dyade, eller et samspill av flere personer, altså gruppen. De har noe felles. Slike relasjoner er en naturlig konsekvens ved menneskets sosiale samspill da man har et ønske om å bli godtatt og akseptert av andre, som man ser på som viktige.

I denne studien er ”relasjoner” operasjonalisert til relasjonene mellom elevene. Det blir blant annet spurt om eleven finner de andre i klassen som gode venner, om de hjelper eleven og om eleven tror de andre elevene liker å være sammen med han. Dette er altså ikke relasjoner til læreren, men innad i elevgruppen.

De andre elevene i klassen kan til en viss grad defineres som signifikante andre for eleven. Dersom vi tar utgangspunkt i dette, vil gode relasjoner mellom elevene være styrkende for blant annet tilhørigheten (Aronson, 1995). Slike relasjoner vil også være med på å skape en god innstilling til skolen og mindre problematferd, samtidig som det kan øke engasjementet (Harter, 1993; Ladd, 1990; Lubbers, Van der Werf, Snijders, Creemers og Kuyper, 2006; Olweus, 1993). Det er også påvist helsemessige fordeler ved å ha positive relasjoner til andre mennesker (Bru, Boyesen, Munthe og Roland, 1998). Bru og Thuen (1999) finner også en svak sammenheng til økt konsentrasjon. Mangel på slike gode relasjoner kan også predikere personlige problem senere i livet (Parker og Asher, 1987).

3.6 Relasjoner og normer

Både relasjoner og normer i klassen betegner klassemiljøet. Og man kan videre anta at det er positiv sammenheng mellom relasjoner og felles normer (Newcomb, 1959; Heider, 1958). Klassens heterogene preg og særegne strukturelle betingelser ellers, kan trolig skape stor variasjon mellom klassene når det gjelder normsystemet og relasjonene.

De strukturelle betingelsene for klassene er altså nokså like, men likevel fungerer klasser svært ulikt både når det gjelder læringsresultater/prosesser og sosiale forhold.

3.7 Eksterne referanser

Gruppen kan ha normer om hvordan medlemmene opptrer overfor hverandre, og hvordan de forholder seg til andre. Dermed kan en gruppe ha godt utviklede normer og gode indre relasjoner, mens deres forhold til andre, altså til sosiale referanser utenfor gruppen, er dårlig. Kriminelle grupper har også felles normer om handlinger og indre relasjoner. De er kanskje effektive og det er et fellesskap mellom medlemmene. Men om gruppen viser negativ atferd mot andre, er det likevel en tendens til at det skapes utrygghet innad i gruppen. Det sammen gjelder i klassen. Har klassen utviklet seg slik at det er negative referanser til andre som er rådende, skaper dette en utrygghet i klassemiljøet. (Lysgård, 1961; Simmel, 1964)

I kraft av sin formelle lederrolle kan læreren betraktes som en slik ytre referanse (Lysgård, 1961), og klassens relasjon til læreren kan derfor påvirke normene og relasjonene i klassen.

3.8 Oppsummering

Kapitlet ble avsluttet med de to dimensjonene i klassemiljøet; ”relasjoner” og ”normer”. Disse utgjør to av variablene i hovedanalysen, og vil inngå både som uavhengige og avhengige variabler. Før disse ble presentert, definerte vi klassen som både som primær – og formell gruppe. Dette gjør klassen spesiell. Teksten gikk deretter mer inn mot det aktuelle temaet. Det er videre antatt det kan være en sirkulær sammenheng mellom

relasjoner og normer, samt at relasjonene og normene kan påvirkes av relasjonen til læreren.

Det neste kapitlet bygges opp på samme måte som det vi nettopp har vært gjennom. Først vil ledelse generelt bli diskutert for deretter å smalne mer inn mot kjernen, nemlig tre dimensjoner i klasseledelsen som utgjør uavhengige variabler i hovedanalysen.

4 Ledelse

Bernard M. Bass og Ralph M. Stogdill sier i sin bok *Handbook of Leadership* at "...det er nesten like mange forskjellige definisjoner av ledelse som der er personer som har forsøkt å definere ledelse" (Bass og Stogdill, 1990:11). I tillegg til ulike definisjoner, er det mange forskjellige skoleretninger. Verdibasert ledelse, situasjonsbestemt ledelse, strategisk ledelse, relasjonell ledelse og selvledelse er eksempler (Strand, 2001).

Det er likevel mange likehetstrekk i de ulike lederstilene og definisjonene. Blant annet innebærer ledelse en viss kontroll og ansvar overfor mennesker og/eller organisasjoner. Det er også relatert til det å kunne motivere en gruppe mot et felles mål. Videre har ledelse ofte maktbegrepet nært relatert (ibid).

Hva som kjennetegner god ledelse er i stor grad historisk og kulturelt betinget

Historien har fostret et mangfold av ledere. Fra de omsorgsfulle og nære lederne til de autoritære og mest hensynsløse diktatorer, og fra de effektive og populære ledere til initiativfattige ledere uten resultater.

Føydalsamfunnet avtegner bildet tydelig, og den franske revolusjonen ble et sterkt symbol og tidsskille i Europa. Rousseau skrev *Emile* og ville vise at elitens dominans måtte bekjempes nedenfra gjennom elevens frihet fra lærerens makt, et tema som er mer enn synlig i den pedagogiske idéhistorien både før og etter. Historikerne må svare på hvorfor noen stater i Europa forlot den demokratiske utviklingen og omformet seg til totalitære regimer. Kommunismen i Russland og fascismen i Tyskland viste maktens grimme ansikt, bare i to skikkelser.

Sporene skremmer.

Fem år etter Hitlers fall, kom en av de mest innflytelsesrike bøkene om makten og underkastelsen. Med bakgrunn i fascismens ideologi og krigens redsler er *Den Autoritære Personligheten* (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson og Sandford, 1950) en

grunnleggende analyse og dokumentasjon av hvordan farlige personlighetstrekk kan bli stimulert av avmakten til den som er svakere.

Den autoritære lederen bygger makten på frykt, og dialogen og støtten er i prinsippet manipulerende. I ekstreme situasjoner som krigshandlinger og katastrofer kan dette fungere, fordi primære behov for å overleve betyr mest. På arbeidsplassen trekker den autoritære ledestilen mot angiveri, utstøtelse og apati (Hogg og Vaughan, 1995; Macionis og Plummer, 2002). De ansatte vil i liten grad oppleve frihet under slike ledertyper.

Sporene fra føydalismen og nyere totalitære samfunn skremmer. Det gjør også patriarkalismen, der kvinnen skal tie og tåle.

Parallellen til lærerens makt er lett å se. Forskjellen mellom den autoritære og den autoritative læreren er vanskeligere, kanskje fordi ordene er nokså like.

4.1 Klasseledelse

Når teksten nå konsentreres mot klasseledelse, er det interessant å spørre hvorvidt læreren kan påvirke elevens opplevde innflytelse?

Mer presist kan en spørre hvordan ulike dimensjoner ved klasseledelse direkte og indirekte kan påvirke denne følelsen av innflytelse hos eleven. En utgangshypotese kan være som timeglassmodellen: Dess sterkere ledelsen er, dess mindre innflytelse får eleven. Dette er den enkle komplementariteten mellom makt og avmakt.

4.1.1 Lederstiler

Kurt Lewin utførte sammen med noen kollegaer et eksperiment på lederstilers virkning på individ og gruppe (Lewin, Lippitt og White, 1939; Svedberg, 2002). Eksperimentet gikk ut på å se hvordan 10-11 år gamle gutter reagerte på ulike lederstiler når de skulle samarbeide i grupper. Forskerne ville se hvordan lederstilene virket inn på enkeltmedlemmene, men også hvordan klimaet, eller det kollektive normsystemet (Svedberg, 2002) som dannet seg i gruppen, virket inn på medlemmene (Lewin mfl., 1939). Gruppene var sammensatt slik at de var mest mulig like hverandre, samtidig som lederne hadde visse retningslinjer. Lederne

opptrådte etter tur på tre forskjellige måter. Hver leder skulle opptre autoritært, demokratisk og til slutt laissez-faire, eller en slags "la det skure" ledelse. Det ble i eksperimentet registrert hvordan elevene oppfattet lederen og hvordan de reagerte. Gruppene ble systematisk sammenlignet med hverandre (ibid).

Den autoritære lederen skulle utøve et maktorientert lederskap. Han skulle være dominerende og bestemme alt alene. Det var også slik at denne lederen skulle gå gjennom oppgaven skritt for skritt, samtidig som elevene ikke visste hva planen til lederen var. Lederen var vennlig, men likevel diktatorisk. Videre var han personlig i sin kritikk over arbeidsprestasjonene (ibid).

Den demokratiske lederen skulle derimot utøve et gruppeorientert lederskap. Gruppen fikk da del i planleggingen og var hele tiden bevisst på målet med arbeidet. Arbeidsoppgaven ble sett på som et ledd i helheten. Gruppen måtte finne arbeidsmåter som fungerte, og lederen stimulerte til selvstendighet blant medlemmene. Lederen gikk også inn i arbeidet, og var med som en av de andre. Kritikken som ble gitt var både saklig og objektiv (ibid).

En sterk motsetning til den autoritære lederen var laissez-faire stilen. Han skulle utøve et passivt lederskap og deltok ikke i diskusjoner eller planlegging. Han la derimot til rette for arbeidet, ved at han gav nødvendig materiale og opplysninger når elevene ba om det. Lederstilen innebar vennlighet, men uten å komme med kommentarer og kritikk av arbeidet.

Eksperimentet viste at klimaet i gruppene forandret seg mye avhengig av hvilken lederstil de ble utsatt for. Både arbeidsprestasjonene og klimaet var forskjellig. Forskerne la merke til at arbeidsprestasjonene var lavest i laissez-faire gruppen. Siden det ikke var noen formell leder som tok kontrollen og samlet gruppen, var det tendenser til innbyrdes strid, og utilfredshet. Det var også en forskjell mellom autoritær og demokratisk lederstil når det kom til arbeidsprestasjonene. Gruppen med autoritær ledelse hadde høyest fart, mens kvaliteten var best i gruppen med demokratisk ledelse (ibid).

Videre var det psykologiske klimaet i gruppene forskjellig. I de demokratisk ledede gruppene, var det vennlighet, trivsel og ro. De autoritære ledede gruppene var derimot preget av to ulike klimaer. Den ene viste aggressivitet og opprørskhet. Den andre viste apati og skjult aggresjon (ibid).

Forskerne la også merke til hva som skjedde når lederen gikk ut av rommet. I gruppen hvor lederen hadde vært autoritær, sank aktivitetsnivået. Dette ble begrunnet i at

medlemmene var vant til å jobbe passivt og lite selvstendig. Da de måtte klare seg selv, hadde de ikke lært seg det nødvendige verktøyet til å jobbe selvstendig. Når lederen gikk ut av gruppen hvor de ble utsatt for en demokratisk lederstil, viste de i større grad selvstendighet, og kunne da jobbe videre uten at lederen var tilstede. Den siste gruppen opplevde best jobbing når lederen var borte. I følge gruppeteori dannes det automatisk roller blant medlemmene (Sjølund, 1985; Svedberg, 2002; Underlid, 1997). Vi har sett at det i slike sammenhenger ofte dannes en uformell leder, eller ledergruppe. Dette var også tilfellet i gruppen hvor det ble utført en laissez-faire ledelse. Når lederen kom tilbake til gruppen, trakk den uformelle lederen seg til side, og det ble en forventning om at den formelle lederen skulle overta ansvaret for den uformelle. Da dette ikke skjedde sank effektiviteten og aktivitetsnivået.

Som tidligere nevnt kan begrepene autoritær og autoritativ blandes. Men i virkeligheten er det en stor forskjell mellom disse to lederstilene.

4.2 Autoritativ ledelse

Maktbasen til den autoritative lederen er ikke frykt, men tillit (Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid, 2006).

Den generelle konklusjonen i litteraturen om autoritativ klasseledelse, er at slik ledelse fremmer de faglige resultatene og reduserer kjente former for atferdsvansker som bråk i timen og mobbing blant elevene (Vaaland, Ertesvåg, Størksen, Veland, Roland og Flack, 2005). Imidlertid gjenstår det å undersøke sammenhengen mellom autoritativ klasseledelse og elevens opplevde innflytelse, et tema som danner en kjerne i idéhistorien og skolehistorien.

Grunnlaget for at tillit vokser fram, er troen på at den andre er både kompetent og omsorgsfull (ibid). Derfor har en i studier av den autoritative læreren konsentrert seg om evnen til å gi emosjonell og faglig støtte, samt kontroll (Roland, 1999). Disse tre dimensjonene i den autoritative klasseledelsen vil også være utgangspunkt for analysen.

4.2.1 *Emosjonell støtte*

Emosjonell støtte er definert og målt som den personlige oppmerksomheten og omsorgen eleven opplever fra læreren når det gjelder andre forhold enn de faglige læringsaktivitetene.

Som vi har sett er relasjoner viktige for mennesket, særlig relasjoner til signifikante andre. Læreren har selvsagt en viktig rolle som fagperson, men også som omsorgsperson. Mead (1934) trakk frem det å ta den andres perspektiv, eller evnen til å sette seg inn i den andres situasjon. Dette er sentralt når det gjelder emosjonell støtte. Dersom læreren klarer å sette seg inn i elevens perspektiv, forstå dens problem og behov, samtidig som læreren viser omsorg, kan dette skape trygghet og en nær relasjon mellom lærer og elev. Det er også nødvendig at relasjonen oppleves som trygg og god, siden læreren etter alt å dømme er en signifikant person for eleven. Thuen (2007) skriver at elevene ønsker å føle at andre er opptatt av deres egen hverdag. De gode relasjonene mellom lærer og elev kan også føre til at elevene motiveres til å gjøre ting som de i utgangspunktet ikke var interessert i. Dette fordi det er en signifikant person i elevenes øyne som presenterer, forteller og formidler aktiviteten og lærestoffet. I denne sammenheng blir gode relasjoner svært viktig når verdier, holdninger og atferd skal bygges i et langt skoleløp.

Forskning viser liten tvil om at trygghet og omsorg fra læreren har positive følger for eleven (Bru og Thuen, 1999; Deci og Ryan 1985, 2000; Thomas, Presland, Grant og Glynn, 1978; Thuen, 2007). Dersom læreren har omsorg for elevene sine og relasjonen oppleves som god, vil det sannsynligvis være til fordel for mange ulike karaktertrekk hos hver enkelt elev og hvordan miljøet i klassen blir.

Noen av studiene viser at lærerens emosjonelle støtte blant annet har innvirkning på innsatsnivå og konsentrasjon (Bru og Thuen, 1999; Thomas mfl., 1978). Bru og Thuen (1999) fant også at eleven oppfattet skolen som mer meningsfull ved høyere emosjonell støtte fra læreren. Bru mfl. (1998) finner at emosjonell støtte fra læreren kan relateres til mindre emosjonelle problem hos eleven, samtidig som det kan redusere belastningsskader blant elevene.

Det er likevel funnet at emosjonell støtte kan overdrives, noe som kan føre til svakere prestasjoner fordi det brukes for mye tid på de personlige relasjonene (Ogden, 1990)

4.2.2 Faglig støtte

Faglig støtte er ikke definert og målt som delegasjon av myndighet. I så fall vil det gi en tautologi, når delegasjon blir relatert til innflytelse. Itemene som utgjør skalaen ”faglig støtte” er derimot ment å fange opp assistanse fra læreren i ulike læringsaktiviteter uavhengig av de frihetsgrader eleven måtte ha fått til å velge.

Det å kunne gi en god faglig støtte til elevene, forutsetter at læreren har kunnskaper både om lærestoffet og metoden, men også om eleven. Lærestoffet må presenteres og tilpasses på en slik måte at det til en viss grad samsvarer med elevens forutsetninger (Vygotsky, 1978).

Ut i fra Vygotskys teorier er det viktig for læreren å kjenne til elevens *nærmeste utviklingszone* (ibid). Denne sonen betegner forskjellen mellom det eleven klarer på egen hånd ut i fra kognitive ferdigheter, og det eleven kan klare med hjelp fra andre (ibid). Siden Vygotskys teorier dreier seg mye om læring som skjer i de sosiale kontekster, er det nært relatert til skolen og relasjonen mellom lærer og elev. I følge Vygotsky (ibid) har eleven et større potensial til å lære dersom han får hjelp av andre. Læreren bør da kartlegge elevens forutsetninger og faglige nivå, for dermed å hjelpe eleven opp på et høyere nivå, da utover den nærmeste utviklingszone.

Ulik forskningslitteratur viser at lærerens faglige støtte og tilpasning er av betydning for blant annet elevens mestring, konsentrasjonsevne og meningsfylt læring (Bru og Thuen, 1999; Ogden, 1990; Skaalvik, 1996) Faglig støtte relateres også til høyere akademisk selvbilde hos eleven, samt mindre atferdsproblem (Byberg og Tybring, 2004; Rutter, Giller og Hagell, 1998). Bru mfl. (1998) finner også at mangel av faglig støtte kan føre til emosjonelle problem hos eleven.

4.2.3 Kontroll og tilsyn

”Kontroll” og ”tilsyn” er to begreper som lett kan mistolkes og dermed oppfattes som noe negativt og overvåkende. Når vi i denne sammenheng bruker disse begrepene, er det viktig å få definert hva som menes med uttrykkene for å unngå slike misforståelser og assosiasjoner hvor man forbinder kontroll med utidig overvåking eller undertrykking av

elevene. I denne sammenheng er spørsmålene rettet mot mer støttende former for kontroll, og hvordan elevene oppfatter grad av struktur rundt klasserommet og skoleområdet.

