

## MASTEROPPGAVE



NTNU  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

## TILFREDSHET MED SKOLEARBEIDET I ET SALUTOGENT PERSPEKTIV

*En kvantitativ undersøkelse av grunnskoleelever  
fra 1.-10.klasse*

**Randi Etnan**  
Masteroppgave helsevitenskap  
Trondheim våren 2014

## Forord

Masteroppgaven i helsevitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er skrevet som en vitenskapelig artikkel, «Hva er det som styrker elevers faglige tilfredshet?», med en tilhørende kappe. Kappen blir først presentert, der det gis utdypende diskusjoner. Underveis i kappen blir det eksplisitt henvist til artikkelen med referanse. Deretter blir selve artikkelen presentert. Artikkelen er skrevet med tanke på utgivelse i Norsk Pedagogisk Tidsskrift og vil bli sendt dit for fagfelleevaluering. Denne studien er resultat av et samarbeid med Audhild Løhre ved Senter for helsefremmende forskning, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU, noe som har åpnet muligheten for å benytte innsamlet datamateriale fra en av Løhres tverrsnittstudier blant skoleelever i Midt-Norge.

Jeg ønsker først og fremst å takke post doc. Audhild Løhre ved Senter for helsefremmende forskning i Trondheim. Hun har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien, og vært en fantastisk klok veileder, rådgiver og diskusjonspartner. Tusen takk til deg, Audhild, for at du så villig har delt av din kunnskap og innsikt i denne spennende prosessen! En stor takk går også til min søster Marit og mine fire sønner, Andreas, Simon, Ole Henrik og Jonas, for oppmuntring underveis. Mine flotte svigerdøtre fortjener også en takk! Den største takken vil jeg rette til min yngste sønn, Jonas på 12 år, som både har vært min primære inspirasjonskilde og samtidig så tålmodig har holdt ut med ei mamma som har jobbet så mye disse to årene. En siste takk går til mine foreldre, som døde så alt for tidlig, men som har betydd så veldig mye med tanke på mitt eget engasjement og faglige tilfredshet.

Å gjennomføre denne masterstudien har vært fantastisk inspirerende, krevende og utfordrende, men mest av alt en veldig spennende og lærerik prosess.

DEN UNGE  
Den unge  
fødes gammel  
fylt av ulevd liv  
lever og vokser  
gror i erfaring  
lett og ung  
mens livet selv  
sakte gir visdom

©Randi Etnan  
Trondheim, mai 2014



---

## INNHold

---

FORORD	I
INNHold	III
OVERSIKT	IV
ABSTRACT	V
SAMMENDRAG	VII

---

## KAPPEN

---

<b>1.0</b>	<b>INTRODUKSJON</b>	<b>9</b>
1.1	Bakgrunn for studien	9
1.2	Innhold og avgrensning av tema	10
1.2.1	Definisjon av begreper	10
1.3	Historisk tilnærming	12
1.4	Kunnskapsstatus	13
1.4.1	Teoretisk forankring	14
1.4.2	Teori møter empiri	15
1.4.3	Tilfredshet med skolearbeidet i et salutogent perspektiv	16
1.4.4	Hesedeterminanter: motstandsressurser og motstandsunderskudd	16
1.5	Studiens formål og forskningsspørsmål	17
<b>2.0</b>	<b>METODE</b>	<b>19</b>
2.1	Populasjonsstudie	19
2.2	Prosedyrer	20
2.3	Skoletrivsel – elevskjema	20
2.3.1	Avhengig variabel	21
2.3.2	Kategorier og uavhengige variabler	21
2.3.3	Demografiske variabler	22
2.4	Statistiske analyser	22
2.5	Etikk	23
<b>3.0</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>25</b>
3.1	Oppsummering av hovedfunn	25
3.2	Presentasjon av tilleggsresultater	26
3.3	Begrunnelse for valg av tidsskrift	28
<b>4.0</b>	<b>DISKUSJON</b>	<b>29</b>
4.1	Metodiske betraktninger	29
4.1.1	Reliabilitet	30
4.1.2	Validitet	31
4.1.3	Begrepsvaliditet	31
4.1.4	Ekstern validitet	33
4.2	Tilfredshet med skolearbeidet fordelt på klassetrinn	34
4.3	Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og faglige ressurser	36
4.4	Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og faglige problemer	38
4.5	Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og sosiale ressurser	39
4.6	Tilfredshet med skolearbeidet i et salutogent perspektiv	40
4.7	Styrker og svakheter ved denne studien	44
<b>5.0</b>	<b>Avslutning</b>	<b>45</b>
5.1	Implikasjoner for praksis	45
5.2	Forslag til videre forskning	45
5.3	Konklusjon	45
	Referanser for kappen	47

---

---

## ARTIKKEL

---

<b>INTRODUKSJON: Hva er det som styrker elevers faglige tilfredshet?</b>	51
Tilfredshet med skolearbeidet	52
Helsefremmende arbeid	53
Målsetting med studien	54
Metoder og datagrunnlag	54
Resultat	57
Diskusjon	62
Konklusjon	63
Referanser for artikkel	65
Vedlegg: Skoletrivsel - Elevskjema	67

---

## OVERSIKT: tabeller og illustrasjoner

---

Omslag: Kappen	Illustrasjon: <a href="http://www.etnanphotography.com/">http://www.etnanphotography.com/</a>	
Tabell 1:	Fordeling av gutter og jenter på årstrinn	22
Tabell 2:	Tilfredshet med skolearbeidet prosentvis fordelt på klassetrinn, todelt	26
Figur 1:	Andelen elever med de to beste svaralternativene for (-FP),(FR),(SR)	27
Figur 2:	SOC I et livsløpsperspektiv - skaper et salutogent samfunn?	41
Artikkel		
Tabell 1:	Fordeling av 'tilfredshet med skolearbeidet' fordelt på hver av de uavh. var.	57
Tabell 2:	Spearman's rho korrelasjoner for alle inkluderte variabler	58
Tabell 3:	'Tilfredshet med skolearbeidet' fordelt på klassetrinn, todelt	59
Figur 1:	Prosentvis fordeling av 'tilfredshet med skolearbeidet' over årstrinn	59
Tabell 4a-c:	Log. regresjon med 'tilfredshet med skolearbeidet' som avh. variabel	60
Tabell 5:	Multivariat log. regresjon med 'tilfredshet med skolearbeidet' avhengig var.	61

---

## **ABSTRACT**

### **Academic satisfaction among school children in grades 1-10 in a salutogenic perspective**

**Objective:** Academic achievements among school children are typically of great concern in politics and research whereas determinants of academic satisfaction have not been extensively studied. This thesis aims to examine school related factors associated with children's academic satisfaction in a salutogenic perspective.

**Methods:** In this cross-sectional population study of children from five schools, 254 boys and 202 girls in grades 1-10 responded to the same set of questions. The response rate was 98%. Logistic regression was used to assess possible associations of the children's perceived problems and general resistant resources (GRRs) in the school setting with self-reported academic satisfaction. The school related GRRs were categorized in academic resources and social resources and problems were defined by the children's perceived academic problems.

**Results:** The highest scores in academic satisfaction was reported in grades 1-2 and decreased across grades, with the lowest level in the 10th grade. In a multivariable analysis, degree of academic satisfaction was strongly and positively related to academic engagement (odds ratio, 2.01, 95% CI 1.39 to 2.89) and to wellbeing in recess (odds ratio, 1.61, 95% CI 1.15 to 2.25). It was a negative association between academic problems in mathematics (odds ratio, 0.63, 95% CI 0.41 to 0.96) and problems in reading (odds ratio, 0.50, 95% CI 0.30 to 0.83) related to academic satisfaction in the multivariate analysis where all variables were included, adjusted for gender and grades.

**Conclusions:** This study demonstrated that the children's academics engagement was an important recourse in achieving good academic satisfaction. At the same time, the children's perceived problems in mathematics or reading were negatively associated with academic school satisfaction. This thesis is rooted in the salutogenic theory suggesting that health will be created when the child achieve a Sense of Coherence in the school setting. Therefore, the SOC-terms comprehensibility, manageability and meaningfulness will be important elements in the analysis of academic satisfaction in a salutogenic perspective: A school that supports students' understanding and cope with the academic tasks they are working on, and see the meaning of school work, will provide opportunities for the young people's healthy development.

**Keywords:** Academic Satisfaction, Academic Engagement, School Work Satisfaction, School Wellbeing, Academic problems, Academic resources, Social resources, mathematics, reading, Health Promotion, GRRs, SOC and Salutogenesis.

# SAMMENDRAG

## Tilfredshet med skolearbeidet for elever i 1.-10.klasse i et salutogent perspektiv

**Mål:** Skolefaglige prestasjoner blant elever i grunnskolen får ofte stor oppmerksomhet i politikk og forskning, mens determinanter for skolefaglig tilfredshet ikke er tilsvarende grundig studert. Masterstudiets mål har til hensikt å undersøke skolerelaterte faktorer som er assosiert med barns faglige tilfredshet i et salutogent perspektiv.

**Metode:** Denne tverrsnittstudien er en populasjonsstudie av elever fra fem skoler, 254 gutter og 202 jenter i 1.-10. klasse som besvarte det samme spørreskjemaet. Svarprosenten var 98%. Logistisk regresjon ble brukt for vurdering av mulige sammenhenger mellom barns opplevde problemer og generelle motstandsressurser (GRRs) i skolehverdagen sett i forhold til selvrapportert skolefaglig tilfredshet. De skolerelaterte GRRs ble kategorisert som faglige ressurser og sosiale ressurser og problemene ble definert som elevers opplevde faglige problemer.

**Resultater:** Den høyeste skåringen for skolefaglig tilfredshet ble rapportert i 1.-2. klasse og skolefaglig tilfredshet ble redusert gjennom hele skoletiden, med laveste nivå i 10. klasse. I en multivariat analyse, var graden av skolefaglig tilfredshet sterkt og positivt relatert til faglig engasjement (odds ratio, 2.01, 95% CI 1.39 til 2.89) og trivsel i friminuttene (odds ratio, 1.61, 95% CI 1.15 til 2.25). Det var negativ assosiasjon mellom skolefaglig tilfredshet og faglige problemer med matematikk (odds ratio, 0.63, 95% CI 0.41 til 0.96) og problemer med lesing (odds ratio, 0.50, 95% CI 0.30 til 0.83) i den multivariate regresjonsanalysen der alle variabler var inkludert i en modell, justert for kjønn og årstrinn.

**Konklusjon:** Denne studien demonstrerer at elevers faglige engasjement kan være en viktig ressurs for å oppnå god skolefaglig tilfredshet. Samtidig viste studien at trivsel i friminuttene også var viktig og at barns opplevde problemer i matematikk og lesing var negativt assosiert med skolefaglig tilfredshet. Studiens teoretiske forankring baserer seg på idéen om at helse skapes når eleven opplever sammenheng i sin skolehverdag. Derfor kan SOC-begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet være viktige elementer i analysen av skolefaglig tilfredshet i et salutogent perspektiv: En skole som vektlegger at elevene skal forstå og mestre de oppgavene de jobber med, samt se meningen med skolefaget, vil gi grobunn for de unges helsefremmende utvikling.



**Nøkkelord:** (Norsk og engelsk): tilfredshet med skolearbeidet, skolefaglig tilfredshet, trivsel i skolen, faglige problemer, faglige ressurser, sosiale ressurser, faglig engasjement, matematikk, lesing, helsefremmende arbeid, helsedeterminanter, GRRs, SOC og salutogenese.

## 1.0 Introduksjon

Det første kapittel omhandler bakgrunn for masterstudien, begrepsavklaring, teoretisk og empirisk forankring. Videre beskrives tilfredshet med skolearbeidet i et salutogent perspektiv, samt studiens problemstilling.

### 1.1 Bakgrunn for studien

Temaene skole og helse er viktige politiske og faglige områder, både nasjonalt og internasjonalt. Den nye Folkehelseloven som trådte i kraft i Norge 1. januar 2012, vektlegger en større bevissthet rundt begrepene 'helsefremmende arbeid' versus 'sykdomsforebyggende helsearbeid'. Samtidig er ikke dette skillet alltid så tydelig, verken blant folk flest, kommunepolitikere eller fagfolk innen skole- og helsesektoren (Lillefjell, Knudtsen, & Wist, 2011; Wist, 2010). Likevel er det klare forskjeller i teoretisk forankring og valg av tiltak, arbeidsmåter og virkemidler. Folkehelselovens hensikt er å tenke helse i alt vi gjør, bærekraftig utvikling og medvirkning (Folkehelseloven, 2011).

Helsesøstrene i norske kommuner har lang erfaring med å jobbe forebyggende ved å ha fokus på sykdom og skader. Imidlertid understrekes begrepet *helsefremmende arbeid* stadig oftere i lovtekster, offentlige utredninger og faglitteratur. Professor Bengt Lindström ved NTNU presenterte Aaron Antonovsky for meg første gangen høsten 2012. Jeg var masterstudent ved NTNU og hadde gleden av å ha han som foreleser. Hans introduksjon av begrepet helse og helsefremming, i lys av Antonovskys teorier, vekket min nysgjerrighet (Antonovsky, 1987; Lindström & Eriksson, 2010b). Ny kunnskap gjorde at flere brikker falt på plass og styrket min undring over helsens mysterium, med hovedvekt på ressursene mennesket har i et livsløpsperspektiv. Det vekket min interesse for å undersøke videre hva som faktisk bringer helse tidlig i livet. Derfor begynte jeg å stille meg spørsmål som: Hva vet vi om skoleelevers egenopplevde faglige tilfredshet? Opplever skoleelever at helsen og den faglige tilfredsheten deres fremmes i løpet av de ti årene de går i grunnskolen? Hvilke faktorer i elevens skolehverdag kan være med å fremme helsen også i et framtidsperspektiv?