Opp gjennom historien er det flere som har stått på "elevens side" og snakket varmt om hvordan elevens nysgjerrighet må få utløpe i klasserommet, og at lærerens kontroll og tilsyn må bort (Rousseau, 1977), til fordel for den demokratiske lærerformen (Lewin mfl., 1939). Videre proklamerte Ellen Key "Barnets århundre" rundt 1900. Den voksne skulle la barnet få utvikle seg selv, uten særlig inngripen. Da skulle barnet "blomstre" (Key, 1900). Nå har nok denne ekstreme formen for elevsentrering som Ellen Key mfl. stod for, ikke blitt særlig gjeldende i norsk sammenheng, men en påvirkning kan man nok si det har vært.

Vi kan muligens si at den norske historien, særlig i etterkrigstiden, har vært preget av redsel for den autoritære leder/fører som undertrykket og manipulerte befolkningen. Videre kan dette også ha ført til en sammenblanding av begrepene *autoritær* og *autoritet* (Adorno mfl., 1950; Robertson, 1996; Sjølund, 1985) og i den sammenheng får vi dårlige assosiasjoner til begge begrepene. Dette kan ha ført til at autoritetsbegrepet og autoritetens kontroll over andre har blitt misforstått og gitt rom for andre type ledere som passer inn i den skandinaviske modellen (Strand, 2001).

I Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori henviser de til den kontrollerende lærer som i hovedsak noe negativt og destruktivt. I følge teorien vil høy grad av lærerkontroll begrense elevens selvbestemmelse. Derimot sier de at den autonomistøttende læreren vil ha motsatt effekt. Kort fortalt vil en autonomistøttende lærer hjelpe eleven til å utvikle en følelse av samsvar mellom aktivitetene de gjør i klasserommet og indre motivasjonelle ressurser. Struktur i klasserommet er da en viktig forutsetning (ibid).

Eshel og Kohavi (2003) viser til at høy elevkontroll, som tidligere nevnt er nært relatert til kontroll og innflytelse i egen læringsprosess, sammen med høy lærerkontroll kan ha positiv effekt på elevenes prestasjonsnivå. Hvordan lærerkontroll blir forstått av Eshel og Kohavi (ibid) og av Deci og Ryan (2000) er derimot forskjellig.

Det ble tidligere nevnt at den autoritative lærer har positiv innvirkning på redusering av problematferd som blant annet mobbing. Kontroll og tilsyn ser her ut til å være viktig overfor nettopp denne type atferd (Olweus, 1993; Vaaland mfl., 2005).

Det er muligens mange lærere som tenker som så; ”Dersom eleven skal føle innflytelse og ta mer ansvar for egen læring, bør jeg trekke meg litt unna”. Det at læreren gir fra seg kontrollen i klasserommet, trekker derimot St.meld.nr. 30 (2003-2004) frem som en mulig forklaring på svakheter i den norske skolen. Meldingen diskuterer likevel ikke hvordan kontrollen slår ut på elevens følelse av innflytelse. Fokuset ligger på læringsmiljøet generelt.

Rapporten til Bru og Thuen (1999) viser at de tre dimensjonene i klasseledelsen har en signifikant positiv bivariat korrelasjon med elevinnflytelse. Det vil si at det er en statistisk sammenheng mellom hver av dimensjonene på elevens følelse av innflytelse. Det er imidlertid interessant å se at det også er sterk sammenheng mellom lærervariablene. Det kan i hovedsak bety at en lærer som gir mye emosjonell støtte, også vil gi faglig støtte og føre kontroll og tilsyn. Dersom vi skal se hvordan den unike effekten er, eksempelvis emosjonell støtte i seg selv, kan multiple regresjonsanalyser være hensiktsmessig. Spørsmålet er da hvordan de unike effektene er fra dimensjonene i klasseledelsen og klassemiljøet på elevens opplevde innflytelse på egen arbeidssituasjon.

4.3 Oppsummering av kapittel 3 og 4

Vi har nå kort gjennomgått viktige sider ved klassemiljø og klasseledelse.

Klassemiljøet er operasjonalisert i begrepene ”relasjoner” og ”normer” i klassen. Det ble også gitt en presentasjon av teori og empiri rundt disse begrepene.

Videre er ledelse i vid forstand, samt klasseledelse diskutert. Både i form av lederstiler generelt, men også de tre dimensjonene ”emosjonell” og ”faglig” støtte fra læreren, samt lærerens ”kontroll og tilsyn”. Det er imidlertid ikke sett på hvordan disse dimensjonene i klassemiljøet og klasseledelsen kan relateres til elevens opplevde innflytelse.

Den autoritative klasselederen er blitt trukket frem som et eksempel på en god klasseledelse. De tre lærerdimensjonene som blir brukt i denne studien, samsvarer med kjennetegnene ved den autoritative klasselederen.

Det neste kapitlet, som er knutepunktet i studien, relaterer de ulike dimensjonene til elevinnflytelsen.

5 Klasseledelse, klassemiljø og innflytelse

5.1 Introduksjon

I de to forrige kapitlene ble det gjort rede for miljø og ledelse i vid forstand, men også mer avgrenset i form av klassemiljø og klasseledelse. Det kommende kapitlet tar for seg relasjonene mellom klasseledelse, klassemiljø og innflytelse. Klasseledelse er definert gjennom dimensjonene faglig støtte, emosjonell støtte og kontroll. Dimensjonene normer og relasjoner definerer klassemiljøet. Til slutt plasseres dimensjonene inn i en teoretisk modell (figur 3), hvor tenkte kausale linjer trekkes direkte fra lærervariablene til elevens følelse av innflytelse og indirekte via klassevariablene til innflytelse. Denne modellen er utgangspunkt for den statistiske hovedanalysen.

5.2 Tidligere forskning på relasjonene mellom variablene

Når det gjelder relasjonene mellom variablene, er en rapport fra Bru og Thuen (1999) særlig relevant. Rapporten tok utgangspunkt i elevdata fra spørreundersøkelsen "Skolemiljø 98" og gikk nærmere inn på hvordan ulike faktorer i læringsmiljøet hadde innvirkning på elevens konsentrasjon i daværende 6. og 9. klasse. "Skolemiljø 98" var den andre av i alt fire skolemiljøundersøkelser i henholdsvis 1995, 98, 01 og 04. Skalaene som ble brukt i 1998 er de samme som i denne studien, men utvalgene er altså forskjellige. Bru og Thuen gjennomførte blant annet en multippel regresjonsanalyse hvor konsentrasjon ble definert som avhengig variabel. Hovedresultatet viste at elevinnflytelse, samt lærerens faglige og emosjonelle støtte, hadde størst positiv innvirkning på elevens konsentrasjon. Disse faktorene hadde også en sterk samvariasjon med en mediert variabel, nemlig hvor meningsfullt eleven fant skolen og skolearbeidet. Videre hadde denne følelsen av meningsfullhet relativt sterk korrelasjon med konsentrasjon. Lærerens kontroll og tilsyn hadde også positiv effekt på konsentrasjon.

Det ble utført en bivariat korrelasjonsanalyse mellom hver av de uavhengige variablene. Analysen viste at elevinnflytelse hadde en sterk bivariat korrelasjon med lærerens faglige og emosjonelle støtte, samt lærerens kontroll og tilsyn. Videre var det en signifikant, men

svak korrelasjon mellom relasjoner i klassen og elevinnflytelse. Da dette var bivarierte korrelasjoner ble det ikke tatt høyde for interkorrelasjon mellom de uavhengige variablene.

Det ble også konkludert med at elevene i 6. klasse opplevde større innflytelse over egen arbeidssituasjon enn hva elevene i 9. klasse gjorde. Dette funnet samsvarer ikke med hva "Elevinspektørene" fant, noe som blant annet kan skyldes måten variabelen er blitt operasjonalisert.

Byberg og Tybring (2004) bygget videre på Bru og Thuen (1999) sin modell og tilførte variabelen "akademisk selvbilde" som en medierende faktor. Analysen antydte de samme resultatene som i modellen til Bru og Thuen (ibid). I tillegg viste det seg at lærervariablene og elevinnflytelse hadde en positiv effekt på elevens akademiske selvbilde. Utvalget var her et annet enn hos Bru og Thuen.

Reeve, Jang, Carrell, Jeon og Barch (2004) gjorde en undersøkelse med et eksperimentelt design for å belyse læreres ledelsesstil og elevens engasjement. Lærerne ble delt inn i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Engasjement ble i denne undersøkelsen blant annet målt i konstruktiv innflytelse og ansvar hos eleven. Flere forskere observerte atferden til lærerne og elevene. Det var altså ikke følelsen av innflytelse, men et nærliggende mål som ble anvendt. Lærerne i eksperimentgruppen fikk opplæring i medbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 2000) og hvordan en autonomistøttende motivasjonsstil skulle utføres. Lærerne i eksperimentgruppen fikk også opplæring og veiledning underveis.

Resultatene viste blant annet at elever som hadde autonomistøttende lærere, hadde høyere engasjement, noe som altså var målt i innflytelse og ansvar hos eleven. Disse resultatene var også antydte tidligere, men da med andre design, som i mindre grad kunne si noe om kausaliteten. Forfatterne konkluderte da med at lærerens autonomistøttende ledelsesstil hadde positiv innvirkning på engasjementet, her blant annet i det å være konstruktiv kritisk og ta ansvar.

Studien til Reeve mfl. (2004) er viktig og viser at autonomistøtte kan gi større innflytelse og ansvar hos eleven. En sentral forskjell fra min egen undersøkelse er at denne ikke omfatter autonomistøtte, men andre lærervariabler. Spørsmålet er altså om andre lærervariabler enn autonomistøtte kan predikere opplevd innflytelse.

En annen vesentlig forskjell på analysene referert ovenfor og modellen vist i figur 1, er at lærervariablene i modellen knyttes både direkte til innflytelse og indirekte, via klassemiljøvariablene. Dette gir en kompleks modell med mange relasjoner. Nedenfor drøftes relasjonene i modellen. For å forenkle behandles støttdimensjonene ved klasseledelse, klassemiljøvariablene og innflytelse først. Etter dette kommer tilsvarende omtale av kontrolldimensjonen, men denne er mer kortfattet.

5.3 Direkte effekt fra lærerdimensjonene til elevinnflytelse

To av dimensjonene handler om støtte, da i form av emosjonell og faglig støtte, fra læreren til eleven, mens den siste omhandler kontroll og tilsyn fra lærerens side.

I figur 1 i kapittel 2 går det en pil fra læreren til eleven. Spørsmålet dreier seg altså om det er en direkte påvirkning fra lærerens ledelse til elevens opplevde innflytelse. Mer presist kan en spørre om i hvilken grad de ulike dimensjonene ved klasseledelse er relatert til opplevelsen av innflytelse.

Sosial bytteteori gir et generelt perspektiv, som kan belyse dette.

5.3.1 Bytteteori

Bytteteori ble utformet for snart 50 år siden av flere forskere delvis uavhengig av hverandre, med den grunnidé at all sosial atferd kan ses på som bytte av ulike former for tjenester (Homans, 1961; Thibaut og Kelley, 1959). Økonomiske begreper som belønning, kostnad og utbytte brukes om byttingens natur.

Dersom kostnaden i en relasjon er nokså lik utbyttet eller belønningen, vil forholdet mellom partene være i balanse og relasjon vedlikeholdes eller styrkes. Om derimot kostnaden er høyere enn belønningen, vil relasjonen etter hvert vanligvis svekkes. Ubalanserte, varige relasjoner kan likevel forkomme, for eksempel når den som yter mest får belønning fra en tredje part. Et eksempel på dette kunne være en betalt støttekontakt til et funksjonshemmet barn. I slike relasjoner kan det utvikle seg overdreven avhengighet fra den svake parten. Likevel sier teorien at selv i slike bytteforhold, kan den som yter mest få belønning fra selve relasjonen. Dette er relevant for relasjonen lærer-elev. Det teoretiske grunnlaget er at et bytteforhold kan være basert på mange ulike former for tjenester og

belønninger. I nettverksteori kalles dette for et flerfibret forhold (Macionis og Plummer, 2002). Et enkelt eksempel er at støttekontakten gleder seg over at det funksjonshemmede barnet gjør framgang eller viser tillit.

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte uttrykker en empatisk holdning. Viktige sider ved en slik støtte, som også itemene i skalaen viser, er å forstå situasjonen til den andre og vise vilje og evne til å hjelpe. Forståelse innebærer å få bekreftelse. Når dette kommer fra en signifikant annen, styrker det selvbildet, troen på egne vurderinger, motivasjon og følelsen av autonomi (Mead, 1934; Skaalvik, 1996).

Personlig støtte er også meget tillitskapende (Galloway og Roland, 2004) og det genererer vanligvis sterk motivasjon til å gi noe tilbake (Homans, 1961) Dette vil i sin tur øke lærerens tillit til eleven og trolig medføre at eleven får og opplever større frihetsgrader.

Bru og Thuen (1999) finner også en positiv bivariat korrelasjon mellom lærerens emosjonelle støtte og elevens opplevde innflytelse på egen arbeidssituasjon.

Dersom vi ser på teorien rundt den emosjonelle støtten fra læreren til elevene, kan man anta at det at en lærer bryr seg om elevene sine, er oppmerksom og ivaretar deres grunnleggende behov, vil ha en positiv innvirkning på relasjonen til eleven, noe som igjen kan øke elevens følelse av innflytelse (Aronson, 1995; Homans, 1958). Det skapes et tillitsforhold.

Faglig støtte

Sosial bytteteori (Homans, 1961) tilsier at både praktiske og sosialt relaterte tjenester har en tendens til å generere samme eller andre motytelser og på lenger sikt tillit mellom partene, altså gjensidige forventninger om støtte.

Eleven kan ikke i særlig grad gi parallell motytelse når læreren gir faglig støtte. Imidlertid vil eleven tendere mot å gi andre gjenytelser, siden ubalanse i ytelser belaster et forhold og er ubehagelige i følge sosial bytteteori (ibid). Eleven kan oppføre seg bra mot læreren eller medelever eller gi praktisk hjelp av forskjellige slag. Slik antas også faglig støtte fra læreren å utvikle gjensidig tillit og dermed større reell og opplevd innflytelse hos eleven.

Bru og Thuen (1999) finner en bivariat korrelasjon mellom elevens oppfatning av lærerens faglige støtte og elevens opplevde innflytelse. Ut i fra teori om den nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978) kan man også tenke seg at det er en samvariasjon mellom lærerens faglige støtte og elevens opplevelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon. Et mulig resonnement kan være, at dersom læreren har faglig kompetanse og er dyktig til å forklare og tilrettelegge lærestoffet, vil han kanskje også være dyktig til å se hva hver enkelt elev trenger av forklaring og hjelp. Svarer elevene at læreren forklarer godt, er det rimelig å tro at han tilrettelegger lærestoffet på en slik måte at de fleste elevene forstår det. Dette kan også gjøre at elevene føler at de har innflytelse, siden læreren vet hva de trenger og gjør noe med det.

Videre vil det være naturlig å tro at dersom læreren er god til å forklare lærestoff og metoder, vil dette skape en interesse for faget blant elevene, som igjen kan føre til større engasjement og innflytelse (Reeve 2005).

5.3.2 Oppsummering

Det er altså sannsynlig, ut i fra resonnement og tidligere empirisk forskning (Bru og Thuen, 1999; Byberg og Tybring, 2004), at den faglige og emosjonelle støtten fra læreren har positiv effekt på elevens følelse av innflytelse. Vi kan altså forvente høye korrelasjoner fra disse uavhengige variablene mot elevens følelse av innflytelse.

Derimot kan vi stille oss spørsmålet om det nødvendigvis er et stort skille mellom lærerens faglige og emosjonelle støtte? Dersom vi tror at trygghet skaper et godt læringsmiljø, kan vi klare det uten å tenke på å skape gode relasjoner med elevene? Og dersom vi tror at det å vite om interessene til elevene vil styrke muligheten for faglig fremskritt, kan vi klare det uten å ha gode relasjoner til elevene? Bru og Thuen (1999) viser også at den bivariante korrelasjonen mellom disse to lærervariablene er sterk.

5.4 Direkte effekt fra klasseleder til klassemiljøet

Klassen ble antatt å være en formelt organisert primærgruppe. Påvirkningen fra de andre vil da normalt være sterk og forskjellig, siden klassen antas å være relativt heterogen. Dette tilsier at normene og relasjonene i klassen i stor grad vil bli formet av flere uformelle ledere

blant elevene (Sjølund, 1985). Et bredt forskningsfelt viser imidlertid at læreren likevel har stor innflytelse på klassemiljøet (Doyle, 1980; Levin og Nolan, 1996; Ogden, 1990; Roland, 1999).

Hvordan kan dette forklares?

Sosial bytteteori ble brukt til å drøfte betydningen av lærerens forhold til den enkelte elev, og konklusjonen var at en autoritativ lederstil ville utvikle autonom lojalitet fra eleven. Sosial balanseteori (Heider, 1958; Newcomb, 1959, 1961) kan belyse hvordan læreren kan påvirke relasjonene og normene i klassen.

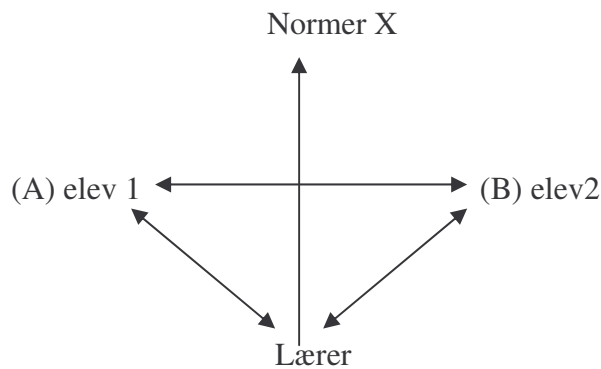
5.4.1 Balanseteori

Når to eller flere mennesker har et felles forhold til en tredje størrelse, vil attraksjonen mellom disse menneskene øke. De har noe felles. Utsagnet har sin bakgrunn i sosialpsykologiens balanseteori (Heider, 1958; Newcomb, 1959, 1961). Begge teoriene tilsier at mennesket søker etter balanse og balanserte situasjoner.

Newcomb's ABX teori sier at når to personer, A og B, har et felles forhold til en tredje størrelse X, vil det være balanse i systemet. Denne tredje størrelse (X) kan være hva som helst, eksempelvis en person eller et symbol. Dersom (X) er et tema, for eksempel hvordan man liker Senterpartiet, vil det være balanse når A og B er enige og når de vet det. Balanse oppstår altså både når begge misliker (X) og når de liker (X). Dersom de er uenige om (X), vil det være ubalanse. Da dette er ubehagelig, vil de kunne jenne seg begge to, for eksempel bare mislike Sp litt. Det er særlig sterk dynamikk i systemet dersom (X) er signifikant for partene og disse er viktige for hverandre.

Relasjoner: Overført på klassen, kan A og B være to elever og X kan være læreren. Dersom både A og B har et nært og godt forhold til læreren, vil det i følge teorien dannes en positiv attraksjon mellom elevene. Dersom disse to elevene i utgangspunktet hadde et nøytralt eller dårlig forhold til hverandre, settes det i gang krefter fra begge elevene slik at det skapes balanse i situasjonen. En balansert situasjon oppstår da dersom elevene får et godt forhold seg i mellom. Slik vil de sosiale prosessene i følge teorien også fungere når det er flere personer, der antall relasjoner blir $N(N - 1)/2$. Heterogene grupper krever trolig en særlig sterk autoritet som leder for at disse prosessene skal finne sted.

Normer: A-B-X teorien kan også anvendes for å belyse normdanning, der (X) i det tilfellet er normsystemet. I en dyade vil felles normer styrke attraksjonen mellom A og B. Tilsvarende vil gjensidig attraksjon føre til sosialt press for felles normer (X). En enkel modell er da to elever og læreren, og dette kan illustrer slik:



Figur 2: Illustrasjon av A-B-X teorien hvor normer er X.

Modellen viser A-B-X teorien anvendt på en formell leder og to underordnede personer, læreren og to elever. I dette systemet vil lærerens formelle posisjon gi mer innflytelse enn innflytelsen til hver elev. Dersom læreren i tillegg har personlig autoritet, vil læreren gi de sterkeste premissene til systemets normer (Ogden, 1990; Roland, 1999; Sjølund, 1985). Dette skjer indirekte gjennom gode relasjoner til både elev 1 og 2 (A og B). I tillegg vil en formell og personlig autoritet være den mest signifikante annen (Mead, 1934) eller sosiale referanse (Sjølund, 1985) i systemet. Sosial referanseteori (Hyman, 1942) sier at personer og grupper både etterligner og sammenligner seg med viktige andre som personer, grupper og instanser. Dette gjør at den normative standarden til læreren vil påvirke normene i klassen. En viktig side ved denne standarden er hvordan læreren faktisk oppfører seg mot elevene. En annen sak er hvilken posisjon læreren tar til viktige normative spørsmål generelt.

Konklusjon: En autoritativ lederstil skulle tilsi at det utvikler seg felles normer i klassen, ved at læreren har gode relasjoner til hver elev. Videre skulle disse felles normene være prososiale ved læreren som en signifikant normativ referanse. Heterogeniteten i gruppen tilsier at klassen trenger en autoritativ lærer for at de skal dannes felles og positive normer.

5.5 Direkte effekter fra klasse miljø til elevinnflytelse

Her er spørsmålet hvorvidt elevens opplevde innflytelse kan knyttes til normer og relasjoner mellom elevene i klassen. Innflytelse er i denne undersøkelsen relatert til lærerens ledelse og ikke til innflytelse over medelever. Problemstillingen handler altså i prinsippet om hvorvidt sosiale forhold i en enhet kan regulere individenes autonomi i forhold til en annen enhet.

En snart 50 år gammel norsk studie illustrerer saken. "Arbeiderkollektivet" (Lysgård, 1961) er en undersøkelse som avdekker et uformelt sosialt system "på gulvet" i en industribedrift, som definerer en sterk motsetning til ledelsen. Systemet utløser en rekke regler for hvordan medlemmene i Arbeiderkollektivet skal oppføre seg og mene i relasjon til ledelsen, og en sterk indre disiplin om dette. De skal gå akkurat sakte nok, og de skal ikke menges med sjefene. Lysgård beskriver Arbeiderkollektivet som en beskyttelse av den enkelte arbeider mot et mektig og grådig maktsystem.

Det sentrale er at Arbeiderkollektivet tillater frihetsgrader om mange forhold, men ikke i saker som har en relasjon til ledelsen. Dette illustrerer at en spenning eller konflikt til en annen part reduserer individenes autonomi på områder som berører denne andre enheten (Hauge, 1980).

Dersom forholdet til læreren er preget av mistillit, vil teorien ovenfor tilsa at elevene heller *tar* seg friheter enn at de *får* dem fra læreren.

Normer

En høy skåre på variabelen "normer" tilsier at eleven opplever at de prososiale normene er gjeldene for de fleste i klassen. Dette innebærer at normene i klassen støtter opp under lærerens ledelse og under sentrale verdier i skolen, slik som hjelpsomhet og innsats i læringsarbeidet. En slik konsonans eller homogenitet i den hierarkiske linjen gir trolig mindre detaljstyring og større frihetsgrader til leddet nedenfor. Dette er påvist både for nasjoner og organisasjoner (Lysgård, 1961). Derfor kan det antas at det er positiv korrelasjon mellom normer og elevens innflytelse over eget skolearbeid.

Relasjoner

En høy skåre på ”relasjoner”, betyr i vår sammenheng at eleven blant annet har mange venner i klassen og at de andre i klassen liker å være sammen med han. Læreren vil trolig vite dette og oppfatte eleven som sentral i gruppen. Ledere har en generell tendens til å lytte mest til slike personer og gi dem større fullmakter enn andre (Hogg og Vaughan, 1995; Martinussen, 1984). Derfor er det sannsynlig at gode relasjoner til medelever har positiv sammenheng med opplevd innflytelse.

Imidlertid kan det hende at populære elever blir oppfattet som negative ledere av læreren. Da vil læreren antagelig ikke ha tillit til dem og gi dem mindre frihet.

Bru og Thuen (1999) finner en relativt svak bivariat korrelasjon mellom relasjoner i klassen og innflytelse. Det kan på disse grunnlag antas en positiv, men ikke særlig sterk korrelasjon mellom ”relasjoner” og ”innflytelse”.

Som nevnt tidlig i dette kapitlet ville jeg til slutt i fremstillingen av relasjonene mellom hver av de uavhengige variablene og de avhengige variablene, studere kontrollvariabelen og se hvorvidt denne kunne ha sammenheng med klassemiljø og innflytelse.

5.6 Kontroll

Det kan være nærliggende å anta en negativ sammenheng mellom kontroll fra lærerens side og elevens opplevde innflytelse. Og det tas vel nærmest for gitt at økende kontroll fra en leder gir mindre innflytelse for en underordnet. Derfor er denne variabelen av stor interesse i pedagogisk sammenheng. Som vi har sett tidligere, kan autoritet ha blitt assosiert med den autoritære leder. Og her kjenner vi alle skrekkeksampler. Videre har vi vært opptatt av hvordan eleven skal lære seg demokratiske prinsipper.

Det er nok ikke mange som mener at kontroll og tilsyn fra læreren må ut av skolen. Og mye forskning er gjort på nettopp lærerens kontroll og tilsyn. Det antas at denne dimensjonen i klasseledelsen blant annet kan redusere problematferd (Barber og Olsen, 2004; Ogden, 1990; Roland, 1999). Bru og Thuen (1999) viser også til at kontroll ser ut til å være effektivt for blant annet å oppnå større konsentrasjon blant elevene.

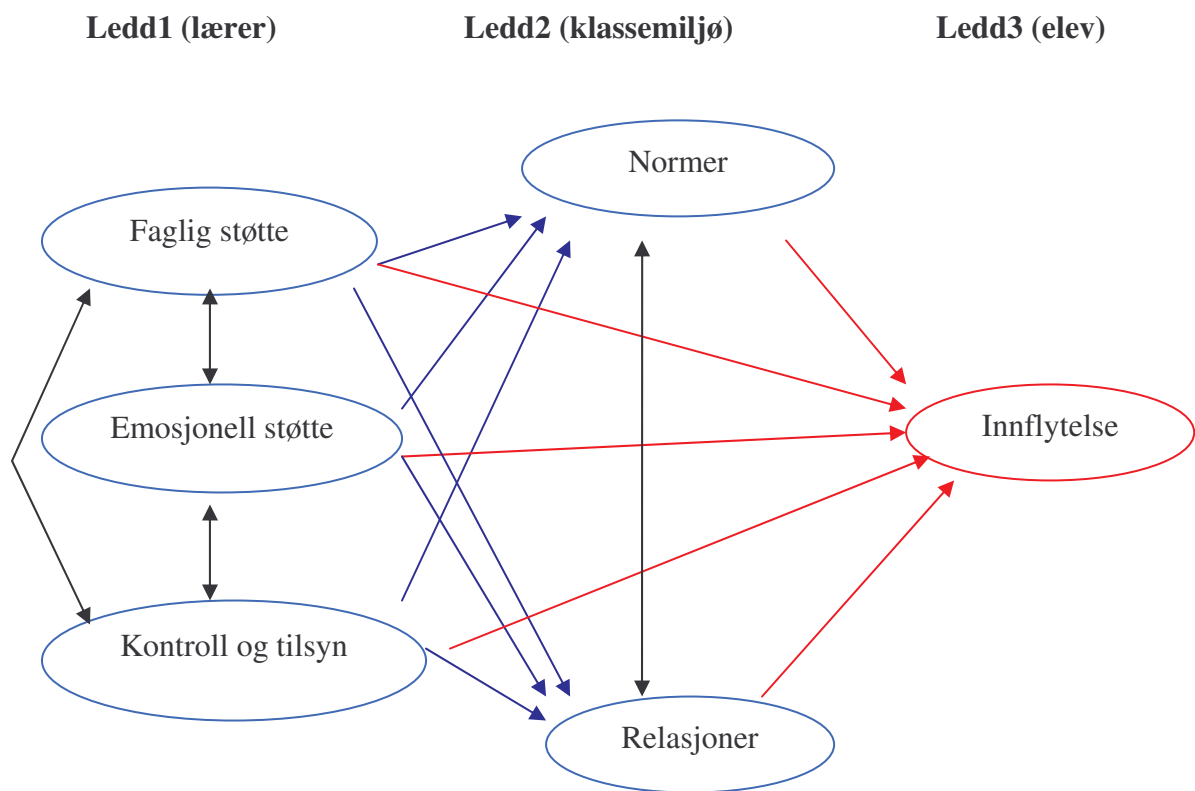
To av pilene i den teoretiske modellen går fra lærerens kontroll og tilsyn til relasjoner og normer i klassen. Man antar dermed at denne dimensjonen i klasseledelsen har en innvirkning på det sosiale mønsteret i klassen.

Derimot finnes det nok flere som stiller spørsmålstegn ved kontrollbegrepet når det kommer til opplevelse av frihet og her; elevens følelse av innflytelse. Spørsmålet er da hvordan denne kontrollen slår direkte inn på elevens følelse av innflytelse? Her er det lite forskning. Eshel og Kohavi (2003) fant imidlertid ingen motsetning mellom høy lærerkontroll og høy elevkontroll, et begrep som er nært relatert til elevens følelse av innflytelse. Hvorvidt dette tilsier at lærerens kontroll og tilsyn har en positiv effekt på elevkontrollen, og her elevens innflytelse, sies det lite om.

Bru og Thuen (1999) fant derimot en positiv bivariat korrelasjon mellom elevens opplevelse av lærerens kontroll og tilsyn og egen innflytelse i arbeidssituasjonen. Dette må sies å være et interessant funn. Likevel, når dette kun er en bivariat korrelasjon, vet man ikke hvordan den unike effekten fra kontroll til innflytelse er.

5.7 Oppsummering

Basert på gjennomgangen av teorien i studien, kan man tenke seg en kausal linje som går fra lærer gjennom klassemiljøet og frem til elevens opplevde innflytelse. Det er også direkte effekter fra både lærer og klassemiljø til elevinnflytelse.



Figur 3: Modellen er nå bygget ut i forhold figur 1 i kapittel 2 og illustrerer dermed hovedanalysen.

I følge rapporten til Bru og Thuen (ibid) kan man vente seg positive korrelasjoner mellom de ulike dimensjonene i klasseledelsen. Videre kan man også vente seg positive bivarierte korrelasjon fra hver av disse dimensjonene til elevens følelse av innflytelse. Ut i fra de teoretiske resonnementene kan man videre vente sammenhenger mellom dimensjonene i klassemiljøet og elevens innflytelse. Det er imidlertid spennende å se hvordan den unike effekten, altså den standardiserte betaværdien, fra hver av disse uavhengige variablene er mot den avhengige. Det er naturlig å tro at høy lærerstøtte, både emosjonell og faglig, vil gi større følelse av innflytelse hos eleven.

Det er også ventet positive korrelasjoner mellom lærer og klasse miljø

Ut i fra teori og resonnement er det derimot tvetydige signaler hvorvidt lærerens kontroll og tilsyn har en direkte positiv effekt på elevens følelse av innflytelse. Det er imidlertid stor enighet om at lærerens kontroll og tilsyn har en positiv effekt på struktur og orden i klassemiljøet som igjen kan være bra for læringsmiljøet. Likevel er det flere forfattere og

skolefolk som tar det for gitt at økt kontroll fra lærerens side reduserer elevens følelse av innflytelse og herunder, individets frihet. Det mangler derimot empirisk grunnlag for en slik konklusjon.

Bru og Thuen (ibid) har som sagt funnet positive bivariate korrelasjoner mellom lærerens kontroll og tilsyn, og elevinnflytelse. Man kan kanskje tenke seg at den unike effekten fra lærerens kontroll faller ut når det kontrolleres for interkorrelasjon mellom kontroll og lærerstøtte.

Det kan igjen trekkes frem at timeglassmodellen tilsier at mer av det ene gir mindre av det andre. Altså, dess mer kontroll og tilsyn fra læreren, dess mindre frihet og innflytelse hos eleven.

5.8 Kjønnforskjell

Hva er det som stimulerer følelsen av innflytelse hos gutter og jenter. Opplever gutter og jenter dimensjonene i klasseledelsen og klassemiljøet forskjellig når det gjelder deres følelse av innflytelse?

Læreren har stor innvirkning på elevene. Både når det gjelder undervisning og lærestoff, men også holdninger, verdier og tankemønstre. Vi har gjennom teori og tidligere forskning sett at læreren er en signifikant voksenperson. Det er imidlertid rimelig å tro at elevene oppfatter læreren og klassemiljøet forskjellig. Både innad i de to kjønnsgruppene, men også mellom gruppene. Og det er i denne sammenheng at analysene i studien kjøres for både gutter og jenter.

Et viktig aspekt når vi skal se på hvordan elevene opplever innflytelse over arbeidssituasjonen sin og hvordan denne følelsen blir påvirket, er den kroppslige og psykologiske endringen som skjer i ungdomsskolealder. Det er nok ingen annen periode i livet hvor tanker og følelser varierer så mye som i begynnelsen av tenårene. Det er i denne sammenheng interessant å se hvor stor denne forskjellen er mellom gutter og jenter. Jenter kommer blant annet i puberteten tidligere enn gutter. Ved å ha disse tankene i bakhodet, er det rimelig å tro at vi finner forskjeller i hvordan de persiperer og opplever klasselederen og klassemiljøet og hvordan det igjen spiller inn på innflytelsen.

Jenter er i stor grad opptatt av det emosjonelle i relasjoner til andre. De er emosjonelt sensitive og kanskje mer opptatt av følelser (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1989). Forfatterne henviser til en undersøkelse som tyder på at forholdet jentene har til læreren har stor betydning for deres deltakelse i undervisningen (Bjerrum Nielsen, 1988 i Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1989) tyder på at forholdet jentene har til læreren har stor betydning for deres deltakelse i undervisningen. Jentene viste større engasjement og ”blomstret” når læreren var imøtekommende og personlig. Et resonnement kan da være at jenter i større grad enn gutter vil oppleve lærerens emosjonelle støtte som avgjørende i forhold til sin egen følelse av innflytelse. Det kan være at de reagerer og oppfatter denne støtten dypere enn hva guttene gjør. Videre er det rimelig å tro at jentene ønsker et mer emosjonelt forhold til læreren enn hva guttene ønsker. Dette fordi jenter muligens søker mer etter det emosjonelle i relasjoner med andre (Bjerrum Nilsen og Rudberg, 1989).

Dersom vi tar utgangspunkt i jentenes søken etter det emosjonelle i relasjoner, kan det også tenkes at jenter er mer sårbare enn gutter for relasjonene til medelevene. Når vi da antar en positiv korrelasjon mellom relasjoner i klassen og innflytelse, kan vi også anta at jenter er mer sårbare for denne koblingen.

På den andre siden har gutter generelt lavere språk- og leseferdigheter enn hva jentene har (Halpern, 1997). Det er da rimelig å tro at de også er mer sårbare for lærerens faglige støtte. Dersom de ikke mestrer skolearbeidet, som følge av dårlig tilpasning og forklaring fra lærerens side, kan dette igjen spille inn på innflytelsen. I ytterste konsekvens kan det føre til at de har ikke kontroll over egen arbeidssituasjon. Det kan da være en naturlig slutning at gutter i større grad enn jenter opplever lærerens faglige støtte som positivt i forhold til deres egen følelse av innflytelse.

Ut i fra disse resonnementene kan vi anta at gutter og jenter opplever lærerens klasseledelse og klassemiljøet forskjellig og at dimensjonene dermed slår ulikt ut på kjønn når det gjelder følelse av innflytelse.

5.9 Kontrollvariabler

Den primære hensikten med slike variabler, er å kontrollere ut eventuelle effekter av dem på relasjonene i den teoretisk bestemte modellen. Sekundært kan slike variabler være interessante i seg selv.