Statsminister Erna Solberg understreket følgende i sin første nyttårstale 2014 til det norske folk, basert på den norske regjeringens prioriteringer: *"En ødelagt barndom kan sette dype spor. En god barndom varer hele livet... Nesten hver fjerde 15 åring ligger på et kritisk lavt nivå i matematikk. Dette er alvorlig både for de elevene det gjelder, men også for samfunnet. Mange av dem klarer ikke å fullføre videregående skole. De risikerer å stå uten jobb... Du som er lærer skal vite at du gjør*

*Norges kanskje viktigste jobb. Mange unge menneskers fremtid ligger i dine hender.*” (Solberg, 2014).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) er temaet «Tidlig innsats for livslang læring» med undertittelen «...og ingen sto igjen» basert på Kunnskapsløftet. . Denne meldingen har sterkt fokus på trivsel i grunnskolen, men tar ikke for seg ‘tilfredshet med skolearbeidet’ (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007; Utdanningsdirektoratet, 2005). Jeg ønsker i denne studien å undersøke nærmere hvilke faktorer som har betydning for elevers opplevelse av skolefaglig tilfredshet i et salutogent perspektiv.

## **1.2 Innhold og avgrensning av tema**

Denne masterstudien er basert på et helhetlig og humanistisk menneskesyn, som gjelder i likestor grad for barn, ungdom og voksne. Hovedmålet er å prøve å øke forståelsen for hva det er som virker fremmede på barns faglige tilfredshet, fordi det kan ha betydning både på kort og lang sikt. Først presenteres sentrale begrep som alle gir rom for helsefremmende prosesser. Disse er valgt som grunnlag for en overordnet teori om helsefremming, ettersom det gjennomgående fokuset i denne studien er av helsefremmende art.

### **1.2.1 Definisjon av begreper brukt i oppgaven**

Før presentasjon av studien er det viktig å forklare meningen med noen av begrepene som er brukt videre i arbeidet. Forklaringene følger i alfabetisk rekkefølge.

*Generelle motstandsressurser (GRRs):* En generell motstandsressurs kan være en/et fysisk, biokjemisk, menneskeskapt, følelsesmessig, kognitiv, verdibestemt, relasjonell, eller makrososiokulturell karakteristika ved et menneske, en gruppe, en subkultur eller et samfunn, og som sådan, kan GRRs effektivt unngå og/eller overvinne ulike stressfaktorer (Eriksson, 2007a). I denne oppgaven har hovedfokus vært på elevenes ressurser knyttet til deres faglige liv på skolen.

*Helse:* Helse er et sammensatt begrep med ulikt innhold, avhengig av ulike perspektiver. Etter 2. verdenskrig ble FN og World Health Organization (WHO) etablert (WHO, 1986). Det ga grunnlag for WHO's definisjon av helsebegrepet i 1948, basert på velvære og ikke bare på fravær av sykdom. Men det var først på slutten av 1970-tallet at WHO lanserte sitt globale helseprogram, *Health for All by year 2000*, som også inkluderte tanken om ”å legge liv til årene” samt begrepene livskvalitet og velvære. Denne traktaten presiserer at god helse må betraktes som en ressurs i dagliglivet, og ikke som tilværelsens mål. Videre slås det fast at helse er et positivt begrep som vektlegger sosiale, mentale så vel som fysiske dimensjoner. I Bangkok Charter i 2005 sørget WHO for at også spirituell

eller åndelig velvære ble tatt med inn i begrepet livskvalitet og helse (Eriksson, 2007a; Lindström & Eriksson, 2010b).

*Helse-determinanter er:* Faktorer eller elementer som skaper helse, enten individuelt eller i et samfunnsperspektiv. Slike faktorer kan være fysiologiske, psykologiske, sosiologiske, åndelige eller omgivelsesmessige (Seligman, 2008). Denne oppgaven begrenser disse faktorene til å fokusere på elevenes grad av faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser.

*Helsefremmende arbeid:* Grunnlaget for helsefremmende arbeid, som først ble stadfestet i WHO's prinsippdokument i 1984, og endelig manifestet da WHO samlet seg om en visjon som blir omtalt som Ottawa Charter i Canada i 1986 (Espnes & Smedslund, 2009). Helsefremmende arbeid er prosessen som setter enkeltmennesket og samfunnet i stand til å få økt kontroll over faktorene som skaper helse. Slik kan alle leve mer aktive og produktive liv (Eriksson, 2007a). I denne oppgaven vil hovedfokus på det helsefremmende arbeidet ligge på elevenes egne læringsprosesser, både faglig og sosialt.

*Livskvalitet:* Begrepet livskvalitet er sammensatt og det finnes ingen felles akseptert interdisiplinær definisjon som er gjeldende. Men ifølge WHO's kvalitetsgruppe defineres livskvalitet som en individuell opplevelse av eget ståsted i livet i den konteksten og verdisystemet mennesket lever i. Mennesket ser dette i forhold til egne mål, forventninger, standarder og interesser (Eriksson, 2007a). Livskvalitet sett i et helsefremmende perspektiv rommer både individuelle og samfunnsmessige aspekt av helse. Slik sett vil livskvalitet være et resultat av det helhetlige helsebegrepet, og det tar hensyn til mennesket i den enkeltes sosiale og kulturelle kontekst (Lindström & Eriksson, 2010b).

*Mestring:* I vår dagligtale brukes mestring om situasjoner som vi mener å ha løst på en brukbar måte. Dette begrepet har mange ulike definisjoner, men her er utgangspunktet Lazarus' versjon av begrepet mestring med norske ord: Konstant endring i kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å håndtere spesifikke eksterne og/eller indre krav som betraktes som en byrde eller overstiger personens egne ressurser (Lazarus & Folkman, 1984).

*Salutogenese:* Salutogenese betyr helsen opprinnelse og stammer fra salus (latin, helse) og genesis (gresk, opprinnelse). Den salutogene tilnærmingen, utviklet av Antonovsky, representerer et helhetlig menneskesyn som fokuserer heller på ressurser for helse enn på risiko for sykdom. Teorien om salutogenese er i tråd med tanken om helsefremmende arbeid og tilfredshet i en ramme av livskvalitet og mestring (Antonovsky, 1987).

*SOC:* Det engelske uttrykket «Sense of coherence» (SOC) er på norsk oversatt til Opplevelse av sammenheng. Denne studien vil bruke forkortelsen SOC som i hovedsak består av følgende tre komponenter: enkeltindividets evne til å se på verden og menneskets miljø som begripelig, håndterbart og meningsfullt. Den medisinske sosiologen Aaron Antonovsky fant i sin forskning at

måten mennesker selv ser på sine liv, har en positiv innflytelse på helsen deres (Lindström & Eriksson, 2010b).

*Tilfredshet med skolearbeidet*: I norsk samfunnsleksikon (1993) (Bojer & Bjørndal, 1993) blir tilfredshet definert som: ”Tilfredshet, en opplevelse av å få oppfylt sine forventninger til omgivelsene eller deler av omgivelsene.” Skolen er en viktig kontekst for de unge, fordi de tilbringer mye av sin barne- og ungdomstid på skolen. I denne oppgaven ser jeg på graden av subjektiv tilfredshet med det arbeidet elever gjør i tiden de tilbringer på skolen, fordi dette er med på å legge premisser og basis for den enkeltes helse. Mestring og livskvalitet anses å være sentrale komponenter i begrepet tilfredshet (Lindström & Eriksson, 2010b). Begrepene faglig tilfredshet og ‘tilfredshet med skolearbeidet’ vil i denne studien ha samme betydning som det engelske uttrykket Academic Satisfaction.

### **1.3 Historisk tilnærming**

Allerede for mer enn 400 år før Kristus var mennesker opptatt av begreper og hvilken mening de hadde. I Sokrates’ filosofiske dialoger ble spørsmål som ”Hva er mot?”, ”Hva er sant?” og ”Hva er vennskap?” gjenstand for samtaler og begrepsanalyser (Magee, 1999). Kanskje var det verdens aller første tverrvitenskapelige begrepsanalyser disse første filosofene la grunnlag for?

Helt siden den første internasjonale konferansen om helsefremming i 1986 i Ottawa, har Verdens helseorganisasjon hatt temaene utdanning og helse som høyeste prioritet (WHO, 1986). Det er nå gått mer enn 27 år siden WHO formulerte prinsippene om helsefremming i Ottawa Charter, som var basert på FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (WHO, 2009a).

Empiriske studier knyttet til hvilke faktorer som skaper helse, er et stort interdisiplinært fagfelt. Barnekonvensjonen understreker at alle barn har rett til å bli behandlet med verdighet og få høyest oppnåelige helsestandard. Barnekonvensjonen fokuserer på å styrke barns kontekst og oppvekstmiljø. Videre heter det i Barnekonvensjonens norske utgave at: «*alle barn har rett til utdanning*» og at det er viktig å ha større oppmerksomhet på læringsprosessene i grunnskolen (Unicef, 1989). Barn og unges velferd er av stor samfunnsmessig interesse, og forskningen innen dette området er stadig økende. Konu og Rimpela introduserte «School Wellbeing» som et overordnet begrep hvor både faglige og sosiale forhold var sentrale spørsmål (Konu & Rimpelä, 2002). I norsk forskning er skoletrivsel brukt synonymt med «School Wellbeing» (Løhre, 2011).

I løpet av de årene som er gått siden Ottawa Charter, har det vært gjennomført mange studier med fokus på effektiviteten av klasseromsundervisning og hvilken påvirkning dette har på de unges framtidige helsevaner (WHO, 1986). Samdal med flere har gjort en multinasjonal undersøkelse av barns skolehverdag med fokus på skoletilfredshet (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998). Studien fant at viktige indikatorer på skoletilfredshet var at elever opplevde å bli behandlet rettferdig, følte seg trygge og opplevde støttende lærere. Derimot virker det som skolebarns opplevelse av tilfredshet med eget skolearbeid er studert i mindre omfang (Verkuyten & Thijs, 2002).

Den nye folkehelseloven har helsefremming som bærende element (Folkehelseloven, 2011). Folkehelsearbeid har som mål å påvirke faktorer som kan fremme befolkningens helse og livskvalitet, forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade og lidelse. Folkehelselovens målsetting er en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen til den enkelte (HOD, 2012).

Skolen er en hovedarena for de unges læringsprosess enten det gjelder språk, matematikk, etikk, verdier, rettferdighet eller helsefremming. Dermed blir skolen også en hovedarena for helsefremming blant barn og unge, fordi det er på skolen elever tilbringer det meste av sin våkne tid (Wold & Klepp, 1996).

Et helhetlig perspektiv på eleven og helsefremming har fokus på elevenes problemer og ressurser, faglig og sosialt, - noe som i denne studien er forsøkt fanget opp gjennom ulike individuelle og mellommenneskelige faktorer.

#### **1.4 Kunnskapsstatus**

Litteratursøkene i denne studien har vært ganske vide for å kunne favne mest mulig av dette interdisiplinære vitenskapelige feltet, som helsefremmende arbeid i skolen er. Hovedvekten i søkene har vært på elevers læringsmiljø på individnivå. I søkeprosedyrene har jeg brukt søkemotorer som Google Scholar, BIBSYS og Psyk.net, samt litteraturlister og henvisninger fra relevante forskningsartikler, rapporter og avhandlinger.

Nøkkelord for litteratursøk både på norsk og engelsk har vært: tilfredshet med skolearbeidet, skolefaglig tilfredshet, trivsel i skolen, faglige problemer, faglige ressurser, sosiale ressurser, faglig engasjement, matematikk, lesing, helsefremmende arbeid, helsedeterminanter, GRR, SOC og salutogenese.

### 1.4.1 Teoretisk forankring

Denne studien har Antonovskys teorier som teoretisk plattform fordi han stilte spørsmålet om hva det er som skaper helse. Han betraktet dette som helsens mysterium. Svaret ble formulert i teorien om SOC og balansering av forholdet mellom de generelle motstandsressurser og motstandsunderskudd (GRR) for enkeltmennesket (Antonovsky, 1987, 2012). Salutogenese setter fokus på at opplevelse av sammenheng (SOC), som innebærer evne til mestring og god livskvalitet, er grunnleggende for helsefremmende arbeid (Lindström & Eriksson, 2010b).

Bengt Lindström har, i samarbeid med Dosent Monica Eriksson, evaluert mer enn 20 års forskning på temaet helse og livskvalitet (Eriksson, 2007b; Eriksson & Lindström, 2008). Deres grundige arbeider har resultert i ny kunnskap og innsikt i hva helsefremmende arbeid er i praksis. Helsefremmende arbeid karakteriseres av en prosess som setter individer, grupper eller samfunn i stand til å øke kontrollen over, og forbedre sin fysiske, mentale, sosiale og åndelige helse (Antonovsky, 1987). Dette kan oppnås ved å skape omgivelser og samfunn som karakteriseres av tydelige strukturer. Samtidig er det viktig at omgivelsene stimulerer og gir enkeltindividene ansvar for å se seg selv som aktive deltagere i sin egen helsefremmende prosess. Det er vesentlig at aktørene selv, og i dette tilfellet skoleelever, blir i stand til å identifisere eksterne og interne ressurser (GRR). Slik kan de bruke samt gjenbruke sine oppdagede ressurser, for å realisere egne mål og for å tilfredsstille sine behov. Lindström omtaler denne dimensjonen i helsebegrepet som den egentlige overlevelseshdriften og basen for personers mental helse, fordi den har sammenheng med begrepet *empowerment* som betyr at personen selv blir myndiggjort i eget liv. Gjennom en helsefremmende tankegang vil mennesker kunne oppleve livet meningsfullt og oppnå utvikling eller mestring i sine omgivelser (Eriksson, 2007a; Espnes & Smedslund, 2009; Lindström & Eriksson, 2010b, 2011).