Både personvariabler og kontekstvariabler er i prinsippet aktuelle. Karakterer og klassestørrelse er valgt fordi opplysningene lå i datafilen og var relevante.

Det er muligens slik at skoleflinke elever har en annen responsvane enn skolesvake elever. Det kan nevnes at det er elevene selv som rapporterer karakterene de fikk til jul samme skoleår. Slike rapporteringer kan gi uriktige opplysninger. Dale og Wærness (2006) henviser likevel til en undersøkelse hvor elevrapporterte og reelle karakterer ble sett opp mot hverandre. Det viste seg at det var minimal forskjell mellom selvrapporterte og reelle karakterer.

Klassestørrelse er antall elever i klassen, oppgitt av elevene selv. En må anta at det i 2001 var klart for elevene hva klassen betyr og at opplysningene er tilnærmet korrekte. Klassestørrelse er brukt som kontroll variabel fordi antall personer i en enhet kan påvirke det sosiale mønsteret på mange måter (Hogg og Vaughan, 1995).

I analysen er begge disse variablene lagt til ledd 1, altså bakerst i en stimodell sammen med lærervariablene.

6 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive metoden og gi en presentasjon av datamaterialet. Videre gis en kort presentasjon av analysene som er brukt, og da med hovedvekt på strukturell modellering.

6.1 Data og utvalg

Det er flere grunner til at jeg har valgt en kvantitativ metode og et stort og representativt utvalg. Det hadde vært vanskelig å svare på problemstillingen med en kvalitativ tilnærming, fordi jeg ser på sammenhenger og vil prøve å generalisere funnene. For det andre har skalaene som er brukt i oppgaven blitt utarbeidet av SAF over lang tid, noe som har gitt gode og solide data (Bru og Thuen, 1999). De samme skalaene blir også benyttet i dagens undersøkelser, blant annet (Thuen, 2007).

Denne kvantitative studien bygger på en anonym spørreskjemaundersøkelse blant 5.-10 klassinger i et nasjonalt representativt utvalg av 7420 elever i den norske skolen. Undersøkelsen er gjort ved hjelp av spørreskjema som ble sendt ut av Senter for Atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger våren 2001, og ble kalt ”Skolemiljø 01”. Hensikten med undersøkelsen var blant annet å kartlegge elevenes læringsmiljø.

Det forelå altså data fra 5.-10. klasse.

Jeg ser på avlutningen av ungdomsskolen som en spennende alder. Det er også interessant å se hvorvidt det er kjønnsforskjeller. Jeg har valgt å analysere 9. og 10. klasse under ett. Dette vil gi et stort utvalg og godt grunnlag for separerte analyser for gutter og jenter. Jeg tar da forbehold om at resultatene ikke tar høyde for eventuelle variasjoner mellom 9. og 10. klasse. På grunn av omfanget av oppgaven, vil analysene ikke utføres på hvert av disse trinnene.

Undersøkelsen ble gjort med tilsyn fra læreren, som også hadde fått skriftlig instruks på sine retningslinjer. Foreldrene hadde gitt sin godkjenning til undersøkelsen, og elevene ble informert om og sikret anonymitet.

Svarprosenten for utvalget var 86. Skalaene som er benyttet er utviklet ved SAF. Disse har som hensikt å måle elevens oppfatning av lærerens ”faglige” - og ”emosjonelle støtte”, elevens oppfatning av ”lærerens tilsyn og kontroll”, samt elevens ”følelse av innflytelse”. Videre vil elevenes oppfatning av ”relasjoner” i klassen, samt hvordan han opplever klassens ”normer” inngå i hovedanalysen. De aktuelle variablene hadde alle de samme fire svaralternativene; ”JA”, ”ja”, ”nei”, ”NEI”. I hovedanalysen er det i tillegg kontrollert for klassestørrelse og elevens selvrapporterte karakterer.

Undersøkelsen som er gjort er en tverrsnittsundersøkelse. Dette gir informasjon om utvalget på et gitt tidspunkt. En svakhet ved denne undersøkelsen er at man ikke kan se kausale sammenhenger, altså direkte årsaker til fenomen. Likevel settes modellen opp etter hvordan man tenker seg at kausaliteten forholder seg. Dette gjøres på bakgrunn av tidligere forskning, samt teoretiske resonnement.

6.2 Statistikkprogrammene

Tidligere arbeid med statistikkprogrammet SPSS (Norusis, 1985) gjorde at jeg følte meg trygg på denne programpakken. Derimot har SPSS sine svakheter, noe jeg oppdaget under analyseprosessen. Ved å estimere en sti-modell, slik det er gjort i denne oppgaven, må man i SPSS utføre flere regresjonsanalyser. Dette er analyser som gjøres hver for seg og som dermed ikke ser på helheten i modellen. Med helhet i modellen tenker jeg på hvorvidt den teoretiske modellen passer til dataene. For å få et bedre bilde av modellen var det nødvendig å ta i bruk strukturell modellering. Dette er gjort i statistikkprogrammet Mplus (Muthén og Muthén, 2004). Analyseformen blir forklart senere.

6.3 Variablene

De fullstendige skalaene er gjengitt i appendiks

Ut i fra problemstillingen, er elevens følelse innflytelse den avhengige variabelen.

Følelse av innflytelse - Innflytelse ble målt med fem ulike items. Elevene ble spurt i hvilken grad de fikk være med å bestemme hva de skulle arbeide med, samt hvordan de skulle arbeide. Videre ble de spurt om de hadde innflytelse på arbeidssituasjonen på skolen. Til slutt ble elevene spurt om de følte at det nyttet å komme med forslag til hvordan de skulle ha det i klassen og om lærerne tok hensyn til elevens meninger/ønsker.

Faglig støtte - I denne undersøkelsen brukes blant annet spørsmål om hvor flink læreren er til å forklare lærestoffet og metoder, samt å gi faglig hjelp med arbeidsoppgavene. Videre ble elevene spurt hvor flink læreren er til å undervise hele klassen. Skalaen inneholder seks item.

Emosjonell støtte – Denne skalaen har fem item. Elevene svarer på spørsmål om læreren bryr seg om og setter pris på dem, og om læreren hjelper dersom det oppstår problem. Videre svarer elevene på om de finner læreren som en god venn.

Kontroll og tilsyn - Elevene ble spurt om læreren kontrollerer leksene, om han ser til at elevene oppfører seg ordentlig i friminuttene og timene, samt om han ser til at elevene gjør sitt beste i timene. Det ble i tillegg spurt om ”lærerne (er) flinke å ordne opp med elever som forstyrrer” og om ”lærerne (er) flinke å ordne opp med elever som mobber/plager”. Altså, om læreren fører kontroll og tilsyn over det faglige, samt atferden i klassen og skolegården. Skalaen har fem item

Relasjoner - Dette er en variabel som tar for seg elevens oppfatning av relasjonene og det sosiale miljøet i klassen. Elevene har svart på fire spørsmål som går under denne variabelen: ”De fleste elevene i klassen er mine gode venner”, ”de fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det”, ” de i klassen liker å være sammen med meg”, ” jeg liker å være sammen med de andre i klassen”.

Normer - Denne variabelen tar for seg hvordan eleven oppfatter hvordan andre elever i klassen stiller seg til ulike holdninger og normer. Variabelen inneholder fem spørsmål: ”De fleste andre mener det er galt å mobbe/plage andre”, ”De fleste andre mener rett å hjelpe dem som blir mobbet/plaget”, ”De fleste andre mener det er rett å gjøre som lærer ønsker”, ”De fleste andre mener skolearbeid er viktig”, ”De fleste støtter hverandre i skolearbeidet”. Etter min mening er denne variabelen interessant fordi den utgjør en del av hvordan eleven

oppfatter hvordan de andre elevene ser på klassemiljøet, noe som sannsynligvis gir et godt bilde på hvorvidt klassemiljøet er godt eller ikke. Det er til sammen svart på fem spørsmål.

Til slutt har jeg valgt å ta med to kontrollvariabler. Dette er elevens egen rapportering av karakter, samt klassestørrelse. Karaktervariabelen inneholder karakteropplysning i norsk, engelsk og matematikk.

6.4 Signifikansnivå

I denne studien er signifikansnivået satt til en p-verdi på .05, noe som er vanlig i en slik type forskning (Ringdal, 2001).

I tabeller vil p-verdien være angitt ved stjerner; * = signifikant på .05 nivå, og ** = signifikant på .01 nivå.

6.5 Statistiske analysemetoder

For å få et bilde av hvordan elevens følelse av innflytelse påvirkes av ulike faktorer, har jeg benyttet meg av statistikkprogrammene SPSS (Norusis, 1985) og Mplus (Muthén og Muthén, 2004). De statistiske analysene inkluderer reliabilitetstesting (Cronbach`s alpha), faktor analyser, Pearsons produkt- moment korrelasjoner (bivariate korrelasjoner), og strukturelle modelleringer (multiple regresjonsanalyser).

6.5.1 Bivariate korrelasjoner og multiple regresjoner

Bivariate korrelasjoner gir oss informasjon hvorvidt det er samvariasjon mellom to variabler og styrken i denne samvariasjonen. Dersom vi ser på tre av de uavhengige variablene; **emosjonelle** og **faglig støtte** fra læreren, samt **lærerens kontroll og tilsyn**, kan vi se fra tidligere undersøkelser (Bru og Thuen, 1999), at alle disse variablene korrelerer med elevinnflytelse. Det som også vises, er at disse variablene korrelerer høyt med hverandre. Når vi kontrollerer for interkorrelasjonen mellom de uavhengige variablene ved å bruke en multippel regresjonsanalyse, får vi et mer *realistisk bilde* (Ringdal, 2001:407) av den unike effekten fra hver av de uavhengige variablene på den avhengige

I tillegg får vi vite den multiple korrelasjonskoeffisienten. Den angir hvor stor del av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av alle de uavhengige variablene til sammen (Hellevik, 1983).

6.5.2 *Sti-modell*

I en regresjonsanalyse med ett ledd kan en undersøke den direkte sammenhengen mellom hver av de uavhengige variablene og den avhengige variabelen. Her er altså alle de uavhengige variablene satt på ett og samme kausale nivå. En sti-modell kan derimot oppfattes som et system av regresjonsanalyser hvor flere ledd er involvert (Skog, 1998), hvor man også kan definere flere variabler som både uavhengig og avhengig (Kleven, 2002b). I sti-analysen setter man altså opp de uavhengige variablene i flere ledd for å se på både direkte og indirekte effekter på den avhengige variabelen. Ved å bruke de aktuelle variablene i denne studien, er ”sti-modell” hensiktsmessig. Den teoretiske modellen, som er illustrert i modell 2, vil da være slik: De uavhengige variablene som omhandler klasselederdimensjonene, faglig og emosjonell støtte, samt kontroll og tilsyn, stilles opp i ledd 1. En får da den direkte effekten fra disse variablene på den avhengige, den indirekte effekten gjennom ledd 2, som er klassemiljø, definert som relasjoner og normer, på den avhengige variabelen, samt den direkte effekten fra klassemiljø variablene på innflytelse. Den avhengige variabelen står som ledd 3. De teoretiske resonnementene for analysen er det redegjort for tidligere.

En av ulempene ved å estimere en sti-modell i eksempelvis SPSS, er at man må gjøre flere regresjonsanalyser uten at disse til slutt kan koples til en samlet analyse av relasjonene. Dette gjør at man blant annet mister viktig informasjon om helheten i modellen. En annen ulempe ved en slik analyse i SPSS er at man bruker observerte, eller målte variabler. Dette gjør at analysen kan bære preg av målefeil.

6.5.3 *Strukturell modellering*

I denne undersøkelsen vil sammenhengene mellom ulike variabler bli estimert ved hjelp av lineære strukturligninger, kalt ”Structural Equation Modeling” (SEM) i programpakken Mplus Editor (Muthén og Muthén, 2004) Strukturmodellen kan ha preg av en sti, men er mer avansert enn tilsvarende analyse i SPSS. Prinsippet er likevel noenlunde det samme

(Kleven, 2002b). Man ser altså hvordan hver av de uavhengige variablene gir sitt unike bidrag til én eller flere avhengige variabler, samtidig som man også ser forklaringskraften i hele modellen.

En forskjell fra tilsvarende analyse i SPSS, er som nevnt at man får mer informasjon om helheten i modellen. I tillegg kan man anvende latente variabler, eller ”faktorer”.

En latent variabel kan ikke observeres direkte, men er konstruert på teoretisk grunnlag ut fra to eller flere observerte variabler. (Ullman og Bentler, 2004). Ved bruk av latente variabler vil strukturparametrene, dvs estimatet for sammenhengen mellom variablene, bli korrigert for målefeil (Muthèn og Muthèn, 2004).

SEM-analysene inkluderer alle item relatert til hver latente variabel/faktor og vektlegger hvert item forskjellig avhengig av hvordan de relateres med faktoren. Dette gjør modellen sikrere og mer realistisk.

Målemodell

Rasjonalen bak SEM analyse er altså at man på teoretisk grunnlag bestemmer hvilke item som skal ligge til grunn for de ulike faktorene. Ved bruk av målemodeller, estimerer man i hvilken grad faktorene er riktig definert. Skårene på de 30 ulike itemene gir en korrelasjonsmatrise på 30 ganger 29. Det er med andre ord $30 \times 29 / 2 = 435$ ulike relasjoner mellom disse itemene, der styrken på korrelasjonene vil variere. Svak korrelasjon betyr at to item i stor grad måler ulike fenomener, mens sterk positiv korrelasjon tilsier at to item måler noenlunde det samme. Item kan imidlertid også korrelere ganske høyt dersom de måler forskjellige, men sterkt korrelerte faktorer. Dersom man tar utgangspunkt i de seks latente variablene som blir brukt i denne analysen, samtidig som man definerer dem *vilkårlig* ved valg av item, er sjansen liten for at faktorene er riktig definert.

Hvis man derimot, på et teoretisk grunnlag, fordeler de 30 ulike itemene til seks ulike faktorer, øker sjansen betraktelig for at vi treffer. Det man da instruerer programmet om, er at itemene i hver av de ulike faktorene kun skal korrelere med den tenkte latente variabelen, altså faktoren. Itemene har ikke lov å korrelere seg i mellom, heller ikke mellom de ulike faktorene. Vi har dermed begrenset relasjonene fra 435 til 30. Dvs at alle item har én relasjon til den tenkte latente variabelen de er relatert til. Ved å gjøre dette,

tester man om den teoretiske modellen er tilpasset data. Tilpassing betyr teknisk sett i hvilken grad modellen reproducerer utgangspunktet, nemlig korrelasjonsmatrisen. Man skal altså verifisere eller falsifisere den teoretiske modellen. Dette kalles en målemodell.

Tilpasning

Når vi clustret itemene til faktorene, gav vi programmet beskjed om at itemene ikke fikk korrelere med hverandre, men kun mot den tenkte latente variabelen.

Grad av tilpassing får man oppgitt gjennom ulike verdier. RMSEA (Root mean square error of approximation) er ett av målene på dette. Dersom den oppgitte RMSEA-verdien ligger mellom 0,05 og 0,07, er modellen middels tilpasset. Er verdien under 0,05, vil det si at modellen er godt, eller veldig godt tilpasset (Muthén og Muthén, 2004).

CFI (Comparative fit index) og TLI (Tucker Lewis index) er andre mål på tilpasning. Dersom den oppgitte verdien er over 0,90, vil det være et tegn på at modellen er godt tilpasset. Er verdien over 0,95 er modellen svært godt tilpasset (ibid).

Ved estimering av modellen, får vi også oppgitt Chi-square. I følge Byrne (2001) er Chi-square sensitiv for utvalg hvor $n > 200$. Det vil derfor være lite relevant å bruke dette målet i den videre analysen. Tilpasningsmålene som brukes i denne studien vil derfor være RMSEA, CFI og TLI, som bereknes med bakgrunn i ulike kriterier for tilpassing. Derfor vil man stå på tryggest grunn dersom to eller alle tre tilpasningsmålene er tilfredstillende. Prinsippene bak disse målene kan jeg ikke gå nærmere inn på.

Ved å binde opp item, dvs at man likevel lar covariansen mellom item-residualer korrelere med hverandre, kan vi få bedre tilpasning. Problemet er at man da fraviker den teoretiske modellen i større eller mindre grad. Dersom man binder opp alle item-par, ville man vært tilbake til utgangspunktet, hvor vi hadde 435 relasjoner, samtidig som tilpasningen hadde vært perfekt.

Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at man kan ha flere modeller til samme datamateriale. Dvs at det ikke er de tenkte kausale stiene eller hvor de latente variablene ligger i modellen som avgjør hvor god tilpasningen er. Dersom man bruker samme datamateriale, men endrer på kausaliteten, vil man altså få samme tilpasningsverdier. Dette er en av grunnene til at den teoretiske bakgrunnen for analysen er viktig. Dersom man skal si noe mer om effektretningen eller kausalitet må man gå over til andre forskningsdesign. Dette blir diskutert senere.

6.6 Målemodell/ Konfirmerende faktoranalyse i Mplus

Før relasjonene mellom faktorene bereknes, altså strukturmodellen, må man undersøke om modellen er riktig definert. Faktor ladningene og tilpassingsmål er indikatorer på dette. Siden faktorene, altså de latente variablene, er definert på teoretisk grunnlag, gjøres det en konfirmerende faktoranalyse. Tabell 1 viser resultatet.

Tabell 1: Målemodell/ Konfirmerende faktoranalyse for begge kjønn, samlet

Faktor 1 = emosjonell støtte, faktor 2 = relasjoner i klassen, faktor 3 = kontroll og tilsyn, faktor 4 = innflytelse, faktor 5 = normer, faktor 6 = faglig støtte.

	emosj	relasj	kontr	innfl	norm	faglig
Føler lærerne mine bryr seg om meg	.87					
Føler lærerne mine setter pris på meg	.81					
Lærerne hjelper meg alltid med problemer	.76					
Synes lærerne er mine gode venner	.61					
Lærerne kjenner mine interesser	.46					
Jeg liker å være sammen med de fleste i klassen		.76				
De i klassen liker å være sammen med meg		.75				
De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det		.71				
De fleste elevene i klassen er mine gode venner		.67				
Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene			.68			
Lærerne ser til ordentlig oppførsel i timene			.65			
Lærerne flinke å ordne opp med elever som forstyrrer			.63			
Lærerne ser til ordentlig oppførsel i friminuttene			.55			
Lærerne flinke å ordne opp med elever som mobber/plager			.53			
Lærerne kontrollerer at leksene er ordentlig gjort			.50			
Får være med å bestemme hvordan arbeide				.69		
Får være med å bestemme hva jeg skal arbeide med				.68		

Lærerne tar hensyn til mine meninger/ønsker				.67		
Føler jeg har innflytelse på arbeidssituasjonen på skolen				.66		
Føler det nytter å komme med forslag til hvordan vi skal ha det				.65		
De fleste andre mener det er galt å mobbe/plage andre					.64	
De fleste andre mener rett å hjelpe dem som blir mobbet/plaget					.63	
De fleste støtter hverandre i skolearbeidet					.56	
De fleste andre mener det er rett å gjøre som lærer ønsker					.58	
De fleste andre mener skolearbeid er viktig					.55	
Lærerne flinke å forklare gruppearbeid						.78
Lærerne flinke å forklare prosjektarbeid						.75
Lærerne flinke å forklare individuelt arbeid						.72
Lærerne flinke å undervise hele klassen						.71
Lærerne flinke å forklare aktivitetstskifte						.66

6.6.1 Kommentarer til målemodellen

Tallene i tabellen ovenfor viser faktorladningen fra hvert item mot den latente variabelen. Desto lavere tallene er, desto mer målefeil antas det å være. Dette blir det likevel korrigeret for i den videre analysen.

Tilpasningsverdiene i den konfirmerende faktoranalysen var slik:

Målemodellen for begge kjønn samlet:

$$\text{RMSEA} = 0,051$$

$$95 \% \text{ konfidensintervall} = 0,049 - 0,053$$

$$\text{CFI} = 0,90$$

$$\text{TLI} = 0,89$$

Målemodellen hvor gutter og jenter er separert:

RMSEA	= 0,051
95 % konfidensintervall	= 0,050 – 0,053
CFI	= 0,89
TLI	= 0,88

Resultatet av målemodellen viste at den var forholdsvis godt tilpasset, men at det kunne gjøres endringer som ville gjøre modellen enda bedre tilpasset. Det viste seg at ved å la kovariansen mellom ulike item-residualer korrelere, eller at enkelte item ble tatt ut av analysen, ville modellen bli bedre tilpasset. Det er derimot noen viktige prinsipper som må nevnes her. Når det blir oppgitt at ulike item-par vil korrelere, er det et uttrykk for at de deler varians som ikke forklares av faktoren de er tenkt å måle. Dette skyldes sannsynligvis at de fanger opp noe av en annen faktor som ikke ligger inne i modellen. Dersom vi nå løser opp modellen, sier vi at den teoretiske modellen som vi i utgangspunktet hadde tenkt oss, til en viss grad svikter. Tilpasningen vil imidlertid trolig gå opp.

Det var i hovedsak 4 item-par som skilte seg ut. Disse var:

- *norm3 med norm1*; ”de fleste andre mener det er rett å gjøre som lærer ønsker” med ” de fleste andre mener skolearbeid er viktig”.
- *norm7 med norm5*; ” de fleste andre mener rett å hjelpe dem som blir mobbet/plaget” med ” de fleste andre mener det er galt å mobbe/plage andre”.
- *innf4 med innf3*; ”får være med å bestemme hvordan arbeide” med ” får være med å bestemme hva jeg skal arbeide med”.
- *kontroll2 med kontroll1*; ” lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene” med ” lærerne kontrollerer at lekser er ordentlig gjort”.

Ved å inspisere spørsmålsteksten til disse item-parene, sammen med de andre itemene i den tilhørende faktoren, kan vi se at de oppgitte item-parene muligens deler et lite aspekt som de andre itemene i faktoren ikke gjør. Dersom dette er tilfellet, er det rimelig å tro at de fanger opp en ikke-modellert faktor i tillegg. En mulighet er å la disse parene korrelere, eller vi kan ta ut item som vil korrelere med et annet og på den måten bedre tilpasningen.

Jeg har likevel valgt å la modellen være slik den er. Tilpasningskriteriene ligger i grenseområde for ”close fit”, men viser helt klart en rimelig tilpasning av data.

6.7 Strukturmodell

Siden analysene viste akseptabel tilpassing, gir det grunnlag for å definere en strukturmodell. Dette betyr å definere stiene mellom variablene i modellen. Det gir oss mulighet til å undersøke hvorvidt de uavhengige variablene har en direkte og indirekte forklaringskraft på en eller flere avhengige variabler. Modellen har én observert variabel, klassestørrelse, og sju latente variabler.

Betaverdiene er estimater for forklaringskraften til en variabel på en annen. Dette er en direkte effekt. Det kan også være indirekte effekter, for eksempel fra emosjonell støtte via normer til innflytelse. Den indirekte effekten beregnes ved at betaverdien for relasjonen mellom emosjonell støtte og normer multipliseres med betaverdien for relasjonen mellom normer og innflytelse. Den totale effekten fra emosjonell støtte til innflytelse vil da være betaverdien for den direkte effekten addert med betaverdien for den indirekte effekten.

6.8 Kjønninteraksjon

Èn av underproblemstillingene stilte spørsmål om det var interaksjon mellom kjønn og andre variabler. Altså om det er signifikant forskjell mellom gutter og jenter i effektene i modellen.

For å slå fast om det er en interaksjon er det nødvendig å utføre analyser for å se om forskjellene er signifikante. Ved å gjøre dette i Mplus, gir man kommandoer som tilsier at parametrene mellom uavhengig og avhengig variabel skal være lik hos gutter og jenter. Man bruker da det som kalles en ”multiple group analysis”. Vi får da oppgitt Chi-square med tilhørende frihetsgrader. Deretter lar man parametrene estimeres fritt for begge kjønn. Vi får da oppgitt en ny Chi-square med nye frihetsgrader. Vi får dermed en differanse både mellom frihetsgradene og Chi-square verdiene på de to modellene. Hvorvidt forskjellene er signifikante, kan man lese av tabeller for kritiske verdier i kjikvadratfordeling i ulike metode og statistikkbøker.

6.9 Validitet

Begrepet validitet angir om de data man har, måler det man faktisk vil måle (Befring, 1998; Ringdal, 2001). Det dreier seg i den sammenhengen om relasjonen mellom teoretiske begreper og indikatorene. Hellevik (1991) sier at validitet angir hvorvidt dataene kan relateres til problemstillingen. Et valid mål kan også sies å være et nøyaktig og gyldig mål (Gall, Borg og Gall, 1996).

Et viktig, men omfattende spørsmål, er hvorvidt den teoretiske modellen i studien samsvarer med virkeligheten. Måler begrepene det de faktisk betyr, og kan dataene og resultatene gi oss grunnlag til å trekke slutninger om årsakssammenhenger og representativitet? Dette er sentrale spørsmål som vi kommer tilbake til under metodekritikk i diskusjonen. Her vil dataene og funnene i denne studien drøftes opp mot Cook og Campells (1979) validitetssystem.

En stor fordel er å ha kunnskap om teorien bak begrepene som måles. Dette gjør at vi kan være sikrere når vi blant annet utformer spørreskjemaene, samtidig som vi lettere unngår å stille unødvendige spørsmål. Videre kan man også studere dette opp mot tidligere undersøkelser, samt klinisk forskning på samme fenomen. En grundig forberedelse før undersøkelsen blir sendt ut er derfor nødvendig.

6.10 Reliabilitet

Reliable mål kan sies å være nøyaktige og konsistente (Kleven, 2002a). Målefeil i datamaterialet, som kan oppstå over alt i innsamlingsprosessen og databehandlingen, reduserer reliabiliteten. Vi kan derfor komme i en situasjon hvor vi må stille spørsmålsteget ved resultatene fra analysen. Dersom man eksempelvis får ulike svar på gjentatte målinger, vil det være at tegn på at reliabiliteten er dårlig. Dette kan skyldes målefeil.

For å forhindre nettopp disse målefeilene og sikre reliabiliteten, trekker Ringdal (2001) frem ulike metoder. Man kan dele inn reliabilitet i to grupper. Den ene omhandler de ytre omstendigheter. Under selve datainnsamlingen kan ulike forhold spille inn. Blant annet kan

instruksjoner og forhold i miljøet være kritikkverdig. I etterkant, når datamaterialet skal scannes og/eller punches, er det av stor verdi at dette gjøres på en ordentlig måte.

For å unngå at elevene påvirkes hverandre i sine besvarelser, ble spørreundersøkelsen, i den grad det var mulig, gjennomført samtidig ved hver enkelt skole. Det var også utarbeidet en skriftlig instruks om selve gjennomføringen i klassene, som læreren brukte (Bru, Stephens og Torsheim, 2002; Bru og Thuen, 1999; Thuen, 2007).

Den andre gruppen måler hvor nøyaktig og konsist måleinstrumentet er. Det finnes ulike måter å gjøre dette på, og de vanligste metodene er test-retest, split-half og indre konsistens (Ringdal, 2001).

Når vi bruker sammensatte mål, som for eksempel "følelse av innflytelse", vil en viktig vurdering være knyttet til den *interne konsistensen* av de items som elevene har svart på (her: 5 items). Den interne konsistensen, eller Cronbach`s alpha, måles ved at alle item i samme faktor korreleres med hverandre. Med andre ord så er alpha en funksjon av styrken i sammenhengen mellom itemene, samt antallet av items (Ringdal, 2001). Cronbach`s alpha kan også sies å være en gjennomsnittlig koeffisient beregnet med bakgrunn i alle tenkelige kombinasjoner av split-half på itemene (Befring, 1998; Ringdal, 2001). En tilfredsstillende alpha vil i de fleste tilfeller være over 0,70 hvor 0 er lavest og 1 er høyest (Ringdal, 2001). Reliabilitetstesten er gjengitt nedenfor:

Tabell 2: Cronbach`s Alpha:

	Alle	Gutter	Jenter
Emosjonell støtte	0,83	0,83	0,84
Faglig støtte	0,85	0,85	0,85
Kontroll/tilsyn	0,76	0,77	0,75
Innflytelse	0,80	0,79	0,81
Relasjoner i klassen	0,82	0,79	0,84
Normer i klassen	0,74	0,75	0,74
Karakterer	0,82	0,84	0,79

Reliabilitetstesten viser Cronbach`s alpha for de sju variablene. Som vi ser, er alle variablene godt over grensen på 0,70. De har derfor alle en tilfredsstillende alpha. Dette var ikke overraskende siden de fleste variablene er brukt i tidligere undersøkelser og har vist tilfredsstillende alpha (Bru mfl., 2002; Bru og Thuen, 1999; Thuen, 2007). Denne testen gir også nyttig informasjon om begrepsvaliditeten og indikerer altså god konsistens i alle faktorene.

7 Resultat

Analysen omfatter i hovedsak hvilke dimensjoner i klasseledelsen og klassemiljøet som påvirker elevens følelse av innflytelse samt hvordan læreren kan ha en indirekte påvirkning via klassemiljøet. Analysene utføres for alle samlet og for gutter og jenter hver for seg. I det videre arbeidet presenteres resultatene av de ulike statistiske analysene.

7.1 Bivariate korrelasjoner

Tabell 3: Koeffisienter for Pearson produkt- moment korrelasjoner variablene, samlet for begge kjønn

	Innfly	Fag st	Emosj. st	Kontr/tils	Relasj	Normer	Karakter
Faglig støtte	.551**						
Emosj støtte	.676**	.627**					
Kontroll/tils.	.478**	.592**	.459**				
Relasjoner	.391**	.311**	.383**	.299**			
Normer	.455**	.407**	.419**	.431**	.438**		
Karakterer	.161**	.028	.200**	-.044	.062*	-.014	
Klassestørrelse	.070**	.043	.025	-.053*	.024	.068*	-.017

Se appendiks for bivariate korrelasjoner for gutter og jenter separat

I denne studien vil positive korrelasjoner eksempelvis bety at høyere emosjonell støtte gir høyere følelse av innflytelse. Og videre, at desto bedre karakterer desto høyere innflytelse.

Som vi ser, har alle de uavhengige variablene signifikant bivariat korrelasjon med elevens følelse av innflytelse. Det er de tre dimensjonene i klasseledelsen som viser sterkest samvariasjon med elevinnflytelse. Av disse er det lærerens emosjonelle støtte som har sterkest bivariat korrelasjon med elevinnflytelse. Deretter følger lærerens faglige støtte og lærerens kontroll og tilsyn. Dimensjonene i klassemiljøet viser også signifikante samvariasjoner med elevinnflytelse. Normer i klassen viser da en litt sterkere korrelasjon med elevinnflytelse enn hva relasjonene i klassen gjør.

De ulike dimensjonene i klasseledelsen viser en ganske sterk, eller middels interkorrelasjon. Sterkest samvariasjon er det mellom lærerens emosjonelle og faglige støtte. Den svakeste samvariasjonen finner vi mellom emosjonell støtte og kontroll og tilsyn.

Normer og relasjoner i klassen har en middels samvariasjon ($r = .438$).

Det er også en relativ sterk samvariasjon mellom dimensjonene i klasseledelsen og klassemiljøet. Den sterkeste samvariasjonen finner vi mellom lærerens kontroll og tilsyn og normer i klassen. Den svakeste samvariasjonen er mellom kontroll og tilsyn fra læreren og relasjonene i klassen.

Både karakterer og klassestørrelse viser svake korrelasjoner med de andre variablene. Den sterkeste korrelasjonen finner vi mellom lærerens emosjonelle støtte og karakterer, og videre mellom elevinnflytelse og karakterer. Begge disse korrelasjonene er signifikante hvor $p < 0.01$.

7.2 Strukturmodellen

Tabell 4a: Strukturmodell, samlet for begge kjønn

Avhengig variabel: **Innflytelse**

	Standardisert beta	t
Emosjonell støtte	.443**	11,90
Faglig støtte	.112**	3,14
Kontroll og tilsyn	.134**	3,97
Relasjoner	.086**	3,18
Normer	.126**	3,99
Karakterer	.070**	3,32
Klassestørrelse	.050*	2,44

R=.729

R Square = .531

De standardiserte betaverdiene viser den unike effekten fra hver av de uavhengige variablene på den avhengige. Resultatene viser at alle de uavhengige variablene har en direkte signifikant effekt på den avhengige variabelen. Når det gjelder de tre dimensjonene i klasseledelsen, ser vi ut fra tabellen at ”emosjonell støtte” har den høyeste betaverdien, deretter lærerens ”kontroll og tilsyn” og ”faglige støtte”. ”Relasjoner” og ”normer” har også signifikante positive betaverdier, hvor den sistnevnte viser høyest effekt med den avhengige variabelen.

Resultatene viser at karakterer og klassestørrelse også har en positiv sammenheng med ”innflytelse”. Estimaten tilsier at høyere klassestørrelse gir høyere innflytelse, og at bedre prestasjoner gir høyere innflytelse. Det vises her at effektene er signifikante, men lave.

Det presiseres at alle strukturmodellene er estimert simultant. Dvs at parametrene i modellen estimeres samtidig.

Tabell 4b: Strukturmodell ledd nr 2a:

I ledd 2a er dimensjonene på nivå 1 relatert til én av variablene i nivå 2, relasjoner

Avhengig variabel: **Relasjoner i klassen**

	Standardisert beta	t
Emosjonell støtte	.286**	7,35
Faglig støtte	.047	1,12
Kontroll og tilsyn	.141**	3,68
Karakterer	.009	0,37
Klassestørrelse	.023	0,94

R = .408

R Square = .167

Tabellen viser at elevens opplevelse av lærerens emosjonelle støtte, samt kontroll og tilsyn, har en selvstendig positiv sammenheng med elevens opplevelse av relasjonene i klassen. Emosjonell støtte har den sterkeste betaværdien. Videre viser resultatene at lærerens faglige støtte ikke har noen signifikant sammenheng med relasjonene i klassen.