Forskning om helsefremming i et livsløpsperspektiv og vektlegging av å styrke innsatsen av helsefremmende tenkning for barn og unge blir stadig oftere etterspurt (Eriksson & Lindström, 2008; Lindström & Eriksson, 2010b). Tidlig intervensjon og det å se helse i et livsløpsperspektiv er viktige stikkord. Det understrekes at det haster med å implementere kunnskap om salutogenese inn i læringsprosesser og i skoleutvikling, både på individ-, gruppe- og systemnivå (Eriksson & Lindström, 2008; Lindström, 2012).

Lindström påpeker videre at verden står overfor et paradigmeskifte innen helsefremmende arbeid, og at dette skiftet går gjennom det salutogene rammeverket. Den nye retningen handler om å knytte begrepet helse i større grad til liv og ressurser enn til risiko, sykdom og død (Lindström, 2012).

Eriksson presiserer at måten et menneske ser på verden rundt seg på, virker inn på evnen til å håndtere problemer og stress. Helsetilstanden vår er ikke et spørsmål om flaks og tilfeldigheter, men avhenger av SOC og GRRs, som for eksempel ego, identitet og sosial støtte (Eriksson, 2007a). Det viktigste grunnlaget for helseutviklingen legges i tidlige barne- og ungdomsår.

#### **1.4.2 Teori møter empiri**

Psykologien har tradisjonelt hatt oppmerksomhet på de negative innvirkninger som stress kan ha på barn og unges helsetilstand. Likevel har forskere fra ulike disipliner de senere årene hatt et stadig sterkere fokus på positive elementer og ressurser som skaper helse for barn og unge (Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010a; Moksnes, Espnes, & Lillefjell, 2012). Det vies stor oppmerksomhet til trivsel og helse for skolebarn fra flere fagfelt. Resultater fra Ungdata og Samdal med flere sin forskning viser at trivselen jevnt over er god blant elever i Norge og flere vestlige land (Bakken, 2013; Samdal et al., 2009; Ungdata, 2014). Samtidig kan problemer og plager i barndommen relateres til emosjonelle og somatiske problemer og helsemessige plager senere i live (Løhre, 2011). Hensikten med denne studien er å finne ut hvilke faktorer i barn og unges skolehverdag som kan være viktige ressurser og pådrivere for en helsefremmende utvikling.

Noen forskere har hatt skoletilfredshet som fokus for tverrsektorielle studier hvor de har brukt WHO's internasjonale undersøkelser kalt 'Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC)'. Resultater fra disse studiene viser at støtte fra lærer var den viktigste enkeltstående indikator for skoletilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). Løhres (2011) forskning om «trivsel for mestring» viser at faktorer relatert til klasserommet eller timene, kunne se ut til å ha stor helsefremmende betydning, og slik være viktige motstandsressurser (Løhre, 2011; Løhre et al., 2010a; Løhre, Moksnes, & Lillefjell, 2014). Moksnes et al. (2013) viste at SOC kan ha en positiv rolle i sammenheng med unges subjektive oppfatning av velvære (Moksnes, Løhre, & Espnes, 2013). Videre ble det i Sverige i 2010 gjennomført et stort systematisk review med hovedhensikten å finne årsakssammenhenger mellom mental helse og akademiske faglige prestasjoner. Den svenske undersøkelsen har evaluert 471 studier fra ulike land der det ble skilt mellom de to ulike perspektivene: elevens ståsted og lærerens ståsted. (Gustafsson et al., 2010).

En spørreundersøkelse (HBSC) blant barn på 11, 13 og 15 år som gjennomføres hvert fjerde år viste at over 80 prosent av barna i Storbritannia var over gjennomsnittlig tilfredse med livet. Her var gutters subjektive tilfredshet høyere enn jenters (87,7 % av guttene versus 81,5 % blant jentene). Barnas alder var også vesentlig i forhold til deres tilfredshet, hvor de yngste barna var mer tilfredse enn de eldste (11 år: 87,7 %, 13 år: 84,4 % og 15 år: 81,9 %) (Bradshaw, 2011). En annen britisk



undersøkelse blant 10-15-åringer, viste også at kjønn var vesentlig i forhold til barns tilfredshet, hvor jenter hadde lavere tilfredshet enn gutter (McAuley, 2011).

#### **1.4.3 Tilfredshet med skolearbeidet i et salutogent perspektiv**

Subjektiv tilfredshet er gjerne knyttet til glede, livstfredshet, livskvalitet, selvtillit og positiv affekt (Clench-Aas, Rognerud, & Dalgard, 2009; Danielsen et al., 2009; Samdal, 2009a; Samdal et al., 2009). I denne masterstudien referer begrepet 'tilfredshet med skolearbeidet' til hvordan barna i skolene hvor spørreundersøkelsen fant sted, hadde det og hvordan de vurderte seg selv i forhold til egne krav og behov. Barnas egne, subjektive oppfatninger av faglig tilfredshet var av primær interesse.

I all hovedsak har helseperspektivet tradisjonelt vært bygget på en grunnleggende dikotomi mellom helse og uhelse, eller frisk og syk. Antonovsky beskriver et kontinuum mellom helse og uhelse, hvor salutogenese handler om å identifisere hvor på kontinuumet hver enkelt person befinner seg og prosessen i retning bedre helse (Antonovsky, 2012). Med en salutogen tilnærming ønsket Antonovsky, i likhet med min studie, å ha fokus på hvilke faktorer som henger sammen med å oppnå god helse, til tross for ulike stressfaktorer i livet. Fra et salutogent perspektiv ser man helhetlig på individets motstandskraft og ressurser på ulike områder (Lindström, 1994; Lindström & Eriksson, 2010b).

#### **1.4.4 Helse-determinanter: motstandsressurser og motstandsunderskudd**

Hvorfor er det slik at mange mennesker overlever på tross av høy stressbelastning, og i tillegg klarer seg fint? Som svar på dette spørsmålet introduserte Antonovsky konseptet med generelle motstandsressurser (GRRs) som forutsetning for helseutvikling. GRRs kan være individuelle, mellommenneskelige ressurser, men også ressurser i individets nære og fjerne omgivelser. Her inngår både materielle og immaterielle kvaliteter, som for eksempel god økonomi, sosialt nettverk hvor man føler sterkt tilhørighet og høy egostyrke (Lindström & Eriksson, 2010b). Nøkkelen er ikke bare å ha ressursene tilgjengelige, men evnen til å identifisere og bruke dem på en helsefremmende måte (Antonovsky, 1987). Menneskets generelle motstandsressurser kan hjelpe oss å takle hverdagslivets stressfaktorer. Helse-determinanter har tradisjonelt vært en samlebetegnelse på beskyttelses- og risikofaktorer for helse (WHO, 2009a). Oppfatningen av hva helse-determinanter er, har endret seg de siste tiårene. Ulike oppfatninger fra forskjellige disipliner, kommunisert for ulike formål og målgrupper har stadig utfordret innholdet i begrepet helse-determinanter (Lindström, 2012). Det å søke etter hva som skaper helse, kan også betegnes som en helseprosess. En slik kontinuerlig helseprosess kan også være en læringsprosess hvor enkeltindividet og samfunnet

reflekterer over hva som skaper helse og forbedrer livskvaliteten (Lindström & Eriksson, 2010b, 2011).

I denne studien har det vært særlig interessant å undersøke hvilke faktorer i elevenes skolehverdag som kan identifiseres som ressurser. Slike ressurser er tidligere ofte kalt beskyttelsesfaktorer, men i et salutogent perspektiv blir de sett på motstandsressurser (GRR) eller ‘oppdriftsfaktorer’ som er det norske begrepet Løhre har brukt (Løhre, 2011). Ettersom denne undersøkelsen hadde fokus på hva som var relatert til elevenes tilfredshet med skolearbeidet, var det naturlig både å se på motstandsressurser og det som tradisjonelt er kalt risikofaktorer, men som i et salutogent lys blir kalt motstandsunderskudd (Antonovsky, 2012). På bakgrunn av nyere empiri (Danielsen et al., 2009; Gustafsson et al., 2010; Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010b) er elevenes ressurser i min studie inndelt i faglige ressurser og sosiale ressurser, mens motstandsunderskuddet har i denne studien tatt utgangspunkt i elevenes selvrapportering av faglige problemer.

### **1.5 Studiens formål og forskningsspørsmål**

Studiens formål er å finne svar på problemstillingen: Hvilke faktorer kan assosieres med ‘tilfredshet med skolearbeidet’ for elever i 1-10 klasse? Studien er basert på elevers subjektive opplevelser og selvrapportering (Løhre, 2011).

Studien har 4 forskningsspørsmål. De to første (1-2) tar for seg samvariasjon mellom de inkluderte variablene og de to siste (3-4) ser på sammenhenger mellom de uavhengige variablene og ‘tilfredshet med skolearbeidet’ som er den avhengige variabelen. Forklaringsvariablene, de uavhengige, er gruppert i tre kategorier: faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser.

De fire forskningsspørsmålene:

1. I hvilken grad er det korrelasjon mellom elevenes selvrapporteringer *innen* hver av de tre kategoriene: faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser?
2. I hvilken grad er det korrelasjon *mellom* elevenes selvrapporteringer i de tre kategoriene og mellom forklaringsvariablene og ‘tilfredshet med skolearbeidet’?
3. I hvilken grad er elevenes selvrapporteringer *innen* hver av de tre kategoriene assosiert med ‘tilfredshet med skolearbeidet’?
4. I hvilken grad er hver enkelt av forklaringsvariablene assosiert med ‘tilfredshet med skolearbeidet’ når alle inkluderes i en multivariat analyse?



## 2.0 Metode

Metoden er beskrevet i artikkelen «*Hva er det som styrker elevers faglige tilfredshet?*» som er en del av denne studien. I dette kapittelet vil deler av metoden blir utdypet og beskrevet grundigere, både med tanke på populasjon, prosedyrer, variabler, kategorier, statistikk og etikk. Det å intervju barn kan være spesielt utfordrende med tanke på forståelse, evne til refleksjon, og det å holde interessen/oppmerksomheten lenge nok til å fullføre et intervju (Aldridge & Wood, 1998). Designet av studien er valgt med utgangspunkt i evidensbasert kunnskap i tilknytning til forskning med barn som informanter (Creswell, 2013; Huebner & Alderman, 1993).

## 2.1 Populasjonsstudie

Analysene i denne studien er basert på populasjonsdata fra barn og ungdom ved fem skoler i rurale strøk av Møre og Romsdal Fylke i Norge. I samarbeid med skolenes rektorer gjennomførte Audhild Løhre (AL) et skoleprosjekt med to datainnsamlinger. Det ble samlet inn data både fra elevene, foreldrene og elevenes klassestyrer på begge tidspunkt. Rektorenes beslutning om å delta var godkjent av de respektive skolenes samarbeidsutvalg, - et utvalg som er lovbestemt og inkluderer representanter for lærere, foreldre og elever. Datainnsamlingen ble organisert av skolene (Løhre, 2011). I denne studien blir det brukt data fra den andre datainnsamlingen, som ble foretatt i mai-juni 2004. Av de totalt 467 elevene fra 1-10.klasse ved de fem skolene, var det 456 (98%) elever som deltok i undersøkelsen, hvorav 254 gutter og 202 jenter. De elleve elevene som ikke deltok, var borte fra skolen da undersøkelsen ble gjennomført.

Informasjonsbrev signert av AL (2011) og rektorene ble på forhånd sendt ut til alle foreldre. I brevet ble hensikten med undersøkelsen beskrevet. Det ble samtidig understreket at deltakelsen var frivillig og at alt innsamlet datamateriale var konfidensielt. I tillegg ble det også informert om dataundersøkelsen i felles foreldremøter på skolen, og alle klassestyrere (nå, kontaktlærere) informerte elevene i hver enkelt klasse. Elever eller foreldre som ikke ønsket å delta i undersøkelsen, ble bedt om å gi beskjed til rektor eller klassestyrer. Imidlertid var det ingen foreldre eller elever som avsto å delta, hverken i første eller andre datainnsamling (Løhre, 2011).

Data ble innsamlet ved bruk av spørreskjemaet *Skoletrivsel - elevskjema* (Løhre, 2011). Utviklingen av dette spørreskjemaet ble gjort i nært samarbeid med helsesøstre, lærere og rektorer ved ulike skoler. Det ble gjort en pilotstudie i to faser. I første fase av pilotstudien gjennomførte AL et intervju med mer enn 30 barn i 1-7.klasse, ved å bruke *Skoletrivsel - elevskjema* som guide. Elevene uttrykte at spørsmålene var enkle å forstå, og det ble derfor ikke gjort noen endringer i skjemaet. I andre fase

besvarte omtrent 300 elever i 1-10.klasse fra ulike skoler spørreskjemaet under veiledning av lærere. Også denne gangen ga elevene tilbakemeldinger om at spørsmålene var enkle å forstå. Videre rapporterte lærerne at det var enkelt å bruke Skoletrivsel – elevskjema både blant de yngste og blant de eldste elevene. Denne opplevde validiteten viser at Skoletrivsel – elevskjema både har innholdsmessig og funksjonell god validitet (Løhre, 2012; Løhre et al., 2010b).