Tabell 4c: Strukturmodell ledd nr 2b:

I ledd 2b er dimensjonene på nivå 1 relatert til den andre variabelen i nivå 2, normer

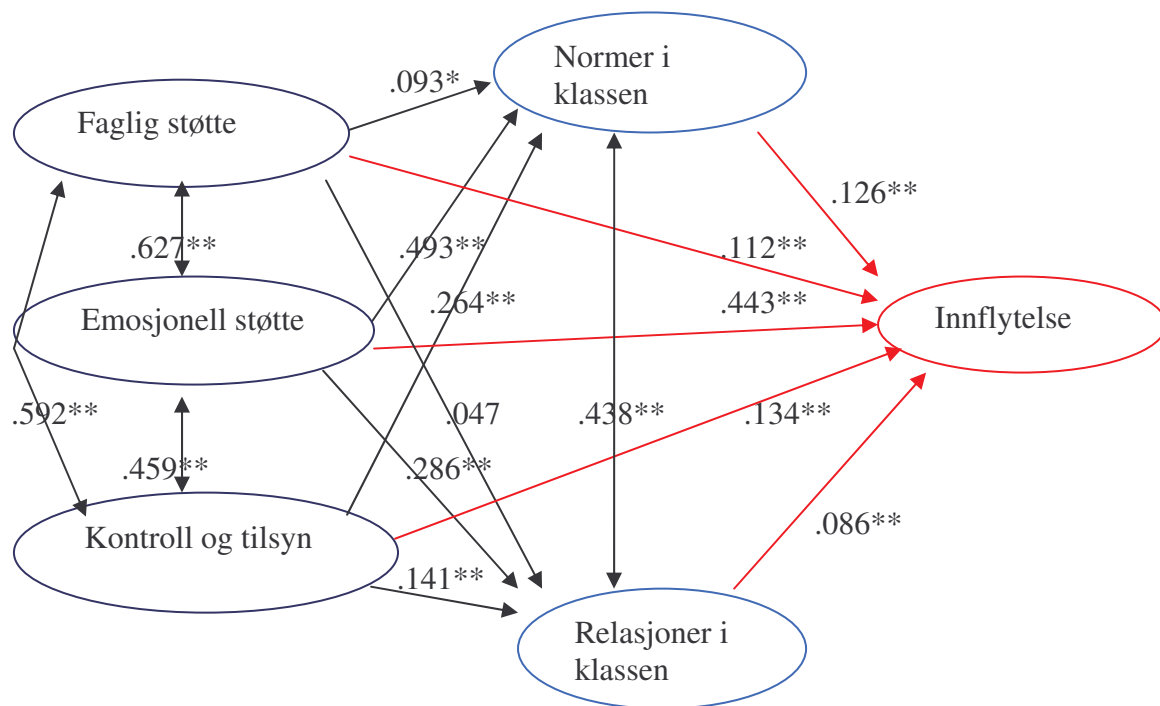
Avhengig variabel: **Normer i klassen**

	Standardisert beta	t
Emosjonell støtte	.249**	6,19
Faglig støtte	.093*	2,12
Kontroll og tilsyn	.264**	6,30
Karakterer	-.055*	-2,15
Klassestørrelse	.073**	2,92

R= .511

R Square = .261

Resultatene i tabellen ovenfor indikerer at lærerens emosjonelle støtte, samt kontroll og tilsyn, har en positiv effekt også på elevens opplevelse av normene i klassen. Faglig støtte viser ikke noen signifikant sammenheng med normene i klassen.

Ledd 1 (lærer)**Ledd 2 (Klassemiljø)****Ledd 3 (elev)**

Figur 4: Strukturmodell illustrert for begge kjønn samlet. Estimaten i strukturmodellen er hentet fra tabellene ovenfor.

I illustrasjonen av modellene har jeg valgt å utelate karakterer og klassestørrelse. Dette fordi den kan bli for uoversiktlig. I tillegg er de kontrollvariabler. Betavardiene i modellene er likevel kontrollert for disse to variablene, noe som fremkommer av tabellene. I hovedsak har kontrollvariablene liten eller ingen effekt på de tre avhengige variablene. Dette er også en grunn til at de blir utelatt i illustrasjonen.

Den videre analysen ser på hvorvidt det er interaksjon mellom de uavhengige variablene og kjønn på de avhengige variablene. Først presenteres resultatene i form av standardiserte betavardier og t-verdi for gutter og jenter. Disse vil ikke bli kommentert. Deretter utføres en Chi-square sammenligning for å se hvorvidt det er interaksjon. Her vil tabellene bli kommentert.

Tabell 5a: Strukturmodell – GUTTER OG JENTER SEPARERTAvhengig variabel: **Innflytelse**

	GUTTER		JENTER	
	St. beta	t-verdi	St. beta	t-verdi
Emosjonell støtte	.339**	6,80	.538**	10,73
Faglig støtte	.195**	3,83	.029	0,58
Kontroll og tilsyn	.173**	3,69	.095*	1,97
Relasjoner	.077*	1,97	.100**	2,62
Normer	.132**	3,09	.126**	2,69
Karakterer	.083**	2,75	.062*	2,08
Klassestørrelse	.063*	2,14	.033	1,18
R=	.726		.741	
R ² =	.527		.549	

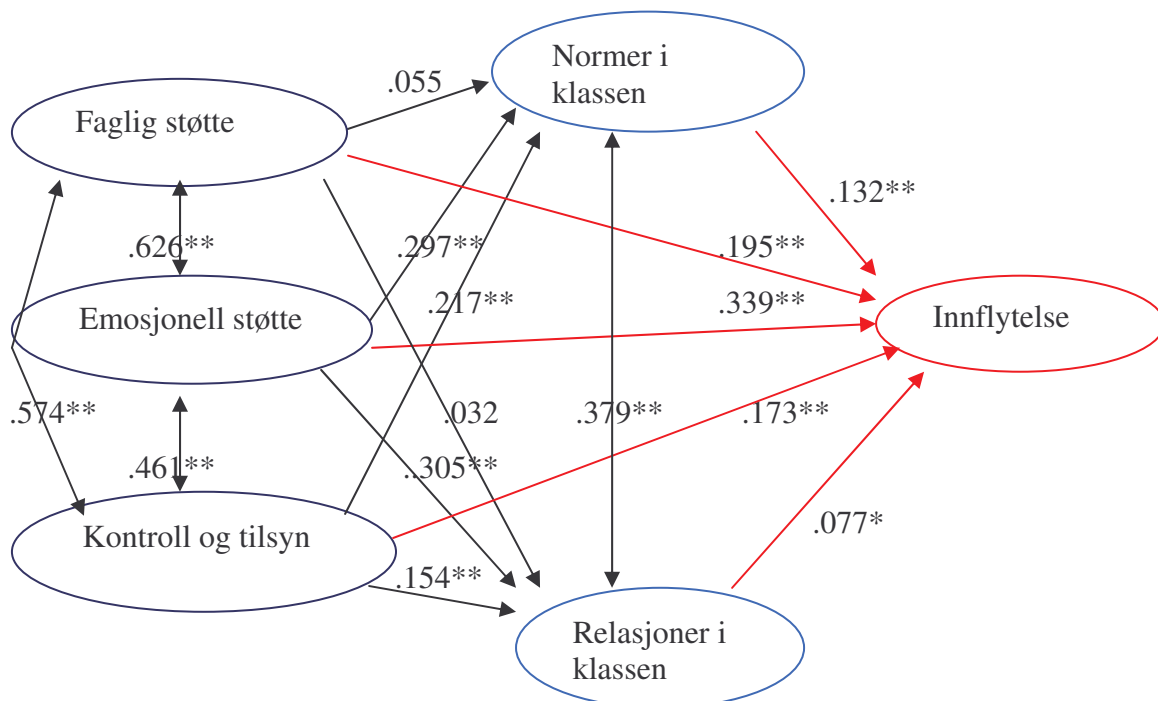
Tabell 5b: Strukturmodell ledd nr 2a:Avhengig variabel: **Relasjoner i klassen**

	GUTTER		JENTER	
	St. beta	t-verdi	St. beta	t-verdi
Emosjonell støtte	.305**	5,49	.291**	5,44
Faglig støtte	.032	0,53	.056	0,93
Kontroll og tilsyn	.154**	2,84	.125*	2,29
Karakterer	.020	0,54	-.027	-0,80
Klassestørrelse	.045	1,27	.004	0,12
R=	.428		.404	
R ² =	.183		.163	

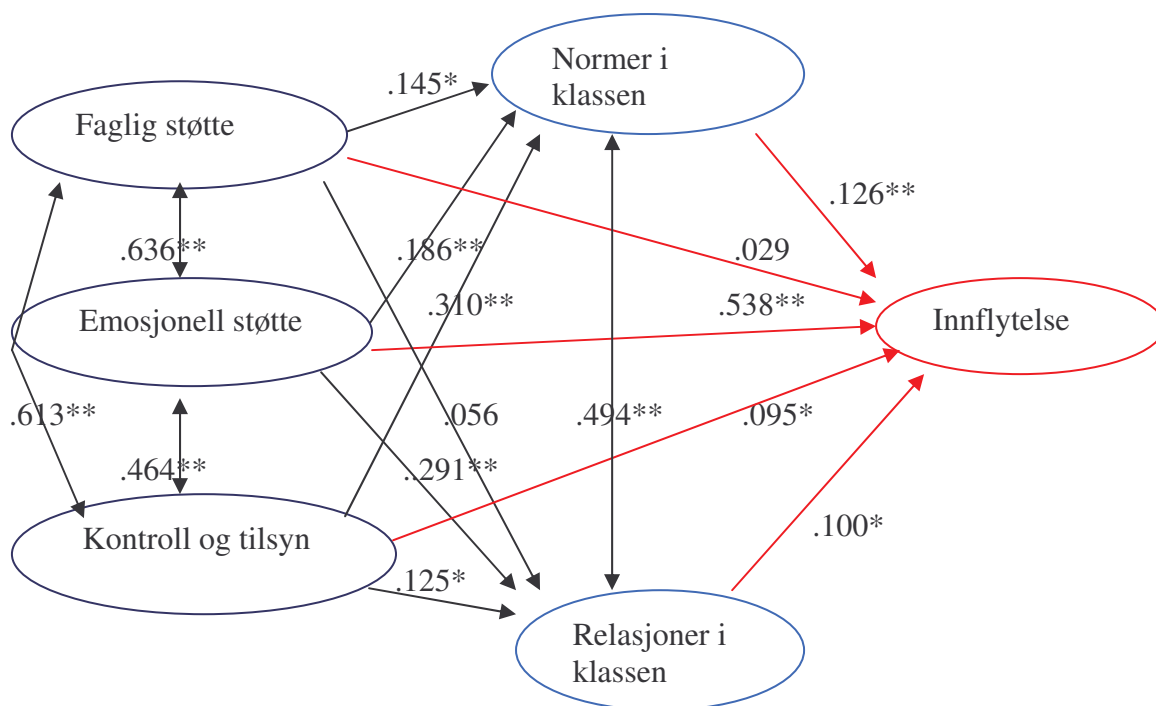
Tabell 5c: Strukturmodell ledd nr 2b:

Avhengig variabel: **Normer i klassen**

	GUTTER		JENTER	
	St. beta	t-verdi	St. beta	t-verdi
Emosjonell støtte	.297**	5,21	.186**	3,43
Faglig støtte	.055	,90	.145*	2,34
Kontroll og tilsyn	.217**	3,88	.310**	5,30
Karakterer	-.058	-1.56	-.078*	-2,16
Klassestørrelse	.064	1.77	.095**	2,77
R=	.485		.548	
R ² =	.235		.300	



Figur 5: Strukturmodell illustrert for gutter.



Figur 6: Strukturmodell illustrert for jenter.

7.3 Kjønnssinteraksjon

I metodekapitlet ble det forklart hvordan man går frem for å finne eventuelle interaksjoner i modellen. Hensikten er å undersøke om relasjoner i modellen er ulike for gutter og jenter, altså om det er interaksjon mellom kjønn og ulike variabler på innflytelse

Analysen kan sammenligne alle parametrene på en gang, eller en og en for å identifisere hvilke effekter som eventuelt er ulike for jenter og gutter.

I denne analysen ble det først gjort en sammenligning av alle parametrene på en gang:

Ved å la parametrene estimeres fritt, ble disse estimatene oppgitt:

Chi-square = 3125.155

Frihetsgrader = 900

Estimatene når parametrene ble satt som like:

$$\text{Chi-square} = 3138.422$$

$$\text{Frihetsgrader} = 907$$

Ved en differanse på 7 frihetsgrader og valgt signifikansnivå på 95 %, får vi opplyst en kritisk verdi på 14,07 (Ringdal, 2001:487). Det viser seg da at Chi-square på 3138,422 ikke er signifikant forskjellig fra 3125,155 ($3125,155 + 14,07 = 3139,225$). Vi kan dermed slå fast at samlet sett er det ikke interaksjon mellom de uavhengige variablene og kjønn på elevinnflytelse.

Likevel, ut i fra de teoretiske resonnementene i kapittel 5, utføres analysen for å se hvorvidt enkelte av parametrene viser interaksjon.

Vi tar utgangspunkt i Chi-square verdien 3125,155 og 900 frihetsgrader, som vist ovenfor. Når vi da tar for oss parametrene enkeltvis, og da for eksempel ”innflytelse” og ”emosjonell støtte”, sier vi at denne parameteren skal være lik hos gutter og jenter. Vi får dermed disse estimatene ved å gjøre det samme på alle parametrene:

Tabell 6a: Kjønnssinteraksjon

Avhengig variabel: **Innflytelse**

	Parametrene er like		Differanse
	Chi-square	Frihetsgrader	
Emosj. støtte	3133,831	901	8,676
Faglig støtte	3130,110	901	4,955
Kontroll	3126,114	901	.959
Relasjoner	3125,332	901	.177
Normer	3125,155	901	.000
Karakterer	3125,176	901	.021
Klassestørrelse	3125,569	901	.414

Som vi ser endret frihetsgradene seg med 1. Denne differansen, samt at vi har valgt signifikansnivå på 95 %, gir den kritiske verdien 3.841 (Rindal, 2001). Når vi da ser til høyre i tabellen, hvor differansen mellom Chi-square i de to modellene fremkommer, kan vi se hvorvidt forskjellen er signifikant, med tanke på den kritiske verdien.

Det viste seg da at det var interaksjon mellom lærerens emosjonelle støtte og kjønn på elevinnflytelse, samt lærerens faglige støtte og kjønn på elevinnflytelse.

Tabell 6b: Kjønninteraksjon

Avhengig variabel: **Relasjoner i klassen**

	Parametrene er like		Differanse
	Chi-square	Frihetsgrader	
Emosj. støtte	3125,194	901	.039
Faglig støtte	3125,280	901	.125
Kontroll	3125,156	901	.001
Karakterer	3126.024	901	.869
Klassestørrelse	3125.732	901	.577

Differansen til høyre i tabellen overstiger ikke 3,841 som er den kritiske verdien. Det er dermed ikke interaksjon ved noen av de uavhengige variablene og kjønn på relasjoner i klassen på 95 % nivået.

Tabell 6c: Kjønninteraksjon

Avhengig variabel: **Normer i klassen**

	Parametrene er like		Differanse
	Chi-square	Frihetsgrader	
Emosj. støtte	3127,787	901	2,632
Faglig støtte	3126,197	901	1,042
Kontroll	3126,874	901	1,719
Karakterer	3125.513	901	.358
Klassestørrelse	3125.585	901	.43

Differansen overstiger ikke 3,841. Det er derfor ikke interaksjon mellom noen av de uavhengige variablene og kjønn på normene i klassen på 95 % nivået.

7.4 Kolinearitet

Kolinearitet kan oppstå når det er sterk samvariasjon mellom uavhengige variabler og gjør i så fall resultatene i multivariate analyser upålitelige (Norusis, 1985; Ringdal, 2001). Et mål på kolinearitet kalles VIF. Dersom dette estimeres til over 10.00, som er vanlig å sette grensen til (Ringdal, 2001), vil betaverdiene være upålitelige. Mplus oppgir derimot ikke mål for kolinearitet. For å få en indikasjon på hvorvidt modellen lider av høy kolinearitet kan analysen gjøres i SPSS. Ved å utføre den aktuelle sti-analysen både for gutter og jenter, viste det seg at alle estimatene for kolinearitet var under 2.0, som kan sies å være minimale. Det tas et lite forbehold da SPSS kun bruker observerte variabler.

7.5 Multipel korrelasjonskoeffisient (R^2)

Den multiple korrelasjonskoeffisienten (R^2) beskriver modellens samlede forklaringskraft (Ringdal, 2001). Med andre ord; hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares ut i fra de uavhengige variablene. Strukturmodellen viste at koeffisienten (R), når elevens innflytelse ble definert som avhengig variabel, ble 0,729. Dersom man multipliserer koeffisienten med seg selv, får man den multiple korrelasjonskoeffisienten (R^2). I dette tilfellet 0,531. Her forklarer altså de uavhengige variablene til sammen 53,1% av variasjonen på elevens følelse av innflytelse. Forklaringskraften for gutter og jenter er henholdsvis 52,7% og 54,9%.

8 Diskusjon

8.1 Metodekritikk

Det er flere moment i det metodiske arbeidet som behøver en grundigere gjennomgang for resultatene drøftes.

8.1.1 Reliabilitet og validitet

Data er hentet fra en anonym og representativ spørreundersøkelses til elever i 9 og 10 klasse i grunnskolen i Norge i 2001, og gjennomføringen var standardisert gjennom skriftlig instruksjon. Alle de benyttede skalaene er etablerte (Bru mfl., 2002; Bru og Thuen, 1999; Thuen, 2007). Disse sidene ved undersøkelsen gir grunnlag for å anta at data holder god kvalitet, men forhindrer ikke en selvstendig vurdering. Selve sammenstillingen av variablene, altså modellen vist i figur 3, krever i særlig grad kommentarer.

Reliabilitet

Reliabiliteten til data kan som tidligere nevnt bedømmes ut fra flere kriterier (Kleven, 2002a). I denne studien har det kun vært mulig å vurdere den interne konsistensen til skårene på de item som utgjør en variabel. Heller ikke i de andre publikasjonene av data knyttet til de aktuelle variablene var det datagrunnlag for å vurdere andre sider ved reliabiliteten (Bru mfl., 2002; Bru og Thuen, 1999; Thuen, 2007).

Resultatene viste at alpha var tilfredstillende på alle de variablene som er basert på mer enn ett item. Cronbach's alpha er imidlertid kun et generelt mål på konsistens og sier ingenting om mønsteret av interkorrelasjon mellom itemene. Bakgrunnsanalyser av dette ved ordinære korrelasjonsanalyser viste at de bivariante korrelasjonene mellom item i en og samme skala varierte noe, men ikke mye. Tilpasningsmålene gitt i Mplus ble også bedre når enkelte par av item innen en og samme faktor ble tillatt å korrelere. De aktuelle itemparene er gjengitt i metodekapitlet. Videre ble tilpasningen bedre dersom enkelte av itemene ble tatt ut av analysen. Dette medførte imidlertid at alpha gikk ned på den aktuelle faktoren. Likevel viste faktoranalysene, tilpasningsmålene og Cronbach's alpha gode og solide estimat.

Generelt var altså konsistensen og korrelasjonsmønsteret innad i faktorene god.

Validitet

Cook og Campell (1979) utviklet et begrepsapparat for å vurdere ulike sider ved validiteten til et datasett, som er mye brukt (Kleven, 2002a; Lund, 2002; Ringdal, 2001). Det er fire ulike kvalitetskrav for validitet.