Selve datainnsamlingen som denne studien bygger på, ble administrert av rektor og helsesøster ved den enkelte skole. De yngste barna, og de som trengte det, ble intervjuet av helsesøstre som brukte Skoletrivsel – elevskjema som intervjuguide. Helsesøstrene hadde på forhånd fått opplæring i bruk av spørreskjemaet (Løhre, 2012). De eldste elevene fylte ut elevskjemaet på egen hånd etter instruksjoner fra trenet lærer eller helsesøster i en skoletime som var avsatt til denne oppgaven (Løhre, 2012; Løhre et al., 2010a).

## **2.2 Prosedyrer**

Skoletrivsel – elevskjema ble ferdigstilt lenge før det ble foretatt valg av data til denne studien. Spørreskjemaet består av spørsmål som dekker vesentlige tema knyttet til elevenes skolehverdag, både faglig og sosialt. I tillegg var demografiske variabler som kjønn, skole og klassetrinn inkludert. Skoletrivsel – elevskjema ble skrevet og brukt på elevenes morsmål, som er norsk, og det er senere blitt oversatt fra norsk til engelsk, slik at det også kan brukes internasjonalt (Løhre, 2011; Løhre et al., 2010b). Et av skolefagene som omtales i spørreskjemaet har endret benevnelse i den norske skolen siden denne datainnsamlingen ble foretatt. Faget som tidligere ble kalt gymnastikk, heter nå kroppsøving, og det er derfor i denne studien konsekvent brukt benevnelsen kroppsøving.

## **2.3 Skoletrivsel – elevskjema**

Ved utarbeidelsen av Skoletrivsel – elevskjema ble det lagt stor vekt på å gjøre språket lettfattelig og enkelt, slik at språknivået ikke ble til hinder for de yngste barna og de med ulike språklige utfordringer. Spørsmålene var av samme grunn så korte som mulig. Det ble i hovedsak benyttet lukkede spørsmål, som er spørsmål med faste svaralternativer.

Det var 1-5 svarkategorier, med en nøytral midtkategori som for eksempel *sånn passe* eller *av og til*. Det var totalt 37 spørsmål med i Skoletrivsel - elevskjema, hvorav 6 spørsmål var åpne slik at elevene selv kunne fortelle fritt (Løhre et al., 2010b).

Skoletrivsel – elevskjema består av spørsmål som er ment å fange opp elevens egne vurderinger. Temaene er organisert i kategorier som kvalifiserer til å undersøke problemer og ressurser, både faglig og sosialt, knyttet til skolehverdagen og livet generelt for disse elevene. Svarene er rangert som variabler på ordinalnivå, med fire eller fem svaralternativer etter Likert-format (Ringdal, 2013). Spørsmålene er tilpasset slik at elevene svarer i jeg-form. På denne måten kan studien belyse elevenes vurderinger av egen tilfredshet med skolearbeidet. Denne variabelen er valgt som avhengig variabel fordi det er interessant å se hvilke faktorer som virker inn på barn og unges faglige tilfredshet.

### **2.3.1 Avhengig variabel**

*Tilfredshet med skolearbeidet* er avhengig variabel i denne studien. Spørsmålet elevene besvarte var: «Hvor fornøyd er du med det du gjør på skolen?» med fem svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5). I denne studien tolkes betydningen av ‘tilfredshet med skolearbeidet’ det samme som elevenes svar på spørsmål om hvor fornøyd de er med det de gjør på skolen. Skolearbeidet har her en ramme som omhandler det som skjer inne i klasserommene og i friminuttene.

### **2.3.2 Kategorier og uavhengige variabler**

I denne undersøkelsen ble de uavhengige variablene gruppert i følgende tre kategorier; faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser. Kategorien faglige problemer omfatter fem variabler som representerer de ulike fagområdene: lesing, skriving, matematikk, kroppsøving og engelsk. De fem spørsmålene som elevene besvarte, var knyttet til et bestemt fagområde; «Har du problemer med; lesing», «skriving», «matematikk», «fremmedspråk (engelsk)» eller «kroppsøving»? Alle spørsmål hadde fire svarmuligheter: ingen problemer (1), små problemer, store problemer og svært store problemer (4).

Den andre kategorien er faglige ressurser og omfatter: forventning til timene, faglig engasjement, faglig støtte fra lærer, trygghet i timene og arbeidsro i timene. Variabelen forventning til timene besto av følgende spørsmål; «Gleder du deg til timene?» og hadde fem svaralternativer; aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

Variabelen faglig engasjement hadde spørsmålet; «Hvordan liker du skolearbeidet?» med fem svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5).

For variabelen faglig støtte fra lærer var spørsmålet; «Synes du selv at du får den hjelpen du trenger på skolen?» med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

Variabelen trygghet i timene besto av spørsmålet; «Hvordan synes du det er i timene: godt og trygt?»

med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5). Arbeidsro i timene ble besvart på bakgrunn av spørsmålet; «Hvordan synes du det er i timene: arbeidsro?» med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

Den tredje kategorien inneholder variabler knyttet til sosiale ressurser og består av trivsel i friminuttene og vennskap på skolen. Variabelen trivsel i friminuttene hadde spørsmålet; «Hvordan trives du i friminuttene?» med fire svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5). For variabelen vennskap på skolen var spørsmålet; «Har du gode venner på skolen?» med fem svaralternativer; ingen (1), en god venn, 2-3 gode venner, 4-5 gode venner, og mange gode venner (5).

### 2.3.3 Demografiske variabler

De demografiske variablene som ble målt i dette datamaterialet var kjønn, klassetrinn og skoletilhørighet. Det var 56 % gutter og 44% jenter med i studien (Tabell 1). De 456 elevene som var med i studien fordelte seg ganske jevnt på 1.-10. klassetrinn. Variabelen som viser hvilken skole elevene tilhører har ikke vært med i analysene for denne studien. Kjønn og alder ble benyttet i regresjonsanalysene. Utover dette er det ikke i denne undersøkelsen sett eksplisitt på hvordan faglig tilfredshet er fordelt mellom gutter og jenter.

**Tabell 1 Fordeling av gutter og jenter på klassetrinn**

Klassetrinn	Gutter		Jenter		Total	
	N	%	N	%	N	%
1	22	51	21	49	43	100
2	31	61	20	39	51	100
3	18	50	18	50	36	100
4	26	49	27	51	53	100
5	26	48	28	52	54	100
6	31	65	17	35	48	100
7	30	60	20	40	50	100
8	29	64	16	36	45	100
9	21	51	20	49	41	100
10	20	57	15	43	35	100
	254	56	202	44	456	100

### 2.4 Statistiske analyser

Deskriptive analyser viser den prosentvise fordelingen, gjennomsnitt og standardavvik for elevens skårer på de inkluderte variablene (se tabell 1 i artikkelen).

Korrelasjoner ble undersøkt med Spearmans rho (se tabell 2 i artikkelen). Styrken av korrelasjonene er vurdert i tråd med Aalen & Frigessi (2006) sine anbefalinger (Aalen & Frigessi, 2006). Assosiasjoner mellom forklaringsvariabler og 'tilfredshet med skolearbeidet' ble undersøkt med logistisk regresjon i bivariante og multivariate analyser (se tabell 4abc i artikkelen). Det ble kjørt bivariante analyser for alle uavhengige variabler. Videre ble det kjørt multivariate analyser for hver av de tre kategoriene; faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser. For å studere den individuelle betydningen av hver enkelt uavhengig variabel, ble det til sist kjørt en multivariat analyse der alle uavhengige variabler var inkludert (se tabell 5 i artikkelen). Alle regresjonsanalysene ble justert for kjønn og klassetrinn, og den avhengige variabelen var dikotomisert; *kjempegodt/godt* versus *sånn passe/dårlig/svært dårlig*. Resultater fra regresjonsanalysene presenteres med odds ratio og 95% konfidensintervall. P-verdier <0.05 anses som signifikante. Samtlige statistiske analyser i denne undersøkelsen ble utført i SPSS for Windows (versjon 21 SPSS. Chicago, Illinois).

## **2.5 Etikk**

Datainnsamlingen var godkjent av skolenes samarbeidsutvalg og Datatilsynet. Audhild Løhre, den gang tilsatt i PP-tjenesten, var ansvarlig for undersøkelsen. Undersøkelsen ble innmeldt til Datatilsynet fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste for Surnadal, Rindal og Halså (Løhre, 2011).





### 3.0 Resultat/Hovedfunn

Resultatene er beskrevet i artikkelen i denne studien. I kapittel 3 vil det kun bli kort oppsummering av hovedfunnene, samt en presentasjon av tilleggsresultater og begrunnelse for valg av tidsskrift.

#### 3.1 Oppsummering av hovedfunn

Det var de yngste elevene som skåret høyest på 'tilfredshet med skolearbeidet'. Totalt for de to beste svaralternativene svarte 74% av førsteklassingene *godt* eller *kjempegodt* (Tabell 3 i artikkelen). Svaralternativet *kjempegodt* tilfreds ble brukt i avtagende grad ettersom elevene ble eldre.

I denne studien var det en sterk positiv sammenheng mellom faglig engasjement og 'tilfredshet med skolearbeidet'. Den multivariate regresjonsanalysen (Tabell 5 i artikkelen) viste at elever som opplevde stort faglig engasjement hadde dobbelt så stor sannsynlighet for å skåre høyt på spørsmål om 'tilfredshet med skolearbeidet' sammenlignet med lavere grad av faglig engasjement (odds ratio, 2.01, 95% CI 1.39 til 2.89). Faglig engasjement viste en sterk assosiasjon med det å være fornøyd med skolearbeidet gjennom alle analysene; først i den bivariante analysen og videre når faglige ressurser ble vurdert i forhold til hverandre (henholdsvis venstre og høyre side av Tabell 4b i artikkelen) og til sist i den multivariate analysen der alle faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser var inkludert.

I den multivariate analysen for faglige problemer (høyre del av tabell 4a i artikkel) der alle de fem variablene med faglige problemer var inkludert samtidig, var det bare matematikk som viste en sterk negativ assosiasjon med faglig tilfredshet (odds ratio, 0.52, 95% CI 0.36 til 0.77), selv om både matematikk, lesing, og engelsk var sterkt assosiert med lesing i de bivariante analysen. I den siste multivariate analysen med alle inkluderte variabler (Tabell 5 i artikkel), var igjen både lesing og matematikk assosiert med skolefaglig tilfredshet.

Resultatene av regresjonsanalysene for variablene i kategorien sosiale ressurser viste en sterk sammenheng mellom elevenes trivsel i friminuttene og 'tilfredshet med skolearbeidet', både i den bivariante og i den multivariate analysen for sosiale ressurser (henholdsvis venstre og høyre side av Tabell 4c i artikkel.) Videre var sammenhengen mellom trivsel i friminuttene og skolefaglig tilfredshet nesten like sterk i Tabell 5 i artikkelen, med alle inkluderte variabler (odds ratio, 1.76, 95% CI 1.34 til 2.31). Elever som trivdes i friminuttene hadde 1,6 ganger så høy sannsynlighet for å svare at de også var tilfreds med skolearbeidet sitt. Imidlertid viste analysene at det for variabelen vennskap på skolen ikke var noen signifikant sammenheng med 'tilfredshet med skolearbeidet'.

### 3.2 Presentasjon av tilleggsresultater

Tabell 2 viser oversikt over de fem svaralternativene for ‘tilfredshet med skolearbeidet’ fordelt på årstrinn fra 1.- 10. klasse. Det var de yngste elevene som var best fornøyd med skolearbeidet sitt.

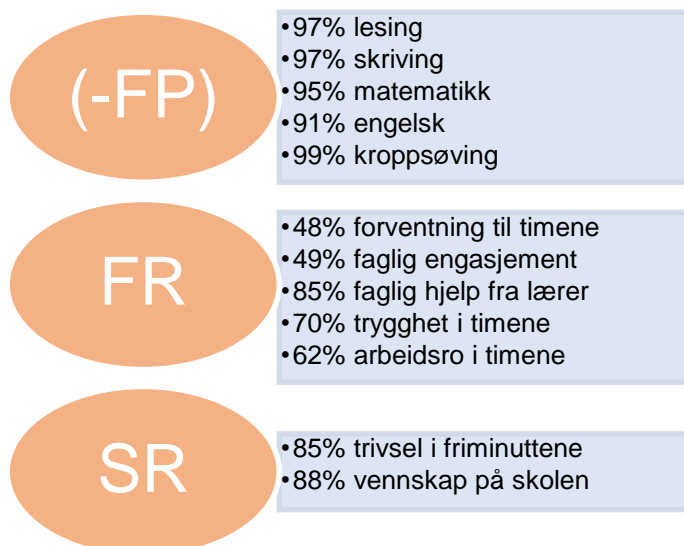
Totalt for de to beste svaralternativene svarte 32 av 43 førsteklassinger *godt* eller *kjempegodt* (tabell 2). Svaralternativet *kjempegodt* fornøyd ble brukt i avtagende grad ettersom elevene ble eldre.