1. Statistisk validitet

En bivariat korrelasjon på .30 betyr at fellesvariansen er 9% ($.30 \times .30$). I store utvalg kan en få signifikante resultater med så lave korrelasjoner som for eksempel .05. Da vil fellesvariansen være minimal. Sagt på en annen måte: Den ene variabelen predikerer minimalt av variasjonen på den andre.

Utvalget i denne studien er stort, også når analysene gjøres for gutter og jenter hver for seg. Dette betyr at en må være ytterst forsiktig med å trekke konklusjoner når sammenhengene er svake, selv om de skulle være signifikante.

God statistisk validitet forutsetter at man kan si at sammenhengen mellom X og Y er signifikant og rimelig sterk. De ulike forskningsområdene har da forskjellig krav for "rimelig sterk", men at dette er en skjønnsmessig tolkning. Statistisk validitet er det første punktet i Cook og Campells validitetssystem og anses som en nødvendig betingelse for de neste kravene.

2. Begrepsvaliditet

Det sentrale spørsmålet knyttet til begrepsvaliditet, er hvorvidt data avspeiler de begrepene som skulle estimeres. En indikator på dette er faktorløsningene, som kan undersøkes i tabell 1.

Her ser en at faktorladningene er ganske sterke. Bakgrunnsanalysene viste også ganske rene faktorer, altså at ett og samme item ikke lader mye på andre faktorer. Dette avspeiler en forventet forskjell mellom begrepene. Cronbach's alpha gir også en indikator på hvorvidt begrepsvaliditeten er god.

En annen viktig indikator på begrepsvaliditet, er at en gitt variabel korrelerer på en forventet måte med en annen variabel, som er valid. Slike vurderinger er gjort og det er konkludert med god begrepsvaliditet (Bru mfl., 1998; Bru og Thuen, 1999).

Med tanke på videre bruk av skalaene, kunne en også notere at relasjonene i strukturmodellen i stor grad samsvarte med det som ble ventet.

3. Indre validitet

Mens begrepsvaliditeten knytter seg til ett og ett begrep, må den indre validiteten blant annet vurderes ut fra hvordan faktorene er relatert til hverandre i en teoretisk modell. Denne modellen fastsettes av forskeren på bakgrunn av tidligere empiri og teori.

Denne studien er basert på en stimodell med to antatte kausale ledd. Selv om tilpasningen var tilfredstillende, betyr ikke det automatisk at den indre validiteten er god. Så lenge man bruker de samme faktorene med tilhørende item, vil ikke det kausale mønsteret påvirke tilpasningen. Når det gjelder leddene i modellen og plasseringen av variablene, er det i kapittel 5 gjort rede for rasjonalen for dette. Likevel må en understreke at en annen forsker kunne kommet fram til en annen plassering av variablene.

Det ville vært en fordel om en hadde hatt både flere kilder, for eksempel lærere, og ulike metoder, eksempelvis en metodetriangulering. Her kunne intervju og observasjon vært aktuelt. Ulike kombinasjoner av kilder og metoder kunne styrket kvaliteten, men det ville selvsagt vært svært ressurskrevende når utvalget er så stort.

Den metoden som er brukt kan ha skapt kunstige sammenhenger mellom hovedvariablene fordi kjennetegn ved eleven eller konteksten utenom hovedvariablene kan påvirke svarene. Det er for eksempel nærliggende å tro at de som klarer seg godt faglig, har en annet responsvane enn de som sliter. Videre kan enhetens størrelse, altså antall elever i klassen, ha skapt effekter. Dette er grunnen til at karakterer og klassestørrelse er lagt inn i modellen, for å kontrollere ut disse to mulige effektene.

En kan ikke bedømme den indre validiteten kun på bakgrunn av plasseringen av de valgte variablene og kausale linjer i modellen. Det er også viktig å vurdere om variabler kan ha vært utelatt og om variablene som er brukt kunne operasjonaliseres annerledes. Det er god grunn til å anta at andre personvariabler og kontekstvariabler, som elevens motivasjon og stabiliteten av elever i klassen, kan ha spilt inn, for å nevne to muligheter.

Tverrsnittundersøkelser kan ikke avdekke kausalitet, bare sammenhenger eller forskjeller. I den statistiske analysen er det lagt til grunn at kausaliteten bare går i en retning, illustrert med piler fra venstre mot høyre i modellen. Det er imidlertid rimelig å tro at det også er andre kausale effekter, hvor eksempelvis klassemiljøet til en viss grad påvirker læreren. Det er dermed antatt sirkulære kausalitetsmønster. Eksperimenter eller longitudinelle studier gir bedre grunnlag for å trekke empirisk baserte slutninger om kausalitet.

Det eneste en strengt talt da kan si, er at analysene ikke avkreftet hovedmønsteret i modellen.

4. Ytre validitet:

Utvalget, som er elever i 9. og 10 klasse, bygger på en anonym spørreundersøkelse fra et representativt utvalg for 5.-10. klassinger i Norge. Svarprosenten er 86%, noe som er veldig høyt. Det var Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger som utførte spørreundersøkelsen.

Undersøkelsen ble gjennomført i 2001. Da gikk i overkant av 98 % av elevene i den offentlige grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2001). Utvalget kan derfor sies å være tilnærmet representativt for 9. og 10. klasse i Norge.

Data er altså 6 år gamle. Dette ville vært et problem dersom hensikten med studien hadde vært å bestemme grad av elevinnflytelse i 2007. Imidlertid er det mindre grunn til å tro at sammenhengene mellom kontekstvariablene, og mellom disse og elevinnflytelse ville vært mye annerledes i 2007. Men strengt talt, kan en ikke vite dette sikkert.

Sampelet er på skolenivå, noe som gjør at det kan være systematiske forskjeller mellom skolene og mellom klassene. Mplus kan gjøre flernivåanalyser, hvor man ser på hvorvidt noe av variasjonen kan forklares ut i fra forskjeller mellom skoler og klasser. Dette ville likevel blitt for omfattende i en slik oppgave, samtidig som det trolig heller ikke ville endret relasjonene (betaverdiene) i særlig grad (Bru mfl., 2002). Dersom utvalget var trukket på individnivå hadde dette problemet imidlertid ikke oppstått.

Den ytre validiteten kan ut fra dette vurderes til å være svært god.

8.2 Analysen

Strukturell modellering med latente variabler kontrollerer ut målefeil, og dette gjør at betaverdiene vanligvis blir sterkere og mer realistiske enn ved bruk av observerte variabler.

SEM baserer seg på linearitet, men det kan likevel skjule seg kolinearitet i modellen. Det ble kontrollert for dette, og det ble ikke avdekket slike problemer.

Interaksjon mellom kjønn og hver av de andre variablene på innflytelse, relasjoner og normer, ble undersøkt og det var signifikant interaksjon mellom kjønn og emosjonell og faglig støtte på innflytelse. Andre mulige interaksjoner ble ikke undersøkt

8.3 Resultatene

Innflytelse over sitt eget liv, er både et demokratisk prinsipp, men også psykologisk viktig for menneskets egen utvikling. Hovedhensikten med studien var å undersøke hvordan følelsen av innflytelse kan påvirkes av dimensjoner i klasseledelsen og klassemiljøet. Et sekundært mål var å se hvorvidt læreren har en indirekte effekt på elevens innflytelse gjennom arbeid med klassemiljøet.

Det viste seg at de teoretiske resonnementene i kapittel 5 i stor grad samsvarte med resultatene. I hovedtrekk kan man si at de tre dimensjonene i klasseledelsen, samt relasjoner og normer i klassen kan relateres til elevens opplevelse av innflytelse over egen arbeidssituasjon. Det kan videre antas at læreren har en indirekte effekt gjennom påvirkning av sosiale relasjoner og normer i klassen.

I diskusjonen rundt resultatene, vil jeg først tar for meg analysen samlet for begge kjønn, for deretter å diskutere interaksjoner.

8.3.1 *Klassemiljøets betydning for elevens innflytelse*

Tidligere forskning viser til betydningen av et godt klassemiljø for eleven når det gjelder mange forhold (Doyle, 1980; Levin og Nolan, 1996; Ogden, 1990; Roland, 1999). Det er

likevel viktig å understreke at ”innflytelse” ikke er operasjonalisert til hvordan eleven oppfatter sin innflytelse blant medelever, men i arbeidssituasjonen hvor det er læreren som delegerer frihetsgrader.

Ut i fra de teoretiske resonnementene, var det ventet en positiv sammenheng mellom relasjonene i klassen og elevens opplevde innflytelse. Likevel var det ikke ventet sterk korrelasjon. Det viste seg at dette stemte godt med resultatene, hvor betaverdien var liten ($r = .086$). Denne verdien var likevel signifikant ($p < .01$).

Bru og Thuen (1999) fant at den operasjonaliserte variabelen ”relasjoner”, som er den samme som i denne studien, hadde liten innvirkning på konsentrasjonen til elevene. Dette samsvarte ikke med tidligere undersøkelser. Forfatterne hevdet da at variabelen kanskje ikke hadde stor nok variasjon og mistet dermed sentrale sider. Dette kan også være relevant når det gjelder elevens opplevde innflytelse. I denne studien har relasjonene mellom elevene en signifikant, men ikke særlig stor, effekt på den enkelte elevs opplevde innflytelse.

Resultatet viser at ”normer” har en signifikant unik effekt på innflytelsen hos elevene ($r = .126$), altså litt sterkere enn relasjoner.

Ut i fra de teoretiske resonnementene tidligere i studien, var det ventet signifikante betaverdier. Likevel er funnet meget interessant, da resultatet kan speile noe av teorien i kapittel 5. Her er det altså ikke direkte linjer fra læreren til eleven. Det er relasjonene og normene i klassen som har betydning. Kapittel 5 viste til Lysgårds bok om arbeiderkollektivet (1961). Boken gir kanskje et bidrag til å forstå hvordan klassemiljøet kan ha denne innvirkningen på elevens opplevde innflytelse. Det må likevel understrekes at de unike effektene ikke var veldig sterke, dette gjelder særlig for relasjoner.

8.3.2 Lærers betydning for elevens innflytelse

Studien har blant annet sett på hvordan tre dimensjoner i klasseledelsen kan øke elevens følelse av innflytelse og hvordan ledelsen spiller inn på klassemiljøet. Man kan si at de tre dimensjonene illustrerer den autoritative lærer. Dette er ett teoretisk utgangspunkt. Senter for atferdsforskning, ved Universitetet i Stavanger, bruker dette begrepet mye i sine artikler og rapporter, blant annet Vaaland mfl. (2005). Dette ble da et naturlig utgangspunkt også i

denne studien, da jeg bruker de samme data. Likevel kunne andre teoretiske utgangspunkt blitt benyttet. Da spesielt med tanke på Deci og Ryans (2000) autonomistøttende lærer, eller Lewin mfl. (1939) demokratiske lærer. Nå har kanskje den autonomistøttende læreren et større fokus på nettopp det å gi eleven mulighet til medbestemmelse og autonomi. Det var derfor spennende å ta klasseledelse fra et annet perspektiv, som kanskje i større grad handler om redusering av problematferd og arbeid med det sosiale mønster i klassen.

Det er tidligere vist til forskning som tilsier at læreren har stor betydning for eleven både i form av personlige, sosiale og faglige egenskaper. Det var derfor ikke uventet at læreren også har innvirkning på elevens følelse av innflytelse. Da også "innflytelse" er operasjonalisert i hvordan eleven føler innflytelse i egen arbeidssituasjon, er dette nært relatert til læreren og delegering av frihetsgrader.

Ved at klasseledelsen er differensiert i tre ulike dimensjoner, kan en undersøke om ulike egenskaper ved lærerrollen slår ut forskjellig på elevinnflytelse. Som vi ser i resultatet, er det relativ stor variasjon mellom dimensjonene i klasseledelsen på innflytelse.

Det var ventet at lærerens emosjonelle støtte skulle ha stor betydning for elevens innflytelse.

Emosjonell støtte

Den største betaverdien ble estimert mellom elevens opplevelse av lærerens emosjonelle støtte og egen innflytelse på arbeidssituasjonen. Dersom man antar den kausale linjen, slik den er illustrert i modell 2, kan vi antyde at lærerens emosjonelle støtte har stor innvirkning på elevens opplevde innflytelse.

Vi kan da anta at de teoretiske resonnementene som gjort rede for tidligere stemmer godt. Blant annet hvordan tillitsforholdet mellom lærer og elev kan vises i delegering av frihetsgrader.

Dette resultatet var ikke overraskende. Derimot gir de to andre dimensjonene i klasseledelsen mer overraskende resultater.

Faglig støtte

Det viste seg at elevens opplevelse av lærerens faglige støtte hadde en signifikant, men svak sammenheng til egen opplevelse av innflytelse. Betaverdien ($r = .112$) er signifikant ($p < .01$). En skulle kanskje tro at lærerens faglige støtte hadde større innvirkning. Det ble antydnet at tillit mellom lærer og elev bygges opp i et bytteforhold (Homans, 1961). Blant annet ved at eleven gir motytelser i form av hjelpsomhet når læreren gir eleven faglig hjelp. Det var da ventet at tilliten mellom partene skulle økes. Eleven kunne i denne sammenheng oppleve reell innflytelse i lærer - elev relasjonen. Når vi ser på betaverdiene fra lærerens emosjonelle støtte og lærerens faglige støtte mot innflytelse, er det imidlertid mulig at tillitsforholdet er mer relatert til lærerens emosjonelle støtte, enn den faglige.

Den sterke interkorrelasjonen mellom emosjonell og faglig støtte kan skyldes mekanismene i bytteforholdet, der læreren gir omsorg og personlig støtte, samtidig som det også gis faglig støtte. De virker sammen.

Kontroll og tilsyn

Sentral litteratur var tvetydig på hvordan man kunne forvente den direkte relasjonen mellom lærerens kontroll/tilsyn og elevens følelse av innflytelse. Strukturmodellen viste imidlertid at kontroll og tilsyn hadde en selvstendig, positiv og signifikant effekt på elevinnflytelse. Denne effekten var imidlertid relativt svak.

Det riktige er vel derfor å si at undersøkelsen ikke avdekket at kontroll fra læreren har direkte negativ effekt på elevens opplevelse av innflytelse i arbeidssituasjonen.

Et komplisert spørsmål er hva en topp skåre på kontroll egentlig betyr. Dersom de elevene som svarer slik hadde ment at kontrollen var ekstrem, kan det hende at resultatene ville vært annerledes enn de som ble funnet.

8.3.3 Lærerens betydning for klassemiljøet

Resultatene viser at klasseledelsen i stor grad kan relateres til mekanismene i klasserommet, noe den teoretiske tilnærmingen predikerte (Homans, 1958, 1961; Newcomb, 1959, 1961).

Lærerens emosjonelle støtte har en betydelig innvirkning på relasjoner og normer, slik det ble antatt i kp. 5. Resultatene knyttet til kontroll var også i tråd med det som ble forventet.

Den faglige støtten viser seg derimot å ha liten eller ingen innvirkning på klassemiljøvariablene, og det var overraskende.

8.3.4 Interaksjoner

Hovedresultatet går i retning av at lærerens emosjonelle støtte og lærerens faglige støtte har ulik effekt på innflytelse for gutter og jenter. Lærerens emosjonelle støtte har signifikant større betydning for jenters opplevelse av innflytelse enn hos guttene. Videre betyr lærerens faglige støtte signifikant mer hos guttene enn jentene når det gjelder innflytelse.

Det kan også antas at de andre uavhengige variablene gir et mindre bidrag til den totale forklaringskraften når det gjelder jentenes opplevde innflytelse. Her er den emosjonelle støtten fra læreren som ser ut til å bety veldig mye.

Det ble nevnt i kapittel 5 at jenter i større grad enn guttene oppsøker nærhet og aksept fra signifikante andre. Og i denne sammenheng læreren. Det er da en naturlig slutning at jentene også er mer avhengig av lærerens emosjonelle støtte dersom de skal oppleve innflytelse i arbeidssituasjonen.

Det ble også nevnt at guttene har en tregere utvikling enn jentene, og er mer sårbare for lærerens faglige støtte. Det er kanskje slik at guttene i større grad enn jentene trenger faglig støtte fra læreren for å henge med. Dette kan da spille inn på hvordan de opplever sin egen innflytelse.

Av strukturmodellen ser en derimot at faglig støtte har en signifikant effekt på normer for jentene, men ikke for guttene. Imidlertid var ikke interaksjonen signifikant.

8.3.5 Føler eleven høyere innflytelse desto bedre karakter han får?

Resultatene viste at gode karakterer hadde en positiv sammenheng med elevens innflytelse. Effekten var signifikant, men lav.

De tre karakterene gjelder matematikk, norsk og samfunnsfag, altså teoretiske fag. Skaalvik (1998) viser til tidligere forskning som tilsier at både elever og lærere ser nettopp på de teoretiske fagene som viktigst (Skaalvik, 1986 i Skaalvik, 1998).

Det kan dermed tenkes at lærerne ser på elever som oppgir gode karakterer i disse fagene annerledes enn de gjør med elever med dårlige karakterer. Dette kan dermed ses i lys av blant annet Homans (1961) bytteteori hvor læreren gir eleven mer frihetsgrader desto mer eleven gir av innsats og gode prestasjoner. Dette kan da gi elever med gode prestasjoner i teoretiske fag en større følelse av innflytelse på egen arbeidssituasjon.

I dette resonnementet kan det også tenkes at tilliten mellom lærer og elev øker desto flinkere eleven er i teoretiske fag.

Gode karakterer kan muligens føre til en sterkere følelse av innflytelse. Man kan imidlertid spørre seg om den kausale retningen kunne sett annerledes ut. Kan det tenkes at opplevelsen av innflytelse i egen arbeidssituasjon kan føre til bedre karakterer gjennom blant annet større mestringsfølelse (Skaalvik, 1996)?

8.3.6 Klassestørrelse og følelse av innflytelse

Det viste seg at klassestørrelsen hadde en liten, men signifikant effekt på elevens innflytelse. Økende klassestørrelse hadde også positiv effekt på normer i klassen, men ikke på relasjonene mellom elevene.

Man kunne kanskje tro at store klasser skapte mindre rom for innflytelse enn små klasser. Den selvstendige effekten kan muligens forklares ved at læreren delegerer litt mer når klassen er stor. Imidlertid var effekten så svak, at hovedkonklusjonen må være at klassens størrelse ikke er noen viktig faktor for elevens innflytelse over sitt skolearbeid.

Det var ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenter på disse effektene.

8.3.7 Modellens forklaringskraft

Forklaringskraften til modellen tilsier hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige variablene.

Det viste seg at de uavhengige variablene hadde en sterk forklaringskraft på opplevelsen av innflytelse hos eleven (53.1 %). Når kontrollvariablene ble fjernet, reduserte det forklaringskraften bare ubetydelig¹.

Vi kan ut i fra tabellene lese at gutter og jenter påvirkes så å si i like stor grad av alle de uavhengige variablene til sammen. Henholdsvis 52,7 % og 54,9 %. Likevel forklarer noen av variablene mer enn andre, hos gutter og jenter.

Selv om mye av variansen til elevens innflytelse blir forklart av de uavhengige variablene, er det likevel nesten 50 % av variansen som forklares av andre faktorer som ikke er inkludert i den teoretiske modellen. Videre forskning kan da gi oss et bedre bilde av innflytelse i elevens arbeids-/læringssituasjon.

Forklaringskraften til modellen kan imidlertid tolkes i den retning at det ikke er anarkiet i skolen som øker elevens følelse av innflytelse.

8.4 Videre forskning

I en oppgave av dette formatet er det begrenset hvor mye man kan ta for seg av et tilgjengelig datamateriale.

8.4.1 Alder

Ved å kun ta for seg to klassetrinn mister man kanskje viktig informasjon som ligger mellom klassetrinnene. I en videre forskningsstudie ser jeg derfor mulighetene for å splitte opp ungdomstrinnet og se på alle klassetrinn. Ved å gjøre dette kunne man i større grad studert hva det er hos gutter og jenter som påvirker deres følelse av innflytelse. Dette kunne også blitt gjort på barnetrinnet.

¹ Når strukturmodellen ble estimert for begge kjønn samlet uten kontrollvariablene, ble forklaringskraften redusert 0,5 % til 52,6 %.

8.4.2 *Interaksjon mellom lærervariablene på innflytelse*

Det kan videre tenkes at lærerne får, gjennom kontrollen og tilsynet, bedre overblikk over hva den enkelte trenger, slik at læreren i større grad kan tilpasse seg til hver enkelt elev. Denne tilpasningen og kunnskapen rundt den enkelte elev kan dermed føre til at eleven føler seg sett og anerkjent av læreren. Dette henger igjen sammen med lærerens faglige støtte. Kontrollen som læreren utøver, kan altså være med på å gi en større faglig støtte til elevene. Eleven kan også oppfatte lærerens kontroll og tilsyn som at læreren bryr seg om eleven, noe som kan virke sammen med lærerens emosjonelle støtte. Dersom læreren kontrollerer lekser og fører tilsyn i klasserom og friminutt, kan elevene føle at læreren ikke er ettergivende, men at han derimot bryr seg om og ønsker det beste for elevene sine. Ved at læreren gjør dette kan det også føre til at han i større grad er nær elevene sine og at de dermed opplever læreren som mer støttende og en som i større grad hører på elevene.

Dette er interaksjoner som kunne vært spennende å ta for seg i videre forskning.

8.4.3 *Kausalitet*

Når dette er en tverrsnittsundersøkelse, kan man som sagt ikke konkludere med kausale sammenhenger på empirisk grunnlag. En longitudinell studie derimot, ville gitt oss et bedre bilde av kausaliteten. Vi kunne da fulgt opp et utvalgt over tid og sett på hvordan de ulike fenomenene forandret seg. En kan også gjøre flernivåanalyser, altså betydningen av for eksempel klassen og skolen (Ringdal, 2001).

Eksperimentelle undersøkelser kunne også være en interessant vinkling. I vår sammenheng ville dette trolig måtte bli såkalte kvasiekperimentelle studier ute i skolene.

En longitudinell studie kombinert med et eksperimentelt design ville vært særlig interessant for å studere elevinnflytelse.

Endelig må det understrekes at ulike metoder for innsamling av data ville styrket slike studier.

8.4.4 *Rammer for forskning*

For en student er det så å si umulig å gjennomføre en undersøkelse som tilfredstiller alle kravene til god validitet, kanskje særlig til indre og ytre validitet. Et eksempel kunne være en kombinert representativ longitudinell og kanskje eksperimentell studie med flernivådesign som det er kommentert ovenfor.

Jeg har imidlertid fått erfare at forskning er vanskelig selv med data som allerede foreligger. Til tider har det også vært nødvendig med råd fra de som kan mer enn meg. Jeg har også sett at dette gjelder selv for erfarne forskere.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg inspirasjon til videre arbeid og kanskje delta i et stort forskningsopplegg som inkluderer elevinnflytelse, der forskere med ulike kunnskaper arbeider sammen.

Litteratur:

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. & Sandford, N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Arbeidstilsynet: *Delrapport. Et prosjekt for utvikling av regelverket knyttet til arbeidsmiljøloven*.
URL: www.arbeidstilsynet.no/binfil/download.php?tid=27878 (lesedato: 2.3.2007)
- Aronson, E. (1995). *The social animal*. New York: Freeman and Co.
- Barber, B.K. & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school, *Journal of Adolscnt Research*, 19, 3-30.
- Bass, B. M. & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership*. (3rd ed). New York: Free Press.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. 3.utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (1988). "Jenter på østkanten – når kvinneligheten blir synlig i klasserommet", referert i H. Bjerrum Nielsen og M. Rudberg (1989), *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bjerrum Nielsen, H. og Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bjørngen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Oslo: Tapir Forlag.
- Bru, E. M., Boyesen, M., Munthe, E. & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 339-356.
- Bru, E. og Thuen, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9.klasse*. 1.utgave, Høgskolen i Stavanger (nå UiS): Senter for atferdsforskning.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students` Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No 4, pp. 287-307.
- Byberg, T. K. A. og Tybring, S. M. (2004). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever på barnetrinnet (5. 6. og 7. trinn) og ungdomstrinnet*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Stavanger.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modelling with Amos. Basic Concepts. Applications and Programming. Multivariate Applications Book series*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Cartwright, D. & Zander, A. (1968/1953). *Group dynamics. Research and Theory*. (3rd ed.). New York: Harper & Row, Publishers.
- Christensen, M. og Idstad, M. (2005). *Positive forhold i arbeidslivet. En undersøkelse i midtnorske kommuner*. Trondheim: Psykologisk Institutt NTNU.
- Cook, T. D. & Campell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cooley, C. H. (1925). *Social organization*. New York: Charles Scribner's.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. og Lindvig, Y. (2005). *Differensieringsprosjektet – en oppfølgingsundersøkelse. Tilpasset og differensiert opplæring i en lærende organisasjon*. LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS
 URL:<http://skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Differensieringsprosjektet%20-%20oppfølgingsrapport.pdf> (lesedato: 3.2.2007)
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). “The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement”, i T.S. Pittman & A. Boggiano, (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company / The Free Press.
- Doyle W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence. The Impact of Stage-Environment Fit of Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, February, Vol. 48 90-101.
- Eshel, Y., Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 3.
- Festinger, L., Schachter, S. & Bach, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

- FNs barnekonvensjon. (1990). *FNs konvensjon om barns rettigheter*
 URL:http://www.fn.no/erklæringer_konvensjoner/barnerettigheter/fns_konvensjon_om_barnets_rettigheter (lesedato: 29.11.2006)
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall J. P. (1996). *Educational research*. 6th ed. New York: Longman.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). "Is the Direct Approach to Reducing Bullying Always the Best?", i P. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* United Kingdom: University Press, pp.307-324.
- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52, 1091-1102.
- Harter, S. (1993). "Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents", i R. F. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Harter, S. (1996). "Teacher and classmates influence on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents". i J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds), *Social Motivation: Understanding children`s school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Fifth printing 1967. New York: John Wiley & Sons, inc.
- Helland, H. og Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. NIFU STEP. Senter for innovasjonsforskning.
 URL:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/elevinspektorene_2004.pdf
 (lesedato: 24.11.2006)
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 6.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1995). *Social Psychology: An Introduction*. London: Prentice Hall
- Hogg, M. A. og Vaughan, G. M. (1998). *Social Psychology*. (2nd Ed.). Essex: Prentice Hall.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*., 63, 597-606.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior. Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Hyman, H. (1942). The Psychology of Status. *Archives of Psychology*. No 269.

- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade I-II*. Bonnier, Stockholm.
- Kleven, T. A. (2002a). "Begrepsoperasjonalisering", i T. Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Kleven, T. A. (2002b). "Ikke-eksperimentelle design", i T. Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- KUF. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet Aschehoug.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.
URL:http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf (lesedato: 30.11.2006)
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (1996). *Principles of Classroom Management. A professional Decision-Making Modell*. (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lichtenstein, E. (1968). "Das Problem der Autorität in der Pädagogik", referert i O. Øystese, *Demokrati i skolen*. Bergen: Lunde forlag.
- Lovdata. (2002): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven)*
URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lesedato: 2.12.2006)
- Lubbers, M. J., Van der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*. 44, 491-512.
- Lund, T. (2002). "Metodologiske prinsipper og referanserammer", i T. Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Lysgård, S. (1961). *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macionis, J. J. og Plummer, K. (2002). *Sociology. A global Introduction*. (2nd Ed.). Essex: Pearsons Education Limited.

- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mikkelsen, R. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. (2004). *Mplus user's guide*. (3rd ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Myhre, R. (1981). *Autoritet og frihet. Hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo: Fabritius Forlagshus 1981.
- Neill, A. S. (1965). *Summerhill. Radikal barneoppdragelse*. Oversatt av J. Ludwig Mowinckel (1993). Oslo: Pax forlag A/S.
- Newcomb, T. M. (1959). Individual systems of orientations. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, (Vol.3). New York: McGraw-Hill.
- Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nordahl, T. (2001). *Brukermedvirkning i skolen*. i Barn i Norge. Oslo: Voksne for barn.
- Norusis, M. J. (1985). *SPSS/PC+ for the IBM PC/AX AT*. Chicago, IL, SPSS Inc.
- Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ordbok.
 URL:<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=gruppe&ordbok=bo kmaal&alfabet=n&renset=j> (lesedato: 22.2.2007)
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J. (2005) *How Teachers Can Promote Students' Autonomy During Instruction: Lessons from a Decade of Research*, Iowa Educational Research and Evaluation Association, Annual Conferanse, December 9, 2005, Cedar Falls, Iowa –
 URL: <http://www.ierea.org/2005Conference/reeveierea.pdf> (lesedato10.10.2006)
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. 1.utgave, Bergen: Fagbokforlaget.

- Robertson, J. (1996). *Effective classroom control*. Hodder & Stoughton – London.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag A/S.
- Rousseau, J. J. (1977). *Emile eller om oppfostran, I och II*. Göteborg: Stegelsands.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic development, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. og Tveitereid, K. (2006). ”Læreren som leder”, i T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen og K. Rørnes (Red), *Forebyggende innsatser i skolen*. Sosial og helsedirektoratet
URL: [http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00015/Rapport - Forebyggend_15162a.pdf](http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00015/Rapport_-_Forebyggend_15162a.pdf) (lesedato: 4.5.2007)
- Schiffman, L. & Kanuk L. L., (1978/2000). *Consumer behavior*. Seventh Edition. New Jersey: Prentice Hall
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1991). *Livet i klasserommet*. Oversatt av T. Kambestad. Originalens tittel: Group Processes in the Classromm. Sixth Edition. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Simmel, G. (1964). *Conflict & the web of group-affiliation*. London: Collier-MacMillian.
- Sjølund, A. (1985). *Gruppsykologi*. 8.opplag 1987. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skog, O. E. (1998). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Skaalvik, E. (1986). ”Selvoppfatning og skoleerfaringer”. Stensil, referert i E. Skaalvik 1998, “Skolen som oppvekstmiljø”, i E. Skaalvik og Ø. Kvello (red), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. 3.opplag (1998). Oslo: Tano Aschehoug.
- Statistisk sentralbyrå. (2001).
URL: http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200104/t-6.1.html (lesedato: 4.5.2007)
- Stensaasen, S. og Sletta, O. (1989). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. 2. utgave. 7. opplag (1996). Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 4.opplag 2004. Bergen: Fagbokforlaget.

- Svedberg, L. (2002). *Gruppepsykologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thomas, J., Presland, I., Grant, M. & Glynn, T. (1978). Natural rates of teacher approval and disapproval in Grade 7 classrooms. *Journal of Applied Behaviour Analysis* 11: 91-4.
- Thuen, E. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems*. Psykologisk fakultet. Universitetet i Bergen.
- Ullman, J. B. & Bentler, P. M. (2004). "Structural Equation Modeling", i M. Hardy & A. Bryman, (Red.), *Handbook of data analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE publications.
- Underlid, K. (1997). *Gruppepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaaland, G. S., Ertesvåg, S. K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P. og Flack, T. (2005). "I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov". *Rapport fra gjennomføring og evaluering av Connect Oslo2002 – 2005*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
 URL: <http://saf.uis.no/getfile.php/SAF/ConnectOSLO-rapporten%202005%20.pdf>
 (lesedato: 4.5.2007)
- Vestby, G. M. (2003). "Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling?", i F. Engelstad og G. Ødegård (Red), *Ungdom, makt og mening*. 1.utgave, 2.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Øystese, O. (1970). *Demokrati i skolen*. Bergen: Lunde forlag.

Avisartikkel:

Bergens Tidene 06.12.01. *Stryk for monopolskolen*. Av Arne Sortevik

Appendix

Appendix 1: Korrelasjoner

Bivariate korrelasjoner for gutter

	Innfly	Fag st	Emosj. st	Kontr/tils	Relasj	Normer	Karakter
Faglig støtte	.586**						
Emosj støtte	.643**	.626**					
Kontroll/tils.	.511**	.574**	.461**				
Relasjoner	.386**	.315**	.400**	.310**			
Normer	.447**	.370**	.424**	.386**	.379**		
Karakterer	.141**	.016	.166**	-.039	.066	-.014	
Klassestørrelse	.091*	.070	.017	-.034	.048	.064	-.028

Bivariate korrelasjoner for jenter:

	Innfly	Fag st	Emosj. st	Kontr/tils	Relasj	Normer	Karakter
Faglig støtte	.522**						
Emosj støtte	.706**	.636**					
Kontroll/tils.	.448**	.613**	.464**				
Relasjoner	.406**	.316**	.378**	.295**			
Normer	.453**	.450**	.406**	.482**	.494**		
Karakterer	.190**	.060	.243**	-.040	.042	-.035	
Klassestørrelse	.054	.010	.030	-.071	.004	.079*	-.007

Appendiks 2: Skalaene

Innflytelse:

Lærerne tar hensyn til mine meninger eller ønsker	JA	ja	nei	NEI
Jeg føler at det nytter å komme med forslag om hvordan vi skal ha det i klassen	JA	ja	nei	NEI
Jeg får være med å bestemme hvilke oppgaver jeg skal arbeide med	JA	ja	nei	NEI
Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide med oppgaver på skolen	JA	ja	nei	NEI
Jeg føler at jeg har innflytelse på arbeidssituasjonen min på skolen	JA	ja	nei	NEI

Relasjoner:

De fleste elevene i klassen er mine gode venner	JA	ja	nei	NEI
De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det	JA	ja	nei	NEI
De andre i klassen liker å være sammen med meg	JA	ja	nei	NEI
Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen	JA	ja	nei	NEI

Normer:

De fleste andre elevene i klassen synes at skolearbeidet er viktig	JA	ja	nei	NEI
De fleste andre elevene i klassen synes det er rett å gjøre som læreren ønsker	JA	ja	nei	NEI
De fleste andre elevene i klassen synes det er galt å mobbe/plage andre	JA	ja	nei	NEI
De fleste andre elevene synes det er rett å hjelpe elever som blir mobbet/plaget	JA	ja	nei	NEI
De fleste elevene støtter hverandre i skolearbeidet	JA	ja	nei	NEI

Emosjonell støtte:

Jeg synes at lærerne er som mine gode venner	JA	ja	nei	NEI
Lærerne mine vet om mine hobbyer og hva som interesserer meg på fritiden	JA	ja	nei	NEI
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	JA	ja	nei	NEI
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	JA	ja	nei	NEI
Jeg føler at lærerne setter pris på meg	JA	ja	nei	NEI

Faglig støtte:

Når vi har gruppearbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	JA	ja	nei	NEI
Lærerne våre er flinke til å undervise hele klassen	JA	ja	nei	NEI
Når vi arbeider for oss selv, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	JA	ja	nei	NEI
Når vi har prosjektarbeid, er lærerne flinke til å forklare oss hva vi skal gjøre	JA	ja	nei	NEI
Når vi skal skifte aktivitet, er lærerne flinke til å forklare oss hvordan vi skal gjøre det	JA	ja	nei	NEI

Kontroll og tilsyn:

Lærerne kontrollerer at vi gjør leksene våre ordentlig	JA	ja	nei	NEI
Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene	JA	ja	nei	NEI
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene	JA	ja	nei	NEI
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene	JA	ja	nei	NEI
Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette	JA	ja	nei	NEI
Når elever mobber/plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette	JA	ja	nei	NEI

Karakterer:

Hvilken karakter fikk du til jul?

Norsk:

Matematikk:

Samfunnsfag:

Klassestørrelse:

Hvor mange elever er det i klassen din?