**Tabell 2 ‘Tilfredshet med skolearbeidet’ fordelt på årstrinn**

Tilfredshet	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Svært dårlig	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Dårlig	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4
Sånn passe	10	12	10	15	18	13	15	15	10	12	130
Godt	13	15	11	20	22	29	27	16	22	19	194
Kjempegodt	19	22	14	17	13	6	8	12	8	4	123
Total	43	50	36	53	54	48	50	43	41	35	453
Årstrinn	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Det var omlag 30% av barna i 1. - 3.klasse som var *godt* fornøyd med skolearbeidet sitt, med en stigning fram til 6.klasse, hvor hele 60% av elevene svarte at de var *godt* fornøyd med skolearbeidet, som for øvrig var den høyeste skåringen for ‘tilfredshet med skolearbeidet’ i hele dette datamaterialet (se figur 1 i artikkelen). For elever som gikk i 8.klasse, første året på ungdomstrinnet, var det i underkant av 40% som var *godt* fornøyd, en andel som var mer enn 20%-poeng lavere enn de som lå to årstrinn lavere. Alternativet *kjempegodt* steg i samme periode. Samtidig ser vi at det er ved avslutningen av grunnskolen vi finner færrest elever som var *kjempegodt* fornøyd med det de selv gjorde på skolen, fordi denne prosentandelen avtok i hele ungdomskoletiden. Figur 1 i artikkelen er en grafisk framstilling av den samme fordelingen i prosent som tabell 2, og viser at det samtidig var en økning i prosentandelen for 10.klassinger som svarte med *godt* og *sånn passe* godt fornøyd, parallelt med en nedgang for tilsvarende gruppe som var *kjempegodt* fornøyd. Det var 130 skolelever (ca 30%) som svarte at ‘tilfredsheten med skolearbeidet’ var *sånn passe* (Tabell 2). Av de 453 elevene som besvarte dette spørsmålet, var det 2 elever som var *svært dårlig* fornøyd med skolearbeidet, mens det var 4 elever som svarte at de var *dårlig* fornøyd med eget skolearbeid.

Figur 1 gir en oversikt over fordeling av de to beste svaralternativene for faglige problemer (FP), faglige ressurser (FR) og sosiale ressurser (SR). I figuren er (-FP) et uttrykk for de som svarte *ingen problemer/små problemer* knyttet til FP (faglige problemer). Grupperingen FR viser andelen elever som svarte *godt/kjempegodt* eller *som oftest/nesten alltid* på de fem spørsmålene for faglige ressurser. Grupperingen SR representerer de elevene som svarte at de trivdes *godt/kjempegodt* i friminuttene og de som svarte at de hadde *fire eller flere gode venner*.



Figur 1: Andelen elever med de to beste svaralternativene for faglige problemer (-FP), faglige ressurser (FR) og sosiale ressurser (SR)

Figur 1 viser at for kategorien –FP (faglige problemer) hadde mellom 91% – 99% av alle elevene svart at de hadde *ingen/små problemer* knyttet til fag. Engelsk og matematikk var de fagene der flest elever opplevde å ha problemer, mens hele 99% svarte at de hadde *ingen/små problemer* knyttet til kroppsøving.

I kategorien FR (faglige ressurser) svarte 85% av elevene at de syntes de *som oftest/nesten alltid* fikk den hjelpen de trengte fra lærer. 70% svarte med de to beste alternativene på spørsmålet om hvorvidt de syntes det var godt og trygt i timene og 62% svarte tilsvarende høyt for arbeidsro i timene. Imidlertid skiller forventning til timene og faglig engasjement seg ut med at det bare var henholdsvis 48% og 49% som svarte med de to beste alternativene. Det framgår også av tabell 2 i artikkelen at faglig engasjement og forventning til timene var høyt korrelert med Spearmans rho 0.56. For øvrig hadde alle de fem målene for FR fra middels til sterk innbyders samvariasjon relatert til grenseverdiene fra -1 til +1, der Spearmans rho=0, hvis det ikke er korrelasjon mellom variablene (Aalen & Frigessi, 2006; Ringdal, 2013). Spearmans rho lå mellom rho 0.26 og rho 0.56 og var høysignifikante ( $p < 0.001$ ) for de faglige ressursene. Ellers er det verdt å merke seg at elever som opplevde trygghet i timene, samtidig uttrykte større faglig engasjement, rho 0.51, og høyere forventning til timene, rho 0.47. Korrelasjonene mellom trygghet, faglig engasjement og forventning til timene kan betegnes som sterke.

Figur 1 viser at for SR (sosiale ressurser) rapporterer elevene høye skårene både for det å trives i friminuttene og det å ha venner på skolen. Det var ingen elever som svarte at de trivdes *svært dårlig* i

friminuttene og en elev som svarte at han/hun ikke hadde noen venner på skolen (Tabell 1 i artikkelen).

### **3.3 Begrunnelse for valg av tidsskrift**

Denne masterstudien innbefatter en artikkel som er skrevet for Norsk pedagogisk tidsskrift, og manus vil bli innsendt for fagfelleevaluering. Begrunnelsen for valg av tidsskriftet er at Norsk Pedagogisk Tidsskrift bringer nye forskningsresultater, omtaler aktuell faglitteratur, tematiserer den offentlige utdanningsdebatten og tilfører ny kunnskap til praksisfeltet. Det er også viktig for valg av tidsskrift at målgruppen for tidsskriftet er pedagogisk personale, studenter og vitenskapelige ansatte.

Kriteriene som gjelder for artikler i Norsk Pedagogisk Tidsskrift er forenlige med artikkelens størrelse på ca 35.000 tegn (inklusive mellomrom) og referanseliste og krav om evidensbasert innhold hvor denne studiens resultater er aktuelle. Videre er det et tidsskrift hvor artikkelens tabeller og figurer vil integreres i artikkelen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift utgir seks nummer i året og artiklene er søkbare på utgivers nettside. Dessuten er Norsk Pedagogisk Tidsskrift vurdert til å være et nivå 1 tidsskrift ifølge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, noe som også ble vurdert som positivt ved valget av tidsskrift. Dette gjør artikler i tidsskriftet søkbare i Google Scholar via Cristin og Diva.

## 4.0 Diskusjon

Dette kapittelet er en utdyping av diskusjonen i artikkelen. Først kommer metodiske betraktninger, hvor studiens reliabilitet og validitet diskuteres. Deretter vil resultatene fra studien bli vurdert opp mot tidligere forskning og teori, samt knyttet til deres relevans i et salutogent perspektiv.

Avslutningsvis drøftes styrker og svakheter ved denne studien.

### 4.1 Metodiske betraktninger

Ettersom de autoriserte SOC-spørreskjemaene ikke er benyttet i denne undersøkelsen, vil det ikke være mulig å gå direkte inn i SOC-indeksene (Eriksson, 2007a). Likevel er begrepet meningsfullhet, som er ett av de tre elementene i SOC, sentralt knyttet til funnene som er gjort i denne studien.

Helsefremmende arbeid (Health Promotion) er et sammensatt fagområde som bygger sitt teoretiske og empiriske grunnlag på ulike vitenskapelige tradisjoner. I følge Tones & Tilford (2001) har dette bidratt til at faget er blitt påvirket av de mange ulike måtene å tenke vitenskapsteori, forskning og metodisk tilnærming på. I helsefremmende arbeid finnes det etablert kunnskap som både har kvantitative og kvalitative tilnærminger i sin metode for utvikling av teorigrunnet (Tones & Tilford, 2001). Det har blitt diskutert om det er akseptabelt at faget Health Promotion favner alt fra naturvitenskaplig basert metodikk til fenomenologien og hermeneutikkens metoder. Paradokset har vært at forskjellige vitenskapssyn ofte bygger på grunnleggende ulike antagelser om hvordan verden faktisk er (ontologi) og om hvordan vi kan samle inn kunnskap om denne (epistemologi) (Creswell, 2013). WHO mener at det er akseptabelt og ønskelig med metodisk pluralisme og triangulering (WHO, 2009b). Den samme virkeligheten kan beskrives ut fra ulike innfallsvinkler. Forskerens perspektiv og forankring har stor betydning for hva slags kunnskap som belyses i en studie (Malterud, 2011). Tones og Tilford (2001) hevder at kunnskapsutviklingen innen helsefremmende arbeid mer og mer orienterer seg mot en pragmatisk tilnærming hvor det er de stilte spørsmålene som bestemmer metodikken, og ikke metodetilnærmingen som begrenser spørsmålsstillingen (Tones & Tilford, 2001). Mangfoldet i metodebruk er viktig i kunnskapsutviklingen innen faget, uavhengig om det er brukt kvalitative eller kvantitative prosedyrer eller aksjonsforskning (Langergaard, Barlebo, & Sørensen, 2006; Malterud, 2011). Valg av kvantitative tverrsnittsstudier med bruk av Skoletrivsel - elevskjema har vært viktig og nyttig i denne studien, også fordi dette er en liten del av en større longitudinell studie som Audhild Løhre gjennomfører. Denne masterstudien har som oppgave å belyse deler av variablene i Løhres datamateriale (Løhre, 2011).

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper som må tas hensyn til ved tolking av resultater for vitenskapelige studier. Dette er et grunnleggende prinsipp for å kvalitetssikre undersøkelsen,

uavhengig av om det er brukt kvalitative eller kvantitative prosedyrer (Creswell, 2013; Malterud, 2011).

#### **4.1.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i en undersøkelse sikter til pålitelighet og nøyaktighet ved måleinstrumentet, i dette tilfellet Skoletrivsel - elevskjema. Slik blir reliabiliteten et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målefeil, og kan betraktes som sanne verdier (true scores). Dette er en forutsetning for at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Test-retest-reliabilitet er korrelasjonen mellom målinger av samme variabel på ulike tidspunkter (Ringdal, 2013; Selltiz, Wrightsman, & Cook, 1976). En slik testing av Skoletrivsel - elevskjema ble gjort i et annet datasett med skolebarn i 3, 6. og 9. klasse (Løhre, 2011). Dette spørreskjemaet ble besvart av 154 av 179 barn (86%), to ganger med tre ukers mellomrom. Test-retest-reliabiliteten ble vurdert og funnet akseptabel. Av de 49 spørsmålene målt på ordinal skala, var gjennomsnittlig korrelasjon rho 0.55 (Spearman's rho), og for 82% av spørsmålene lå koeffisientene mellom rho 0.45 og rho 0.64. Alle korrelasjonene var signifikante med p-verdier <0.001.

Reliabilitetstesting som viste akseptable resultater i datamaterialet av skoleelever i 3, 6, og 9.klasse (Løhre, 2011), indikerer at funnene i denne studien er troverdige. Imidlertid påvirkes reliabiliteten i en undersøkelse av tilfeldige målefeil, noe som kan være vanskelig å unngå. Dette kan være tilfelle ved spørreskjemaundersøkelser, enten dersom hensikten med spørsmålene ikke blir forstått, at respondenten husker feil eller krysser av på det som oppfattes som sosialt ønskelig (Ringdal, 2013). I innsamlingen av data som denne masterstudien bygger på, ble det lagt stor vekt på at spørsmålene skulle forstås av alle elevene. Derfor fikk de yngste barna og de som ellers trengte det, veiledning og hjelp av helsesøster eller en lærer som var opplært i bruk av Skoletrivsel - elevskjema. Elevene i de yngste årskullene ble intervjuet av helsesøster som brukte spørreskjemaet som intervjuguide. Samtalen mellom helsesøster og den enkelte eleven foregikk på et egnet rom ved skolen (Løhre, 2012). De eldre elevene fylte ut spørreskjemaet selv i en skoletime under veiledning av trent lærer eller helsesøster Dette antas å styrke reliabiliteten ytterligere fordi elevene kunne oppleve undersøkelsen som mer forpliktende og seriøs når skolens helsetjeneste og lærere var involvert. Likevel er det ikke til å unngå at noen elever kan ha svart annerledes enn det som var mest forenlig med virkeligheten, enten ved en feiltagelse eller at de ønsket å framstå annerledes.

For å redusere sjansen for feilkilder i denne undersøkelsen ble flere av spørsmålene om det samme temaet stilt med varierende spørsmålsformuleringer. I tillegg gikk Likert-skalaen både fra "svært

dårlig" til "kjempegodt", og fra "ingen problemer" til "svært store problemer" (eller lignende), for å kunne kontrollere om respondentene var konsekvente i svarene sine. Dette ble gjort for å unngå det som Kristen Ringdal (2013) omtaler som enighetssyndromet eller "Ja"-effekten hvor noen personer har en tendens til å svare i samme retning på alle spørsmål uten å se på meningsinnholdet. Et eksempel på dette er å svare "Ja" på alle "Ja/Nei"-spørsmål (Ringdal, 2013). Videre kan det stilles spørsmålet om hvor reliable barn er som informanter, spesielt de som gikk i 1.- 7. klasse. I denne undersøkelsen ble dette kvalitetssikret ved at trente helsesøstre intervjuet de yngste elevene at det ellers ble gitt veiledning for å sikre at forsto spørsmålene for å øke påliteligheten i barnas svar.

#### **4.1.2 Validitet**

Validitet kan oversettes til gyldighet på norsk, og går ut på i hvilken grad vi virkelig måler det vi ønsker å måle. Det finnes ulike former for validitet i litteraturen, og begrepet validitet referer til den omtrentlige sannheten av en slutning (Shadish, Cook, & Campbell, 2002) . Denne studien tar utgangspunkt i Cook & Capbell's validitetssystem, som består av fire hovedformer for validitet: intern validitet, begrepsvaliditet, ekstern validitet og statistisk konklusjonsvaliditet (Cook et al., 1979). I denne masterstudien drøftes begrepsvaliditet og ekstern validitet. Intern validitet vil ikke bli drøftet her, fordi den er et spørsmål om kausale fortolkninger av data og er mest relevant for eksperimentelle studier og kausalanalyser. Ettersom denne studien er en tverrsnittstudie vil det ikke være mulig å si noe om årsaksforholdet mellom tilfredshet med skolearbeidet og de ulike variablene som representerer faglige problemer, faglige og sosiale ressurser. Statistisk konklusjonsvaliditet vil heller ikke bli drøftet eksplisitt.

#### **4.1.3 Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditeten viser til hvilken grad av samsvar det er mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi har lyktes med å operasjonalisere det. For at resultatene i en studie skal ha høy begrepsvaliditet er det viktig å vite om vi faktisk måler det begrepet vi ønsker å måle. Begrepsvaliditeten påvirkes både av tilfeldige og systematiske målefeil. Derfor er høy reliabilitet en forutsetning for god begrepsvaliditet. Selv om validitet er et gradsspørsmål, kan det ikke like enkelt uttrykkes i tall slik som reliabiliteten. Validiteten måles på flere ulike måter og har derfor fått navn som umiddelbar validitet (face validity) og innholdsvaliditet (content validity) (Netemeyer, Sharma, & Bearden, 2003).

Umiddelbar validitet innebærer å gi en skjønnsmessig vurdering av om spørsmålene i studien, for eksempel om ressurser, fanges inn i begrepene eller kategoriene for henholdsvis faglige ressurser og sosiale ressurser. Videre handler det om hvordan spørreskjemaet oppleves av eleven og hvordan det



fungerer for den personen som skal gjennomføre intervjuet. I denne datainnsamlingsfasen rapporterte både lærerne og helsesøstrene om at Skoletrivsel - elevskjema var enkelt å bruke, og elevene ga tilbakemelding om at spørsmålene var lett å forstå (Løhre, 2012). Operasjonaliseringen som er foretatt når variablene er satt sammen til kategoriene faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser, vil være gjenstand for diskusjon.

Innholdsvaliditet er en vurdering av om utvalget av variabler gir en rimelig dekning av de viktigste aspektene av begrepet eller kategorien. Kriteriene for hvilket innhold som tillegges begrepene i en studie avhenger av forskerens subjektive vurdering (Ringdal, 2013). I denne studien har kategoriseringen av de tre hovedområdene faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser blitt drøftet med oppgavens veileder, Audhild Løhre, som også har designet og gjennomført selve datainnsamlingen (Løhre, 2011). Når det gjelder kategorien faglige ressurser ble er det valgt å ta med fem ulike variabler fordi de er knyttet til rammen av skoletimer eller klasserommet. Disse variablene er basert på teori og empiri fra studier rundt både trivsel, mestring og velvære i skolen (Cock & Halvari, 1999; Danielsen, 2011; Doll, Zucker, & Brehm, 2004; Holen, 2012; Huebner & Gilman, 2006; Samdal, 2009b). Her kunne det kanskje også vært inkludert flere variabler som for eksempel å få den nødvendige hjelpen med lekser hjemme, å få den arbeidsroa som trengs hjemme, om elevene er fornøyd med leksene de gjør hjemme. Men da ville en gått utenom klasserommets rammer. For faglige problemer er det valgt å ta med alle variablene i spørreskjemaet som sier noe om elevenes egenopplevde faglige problemer knyttet til de fem hovedfagene, lesing, skriving, matematikk, engelsk og kroppsøving. Det kunne sikkert vært vurdert om temaer som mye bråk i timene kunne vært inkludert som faglige problemer, men her har meningsinnholdet i kategorien faglige problemer vært i direkte tilknytning til de akademiske skolefagene. Løhre har i sine studier (2014) brukt et fellesmål (for eksempel en sumskåre, en maksimal skåre eller et gjennomsnitt) for de akademiske fagene (Løhre, Kvande, Hjemdal, & Lillefjell, 2014). Det kunne også vært gjort i denne masterstudien, men noe av hensikten med denne studien har vært å undersøke om noen av de faglige problemene skiller seg ut med tanke på assosiasjoner med 'tilfredshet med skolearbeidet'.

Begrepsvaliditeten for kategoriene faglige problemer og faglige ressurser ansees for å være god med tanke på meningsinnhold og umiddelbar validitet. Imidlertid kan studien kritiseres for svakere begrepsvaliditet når det gjelder meningsinnholdet for kategorien sosiale ressurser, fordi det her er valgt ut bare to variabler: trivsel i friminuttene og gode venner på skolen. Her kunne sikkert validiteten vært sterkere dersom det i tillegg var blitt valgt ut flere variabler som handler om sosiale ressurser. Det kan også tenkes at studien ville blitt styrket om det var tatt med en ekstra kategori for

sosiale problemer, hvor for eksempel variabler som inneholdt data om ensomhet og mobbing var inkludert. På den annen side var dette et bevisst valg ved innledningen til studien både av hensyn til valg av tema og omfanget i masterarbeidet. Totalt sett ansees begrepsvaliditeten å være tilstrekkelig god, studiens omfang og problemstilling tatt i betraktning.

En annen dimensjon av validitetsbegrepet er dersom en systematisk målefeil likevel kan ha påvirket begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Det kan ha vært tilfelle dersom de ulike spørsmålene som ble stilt til elevene kan ha blitt oppfattet som følsomme eller truende. Derfor er det vanskelig å være helt sikker på at det er 'tilfredshet med skolearbeidet' som blir målt i spørreundersøkelsen som denne masteroppgaven bygger på. Man kan også stille seg spørsmålet om hvordan man kan definere tilfredshet rent psykologisk sett. Tilfredshet tar utgangspunkt i en psykologisk forståelsesramme, og gjenspeiler derfor mer en allmenn vurdering av sitt eget liv. I stedet for å se på barnet eller ungdommen som noe abstrakt og dekontekstualisert, ser man helhetlig på barnet innenfor rammen som barnet faktisk lever i (Andenæs, Kalfoss, & Wahl, 2004). Det finnes altså ingen universell fasit på hvordan man kan måle tilfredshet, eller nøyaktig hva den definerer. Denne studien har fokus på hvordan barnet selv definerer sin opplevelse av sin egen fornøydhet eller tilfredshet med skolearbeidet.

#### **4.1.4 Ekstern validitet**

Ekstern validitet referer til om resultatene i studien skal kunne generaliseres til relevante populasjoner, situasjoner eller tider, og om det er noe som hindrer eller reduserer mulighetene for dette (LeCompte & Goetz, 1982; Lincoln & Guba, 1985).

Dette er en populasjonsstudie som ble gjennomført med data fra bygdesamfunn, hvor alle informantene var elever i det samme offentlige skolesystemet. Den veldig høye svarprosenten var gjeldende både for den første og den andre datainnsamlingen, og styrker studiens gyldighet og troverdighet. Resultatene i denne studien antas å være generaliserbar for andre rurale populasjoner, men vi vet ikke om dette er tilfelle i like store grad i urbane strøk. Likevel er det flere av resultatene i denne studien som avspeiler funn fra studier gjort blant skoleelever fra Finland, Latvia, Norge, Slovakia og Nederland, - studier som viser at det faglige og sosiale klimaet i klasserommet hadde positiv sammenheng med elevenes trivsel og skoletilfredshet (Samdal et al., 1998; Verkuyten & Thijs, 2002). Dette styrker denne studiens eksterne validitet. Det er ikke grunn til å tro at disse sammenhengene har endret seg betydelig fra 2004, da denne studiens datainnsamling ble foretatt.

## 4.2 Tilfredshet med skolearbeidet fordelt på klassetrinn

I denne studien handler 'tilfredshet med skolearbeidet' om faglig tilfredshet. Undersøkelsene fra Ungdata i Norge de siste årene har hatt sterkt fokus på det sosiale miljøet for skoleelever når det gjelder trivsel, vennskap, mobbing, rus osv. Disse undersøkelsene har data som er fordelt både på kjønn, alder og geografi, men de har likevel ingen spesifikke spørsmål knyttet til 'tilfredshet med skolearbeidet' fordelt på klassetrinn (Ungdata, 2014).

Oddrun Samdal (2009) har gjort en studie som blant annet sammenligner norsk skoleungdoms livstilfredshet, helse og skoleprestasjoner med tilsvarende resultater fra Canada, Danmark, Finland, Skottland, Sverige og Østerrike. I Samdals rapport blir psykisk helse brukt som et samlebegrep for selrapportert livstilfredshet og subjektive helseplager, men rapporten gir ingen oversikt over faglig tilfredshet fordelt på klassetrinn (Samdal et al., 2009).

Olga Reyes og Leonard Jason (1993) gjennomførte en pilotstudie der de ville finne faktorer assosiert med akademisk suksess for ungdomsskoleelever i Chicago. De fant at skoletilfredshet var et sentralt aspekt for barn og unges livskvalitet. Uavhengig av hvilken kontekst barna var i, understrekes viktigheten av at barna kunne føle tilfredshet både med seg selv og den institusjonen skolen representerer, fordi barn tilbringer mye av tiden sin der. Skolen har en grunnleggende funksjon ved å gi omsorg og støtte som barn kan verdsette og være tilfreds med. Videre ble det understreket at nivået på skoletrivsel har en viktig psykologisk effekt like mye på skoleengasjement som fraværsprosent, frafall (dropouts) og atferdsproblemer (Reyes & Jason, 1993). Det er grunn til å tro at disse funnene også gjelder for norske forhold, til tross for at mye av konteksten er forskjellig i USA og Norge. Faglig tilfredshet, sett fra elevperspektiv, er ikke sentralt eller uttrykt som eget tema i det norske skoleverket, verken i Opplæringsloven eller i Kunnskapsløftet. Det antas likevel at elevers opplevelse av skolefaglig tilfredshet bør ligge til grunn for tankegangen bak for eksempel generell læreplan (Lovdata, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2005).

Dette masterarbeidet har ikke funnet noen studier som har undersøkt fordeling av 'tilfredshet med skolearbeidet' eller faglig tilfredshet over de ti klassetrinnene i grunnskolen. Det ble gjort et eneste treff i for søkeordet «Academic Satisfaction» i de ulike søkemotorene. Dette var fra en metaanalytisk studie om akademisk motivasjon blant studenter i High School i USA (Robbins et al., 2004). Studien som vektlegger målbare faglige ferdigheter, og som fant at mestringstro hadde moderat sammenheng med akademisk motivasjon, er ikke sammenlignbar med denne masterstudien. Robbins et al. undersøkte verken tilsvarende klassetrinn eller tilsvarende problemstillinger, og vil derfor ikke ligge innenfor aktuelt litteraturtilfang for problemstillingen.

Imidlertid har Morris Okun (1990) gjort en undersøkelse blant 431.330 skoleelever i den offentlige skolen i Arizona med fokus på nivåforskjeller i skoletilfredshet. Han fant at skoletilfredsheten ble redusert fra 1. – 8.klasse og holdt seg stabil fra 9. – 12.klasse. Etnisitet og kjønn hadde ingen innvirkning på dette resultatet (Okun, Braver, & Weir, 1990). Epstein og McPartland (1976) understreket allerede i 1976 at variabelen skoletilfredshet var særlig viktig fordi den har vist seg å være en indikator for fraværsprosenten, som igjen er en forløper for de som etter hvert dropper ut av skolen (Epstein & McPartland, 1976). Ingen av de nevnte forskerne har studert elevenes vurdering av faglig tilfredshet fordelt over de 10 første skoleårene.

Resultatene fra denne masterstudien kan til en viss grad sammenlignes med funn gjort i Okuns (1990) undersøkelser, til tross for ulik geografi, tidsrom og kontekst. Sammenligningen blir ikke optimal fordi Okuns (1990) undersøkte den generelle skoletilfredsheten og ikke den faglige tilfredsheten sett fra elevperspektivet. Denne masterstudien har informanter fra den offentlige grunnskolen i Norge som omfatter 1. – 10.klasse (se figur 1 i artikkelen). Okuns (1990) studie foregikk ved offentlige spanskspråklige skoler i Arizona, Sør-Vest i USA, blant barn og ungdommer fra 1. - 12.klasse. I begge disse studiene viste analysene at skoletilfredshetens aller beste svaralternativ ble redusert fra 1. – 8.klasse. I denne masterstudien var responsen for det beste svaralternativet *kjempegodt* i overkant av 40% for 1.-3-klasse, mens svarprosenten var betraktelig lavere for 6.klasse, med en ny stigning til nesten 30% for 8.klasse (se tabell 2). Skoletilfredsheten holdt seg stabilt for elevene i 9. – 12.klasse i Okuns (1990) studie (Okun et al., 1990). Imidlertid viser resultatene fra denne masterstudien at svaralternativet *kjempegodt* med tanke på ‘tilfredshet med skolearbeidet’ ble redusert hvert år i ungdomsskolen slik at det bare var ca 10% av elevene som besvarte spørsmål om ‘tilfredshet med skolearbeidet’ med det beste alternativet på da de gikk ut av grunnskolen i 10.klasse. I Norge er 11.-12. skoleår ikke en del av grunnskolen og er derfor utenfor denne studiens rammer. Det gjøre at det ikke vil være mulig å si noe om hvorvidt faglig tilfredshet holder seg stabil på bakgrunn av innsamlet datamateriale.

Artikkelens figur 1 i denne masterstudien viser en topp på kurven for faglig tilfredshet i 6.klasse som viste at 60% av elevene svarte at de var *godt* tilfredse. Imidlertid viser den samme figuren i artikkelen at responsen for alternativet *godt* stiger i takt med at responsen på alternativet *kjempegodt* synker gjennom alle 10 klassetrinnene. For å gi et enklere bilde av fordeling av skolefaglig tilfredshet i grunnskolen, viser tabell 3 i artikkelen, en oversikt der de to beste skårene sees i sammenheng.

Spørsmålet som elevene besvarte var: Hvor fornøyd er du med det du gjør på skolen? I denne sammenhengen ansees fornøydhet med det som eleven gjør på skolen å tilsvare 'tilfredshet med skolearbeidet'. Når det i denne studien ikke er brukt skoletilfredshet som begrep slik det er gjort i storparten av lignende studier, er det fordi hovedfokuset her ligger på det faglige arbeidet elevene gjør mens de er på skolen. Det betyr at det ikke er tatt hensyn til hvor fornøyd elevene er med hvordan de har det på skoleveien til og fra skolen, eller med hvor tilfredse de er med hjemmelekser eller eventuell hjelp fra foreldre og andre mens de er hjemme. Slike variabler var til stede i datamaterialet, men har ikke vært gjenstand for analyser i denne studien.

### **4.3 Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og faglige ressurser**

Det var en sterk og positiv assosiasjon mellom variabelen faglig engasjement og 'tilfredshet med skolearbeidet'. Disse variablene er analysert med utgangspunkt i spørsmålene: *Hvordan liker du skolearbeidet?* og *Hvor fornøyd er du med det du gjør på skolen?* Svaralternativene er lik for begge spørsmålene med følgende fem muligheter: *svært dårlig, dårlig, sånn passe, godt og kjempegodt*. Ettersom dette er en tverrsnittstudie, kan resultatene likevel ikke si noe om årsaksforhold. Funnene viser kun at det er en sammenheng mellom variablene. Korrelasjonsanalysene viste positiv høysignifikant samvariasjon mellom faglig engasjement og 'tilfredshet med skolearbeidet' (artikkelens tabell 2). Dette bekrefter at faglig engasjement og faglig tilfredshet henger nøye sammen i denne studien.

Denne undersøkelsens litteratursøk har funnet at elevenes egen oppfatning av faglige prestasjoner er viktig for barn og unges livskvalitet og mentale helse (Gustafsson et al., 2010). En studie foretatt blant 1090 nederlandske skoleelever i alderen 10-12 år satte fokus på tilfredshet i skolehverdagen. Den nederlandske studien understreket viktigheten av å forstå hvordan barn vurderer skolen sin og hvilke faktorer som er assosiert med nivået av skoletilfredshet. Til tross for at barn og unge tilbringer veldig mye av sin tid på skolen, er det relativt liten oppmerksomhet knyttet til deres egen faglige tilfredshet i den litteraturen denne studien har kunnskap om. Dette stemmer også med det de nederlandske forskerne har funnet (Verkuyten & Thijs, 2002). Stadig nye læreplaner og endringer av pedagogiske virkemidler har blitt satt ut i livet, både nasjonalt og internasjonalt. Det kan virke som om politikerne og pedagoger tradisjonelt har hatt størst fokus på akademiske forbedringer og mindre fokus på evalueringsforskning knyttet til endringer som er blitt gjort med tanke på hva som skaper skoletilfredshet, trivsel og mestring. De fleste studier har hatt fokus på de antatte konsekvensene av skoletilfredshet, men bare noen få har undersøkt mulige determinanter eller helsefremmende faktorer. Det finnes likevel noen studier som har gått litt bakenfor begrepet skoletilfredshet og sett på

mulige forklaringer for elevers tilfredshet med sin skolehverdag (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003; Cock & Halvari, 1999; Huebner & Gilman, 2006; Huebner & McCullough, 2000; Okun et al., 1990). Dersom skoletilfredshet utvides til også å gjelde studier innen skoletrivsel er tilfanget av studier større med tanke på assosiasjoner til mestring, livskvalitet og helse (Konu & Rimpelä, 2002; Løhre, 2011; Løhre et al., 2010b; Moksnes, Løhre, Byrne, & Haugan, 2013; Samdal et al., 1998).

I denne masterstudien, der alle de fem faglige ressursene (forventning til timene, engasjement i timene, faglig støtte fra lærer, trygghet i timene og arbeidsro) ble analysert enkeltvis, var det sterk positiv sammenheng mellom hver enkelt av disse ressursene og 'tilfredshet med skolearbeidet'. Imidlertid viste den multivariate regresjonen, hvor alle fem variablene for faglige ressurser var inkludert samtidig, at det kun var stort faglig engasjement som hadde en individuell og sterk sammenheng med faglig tilfredshet.

På bakgrunn av resultatene som peker på faglig engasjement som så sterkt assosiert med 'tilfredshet med skolearbeidet' er det grunn til å undersøke begrepet faglig engasjement nærmere. En gjennomgang av undervisningsforskning utført av Fredricks, Blumfeld og Paris (2004) tar for seg faglig engasjement, som de kaller skoleengasjement (School Engagement). Undersøkelsen deres konkluderer med at det er et stort potensiale for videre forskning knyttet til konseptet skoleengasjement. De etterlyser en rikere karakterisering av begrepet skoleengasjement med fokus på elevenes atferd, følelser og tenkning (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Deres grundige oversiktsstudie av temaet skoleengasjement er omfattende og spennende. Likevel gjør rammene for nærværende masterstudie at det kun er de mest sentrale resultatene som belyses.

Sentralt for forståelsen av det multifasetterte (sammensatte) begrepet engasjement handler om å studere det fra tre ulike perspektiver, som i norsk språkdrakt kan kalles atferdsmessig engasjement, emosjonelt engasjement og kognitivt engasjement. Disse tre dimensjonene av begrepet engasjement er evaluert og utdypet i tilknytning til begrepet skoleengasjement eller faglig engasjement (Fredricks et al., 2004). Her vil disse dimensjonene kun oppsummeres kort.

*1. Atferdsmessig engasjement* er idéen om deltakelse som inkluderer involvering i faglige, sosial eller spesialpedagogiske aktiviteter, for å oppnå positive faglige resultater og for å forhindre frafall.

2. *Emosjonelt engasjement* handler om positive og negative følelsesmessige reaksjoner på klassekamerater, lærere, fagene og skolen. Denne dimensjonen antas å skape bånd til skolen som institusjon og influerer sterkt på viljen til å yte sitt beste.

3. *Kognitivt engasjement* dreier seg om at det å satse omfatter tankevirksomheten og viljen som trengs for å gjøre sitt aller beste, for å kunne forstå komplekse idéer og mestre vanskelige utfordringer.

Fredricks et al (2004) skisserte opp ulike forskere som har brukt ulike metoder og skalaer, innenfor et mangfold av vitenskapelige disipliner for å utforske begrepet faglig engasjement. I deres review er det et vedlegg som gir en god oversikt over aktuell forskning på dette området, men å gå inn på alt dette ville gå ut over rammene for dette masterarbeidet. Konkusjonen knyttet til det multidimensjonale perspektivet på faglig engasjement var ifølge Fredricks et al. (2004) at det åpner opp for en rikere måte å studere eller betrakte enkeltindivider på (Fredricks et al., 2004). Et par av hovedspørsmålene hvor det etterlyses mer forskning i tilknytning til faglig engasjement for skoleelever er: Finnes det noen faktorer eller individuelle mønstre som er mer formålstjenlige enn andre? Er noen faktorer i konteksten viktigere i noen aldersgrupper enn i andre? I dette masterarbeidet tolkes slike «formålstjenlige faktorer» eller «faktorer i konteksten» som helsefremmende eller GRRs-faktorer som kan assosieres med faglig engasjement (Doll et al., 2004; Lindström & Eriksson, 2010b, 2011).

Antonovsky (1987) utdyper begrepet engasjement ved å hevde at han lenge før begrepet salutogenese, lanserte ideen om at engasjement og fremmedgjøring var to motpoler som dannet et kontinuum. Han stiller samtidig spørsmålet om hvis høyt engasjement er en ressurs, er da ikke lavt engasjement en stressfaktor. Antonovsky (1987) forklarer begrepet engasjement som evne til å tro at den man er og det man gjør er viktig og interessant og derfor ikke likegyldig (Antonovsky, 1987).

#### **4.4 Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og faglige problemer**

Det var sterke og negative assosiasjoner mellom hver enkelt av de skolefaglige problemene og 'tilfredshet med skolearbeidet'. Imidlertid så vi at matematikkfaget utpekte seg som det eneste faglige problemet som også hadde signifikant sammenheng med faglig tilfredshet når alle de fem faglige problemer var inkludert samtidig. I studiens litteratursøk viser det seg at det først og fremst er problemer med lesing og skriving som det finnes mest forskning på blant faglige problemer i relasjon til trivsel og mestring (Gustafsson et al., 2010; Undheim, 2009). Vi ser at opplevde problemer både

med lesing og matematikk var negativt assosiert med 'tilfredshet med skolearbeidet' hvor alle variabler ble analysert samtidig, justert for kjønn og klassetrinn. Elever som opplevde problemer med lesing, hadde bare halvparten så stor sannsynlighet for å være tilfreds med utført skolearbeid som de med mindre leseproblemer. For de barna som opplevde problemer med matematikkfaget, var sannsynlighet for lav grad av 'tilfredshet med skolearbeidet' fortsatt betydelig. Disse funnene stemmer overens med et par av studiene som Gustafsson et al. har evaluert med fokus på hva som virker inn på elevenes selvbilde og selvtillit, som danner grunnlag for den mentale helsen. Særlig manglende matematikkferdigheter ser ut til å virke negativt inn på elevenes skolefaglige selvbilde (Gustafsson et al., 2010). Disse funnene vil bli nærmere diskutert i artikkelen.

Det finnes mye litteratur som handler om hvordan problemer med matematikk, lesing og skriving kan løses, både sett fra pedagogisk og psykologisk perspektiv (Brown, Collins, & Newman, 1989; Davis, 2010; Gutstein, 2006; Lin & Segel, 1974; Schoenfeld, 1992; Snowling, 2000). Kanskje den mest utradisjonelle er Ronald Davis (2010) som ved sitt perspektiv kalt «*The gift of Dyslexia*», betrakter problemer med lesing, skriving og matematikk som en mulighet til å lære på en ny måte. Davis (2010) setter fokus på selve orienteringssansen og åpner opp for en ny måte å orientere seg i verden på, samtidig som han understreker viktigheten av å ta hensyn til elevens kontekst og tilfredshet i hele læringsprosessen (Davis, 2010). Denne studien vil ikke gå nærmere inn i diskusjonen knyttet til lese- og skriveproblemer.

#### **4.5 Sammenheng mellom tilfredshet med skolearbeidet og sosiale ressurser**

En annen kategori i denne studien har vært sosiale ressurser. I studiens validitetsvurderinger er det foretatt en kritisk drøfting av at det kun er tatt med to variabler til denne kategorien, med tanke på begrepsvaliditeten. De to variablene som ble analysert i kategorien sosiale ressurser var trivsel i friminuttene og gode venner på skolen. Her kunne det kanskje kommet fram flere og mer nyanserte resultater dersom det i tillegg var blitt valgt ut flere variabler, både på sosiale ressurser og sosiale problemer. Likevel kan det forsvares med at denne studien hadde sterkest fokus på faglig tilfredshet, faglige ressurser og faglige problemer. Ut fra at det i litteraturen understrekes at det er først og fremst behov for forskning på sammenhengen mellom skoletilfredshet og faglig engasjement (Fredricks et al., 2004; Verkuyten & Thijs, 2002). Når kategorien sosiale ressurser likevel er tatt med i studien er det fordi det er ønskelig å åpne opp for mulige helsefremmende faktorer også i den sosiale dimensjonen av elevenes skolehverdag.



I resultatene fra regresjonsanalysene for kategorien sosiale ressurser viste det seg å være en sterk og høysignifikant assosiasjon mellom elevenes trivsel i friminuttene og 'tilfredshet med skolearbeidet', både i den bivariante og i den multivariate delen. Det var interessant å oppdage at elever som trivdes i friminuttene hadde 1,6 ganger så høy sannsynlighet for å respondere på at de også var tilfreds med skolearbeidet sitt. Dette stemmer overens med forskning som er gjort knyttet til trivselsforskning på skolen og sosiale ressurser/problemer (Baker, 1998; Huebner & Gilman, 2006; Løhre, 2011; Samdal, 2009b; Undheim, Wichstrøm, & Sund, 2011). Likevel viste analysene i denne studien at det for variabelen vennskap på skolen ikke var noen signifikant sammenheng med 'tilfredshet med skolearbeidet'. Dette indikerer at vennskap på skolen ikke er assosiert med elevens egenopplevde faglige tilfredshet. Studiens rammer tillater ikke større diskusjon rundt dette funnet.

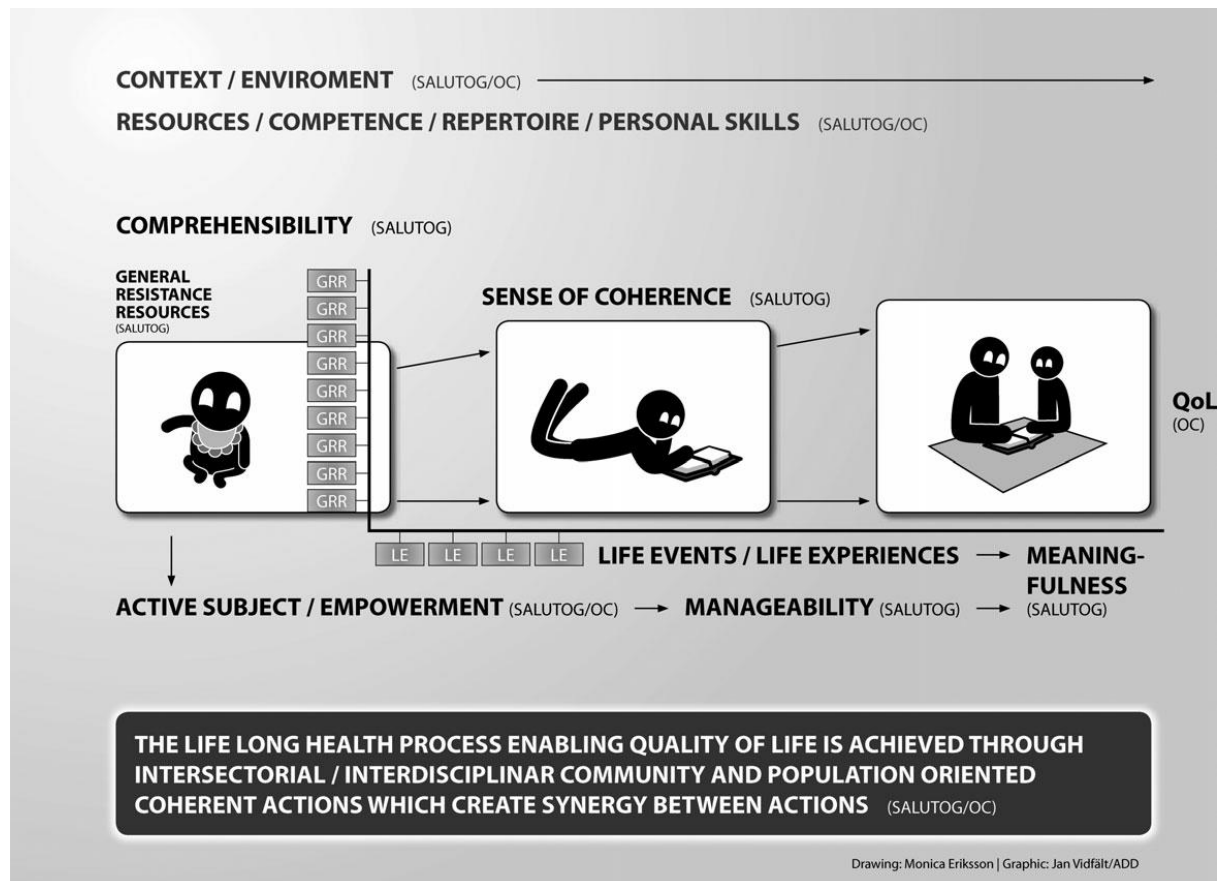
#### **4.6 Tilfredshet med skolearbeidet i et salutogent perspektiv**

Dersom utgangspunktet for skoleelevers faglige tilfredshet er det samme som ligger til grunn for studiens innledende definisjon av tilfredshet, kan det ramme inn problemstillingen på en god måte. Tilbake til norsk samfunnsleksikons definisjon av tilfredshet fra 1993 som handler om en subjektiv opplevelse av å få innfridd forventninger til omgivelsene (Bojer & Bjørndal, 1993). I denne sammenhengen tolkes omgivelser som en setting hvor læring av akademiske fag foregår, og tilfredsheten handler om barnets opplevelse av å få oppfylt forventninger et til en kontekst eller læringsprosess. Forventning er et begrep som gjerne knyttes til ønsker, drømmer eller håp om at noe skal skje i nær eller fjern framtid. Denne forventningen er basert på personens egne kunnskaper og erfaringer. Det betyr at forventningene også vil kunne variere i takt med alder og kontekst. Et lite barn som nettopp har begynt på skolen har helt sikkert sine forventninger til både å lære seg å lese, skrive og regne. Jo eldre barnet blir, jo større grunn er det til å anta at tankene om hva som kan forventes av livet, vil endres. Monica Eriksson (2008) har laget en figur som illustrerer barnet og den unges livsfaser (Figur 2). Denne originale versjonen av figuren har engelsk tekst og gjengis etter tillatelse fra Eriksson (Eriksson & Lindström, 2008). Figuren er sentral i denne diskusjonen og blir derfor belyst i en teoretisk og empirisk ramme.

Øverst på figur 3 finner vi begrepet context/environment i betydning av rammer, omgivelser eller kontekst, som i denne studien først og fremst er klasserommet og friminuttene på skolen.

Selvfølgelig kan vi ikke utelukke at en skoleelev også påvirkes av konteksten han står i når han er hjemme, på ferier eller på fritidsaktiviteter. Likevel er fokuset for denne studien zoomet inn på klasserommet og friminuttene. Trivsel i friminuttene var positivt assosiert med faglig tilfredshet i kategorien sosiale ressurser. Figur 3 viser konteksten illustrert med en heltrukket linje med pil inn i

framtida. Rett under kontekstlinjen står stikkordene som på norsk vil være ressurser, kompetanse, repertoar og personlige ferdigheter. Disse elementene er en viktig del av det Antonovsky (1979) kalte Generelle motstandsressurser (GRRs) som både barn og voksne trenger for å unngå eller overvinne ulike stressfaktorer og oppnå mestring (Antonovsky, 1979; Eriksson, 2007a).



Figur 2 : SOC I et livsløpsperspektiv — skaper et salutogent samfunn? (Eriksson & Lindström, 2008)

I denne studien har fokus vært på elevenes ressurser knyttet til deres faglige og sosiale liv på skolen. I figuren er GRRs plassert i den første fasen av livet der barnet er illustrert som en liten baby. Det tolkes som at allerede før barnet begynner på skolen, er flere GRRs-faktorer allerede til stede. Dette samsvarer med Lindström og Erikssons (2010) forskning som definerer GRRs eller Health Determinants (HD) som det mennesket er utrustet med for å håndtere selve livet, rent genetisk, sosioøkonomisk, familiær-, sosial- og kulturell kapital osv. Samtidig er GRRs også menneskets nærmeste og dets miljø, både med tanke på utvikling av selvbilde, faglige- og åndelige utviklingsmuligheter og muligheter til å oppleve mening med livet (Lindström & Eriksson, 2010a).

I litteraturen brukes gjerne begrepet helsedeterminanter (HD) om noe av de samme elementene. Særlig bruker WHO (1986) betegnelsen Health Determinants (HD) i sine formuleringer i Ottawa Charter, som også har vært styrende for det meste av helsefremmende forskning som er gjort internasjonalt de siste 30 årene (Eriksson & Lindström, 2008; Lindström, 1994; WHO, 1986). Figur 3 illustrerer videre at det er mange variabler i barnets kontekst og dagligliv som virker inn på hvordan livsløpet oppleves, eller hvilken livserfaring han eller hun tilegner seg. Ettersom faglig utvikling og oppfatning av selvbildet er grunnleggende elementer i et barns GRRs tolkes disse til å være sentrale for barnets faglige tilfredshet i sin skolehverdag. Det at skoledagen og skolearbeidet oppleves som begripelig, håndterbart og meningsfullt blir derfor understreket som en forutsetning for elevers faglige og sosiale ressurser.

Proessen med å tilegne seg livserfaring går som en langsgående linje med utspring i alle de forskjellige GRRs-faktorene barnet har tilgjengelig. Videre fortsetter denne linjen, slik figuren tolkes, gjennom hele barnets oppvekst og videre inn i ungdomsliv og voksenlivet.

Helt til høyre på figur 3 står QoL som betyr livskvalitet. Dette samsvarer også med Reyes og Jasons (1993) konklusjon om at tilfredshet med skolearbeidet er særlig viktig for barn og unges livskvalitet (Reyes & Jason, 1993). I parentes under de fleste begrepene står det enten *SALUTOG* og/eller *OC*. Dette henviser til om begrepene er hentet fra Antonovsky teori om salutogenese eller fra WHO's Ottawa Charter (Antonovsky, 1987; Eriksson & Lindström, 2008; Lindström, 2012; WHO, 1986).

De to illustrasjonene i midten og til høyre på figur 3 viser et barn eller ungdom som er opptatt med å studere eller lese noe fra ei bok. Den i midten ser ut til å ligge alene og se i boka. På bildet til høyre ser det ut for at den unge personen sitter sammen med en annen person, mens de begge ser i boka som ligger mellom dem på et bord. Assosiasjonene går lett til en klasseromssituasjon med tanke på bildet til høyre. I relasjon til denne studien tolkes bildet til høyre å være en elev som er delaktig i sin egen læringsprosess enten i samspill med en medelev eller en lærer. Ettersom de begge har en hand på boksiden, tolkes det som om begge er opptatt av den samme boka eller utfordringen. Det å være opptatt av noe er knyttet til det å ha engasjement for noe. Det flytter oppmerksomheten til ordene som står skrevet på en lang linje fra det første bildet av babyen til venstre og videre under bildet av det unge barnet som leser i en bok til de to som utforsker noe sammen. På norsk betyr det å være aktiv, subjektiv og bemyndiget i betydning av å aktivt kunne medvirke (Espnes & Smedslund, 2009; Lindström, 2012). Pilene som går mot høyre til begrepene håndterbarhet og meningsfullhet henger

også sammen med pilen som kommer fra livserfaring, som også går som en heltrukken horisontal linje under alle figurene.

Begrepet Sence of Coherence (SOC) som betyr opplevelse av sammenheng, står over det midterste bildet av personen som ligger og leser. Som beskrevet innledningsvis i denne studien består SOC av følgende tre elementer: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Meningsfullhet er ifølge Antonovskys (2012) studier den aller viktigste komponenten i det samlede SOC-begrepet og avgjørende for om individet får god livskvalitet og god helse. Det er hele denne prosessen som står beskrevet nederst i figur 3 som salutogenese (Antonovsky, 2012; Eriksson & Lindström, 2008).

Figur 3 kan oppsummeres i at salutogenese er den livslange helseprosessen som handler om å skape livskvalitet. Dette kan oppnås gjennom et intersektorielt/interdisiplinært samfunn og en befolkning orientert mot handlinger eller tiltak er samkjørte og skaper synergi og mening (Eriksson & Lindström, 2008).

Denne studien har ikke funnet forskning med fokus på 'tilfredshet med skolearbeidet' i et salutogent lys. Det finnes derimot ulike evidensbaserte studier som har faglig engasjement og matematikk i fokus. Imidlertid er felles for disse at det er evaluerte ferdigheter i matematikk (f.eks. karakterer og bedømmelse fra lærer) som studeres (Gustafsson et al., 2010; Singh, Granville, & Dika, 2002). Derfor kan ikke funnene i denne masterstudien drøftes direkte opp mot de studiene som er nevnt ovenfor. Men det må likevel fremheves at et omfattende review som kom i 2010, understreker at elementer som kan relateres til akademiske ferdigheter er en av hovedkildene for stress og derfor en viktig determinator for mental helse (Gustafsson et al., 2010). Antonovsky (2013) bruker betegnelsen motstandsressurs om et element som gjør at en person kan unngå eller overvinne ulike stressfaktorer. Denne studien tolker egne funn og Antonovskys teorier slik at både ressurser og stressfaktorer har en direkte innvirkning på hvordan en skoleelev fungerer og oppfatter seg selv. Hvis eleven har en sterk opplevelse av sammenheng (høy SOC) fordi de faglige utfordringene – som gir et faglig engasjement – både er meningsfulle, begripelige og håndterbare, dreier det seg om en generell motstandsressurs. På den annen side, hvis barnet opplever at de faglige oppgavene ikke er håndterbare, begripelige eller meningsfulle (lav SOC) og gir faglige problemer kaller Antonovsky det for et generelt motstandsunderskudd (Antonovsky, 2012).

#### **4.7 Styrker og svakheter ved denne studien**

Dette masterarbeidet er basert på en populasjonsstudie med meget høy svarprosent, noe som betraktes som en styrke for masterstudien. Videre er det en styrke at de yngste elevene fikk hjelp og veiledning av en trent helsesøster for å sikre at elevene forstod spørsmålene. Det kan likevel ikke utelukkes at svarene kan ha blitt påvirket av helsesøstre og lærere, ettersom datainnsamlingen foregikk ved skolene.

Datamaterialet som denne studien bygger på er innsamlet fra alle de 10 klassetrinnene i grunnskolen, som gjør studien interessant. Derimot kan det kan tolkes som en svakhet at datainnsamlingen kun er gjort i rurale områder, hvor alle elevene gikk på skoler i det samme offentlige systemet. Det kan også kritiseres at det i denne studien er ikke er undersøkt hvordan fysisk aktivitet og kosthold virker inn på skolefaglig tilfredshet, men det er et område som ansees som utenfor studiens rammer. Samtidig viser det seg at flere funn fra dette datamaterialet likevel samsvarer med resultater fra større undersøkelser gjort i andre land og i store byer, både når det gjelder faglige og sosiale forhold (Gustafsson et al., 2010; Løhre, 2011).

Studiens store fortrinn er at den undersøker et område hvor det ikke har vært mulig å finne lignende tilgjengelige undersøkelser, nemlig skolefaglig tilfredshet.

## **5.0 Avslutning**

I kapittel 5 avsluttes studiens første del med tanker om hvordan resultatene kan brukes i skolen og forslag til videre forskning. Konklusjonen oppsummerer og avslutter studien.

### **5.1 Implikasjoner for praksis**

De sammenhengene denne studien har funnet er viktige både for lærere og elever i grunnskolen. Når det viser seg at hele 34% av elevene som går ut av grunnskolen oppgir at deres egen faglige tilfredshet var svært dårlig/dårlig/sånn passe, utgjør dette mange ungdommer (se tabell 2, pkt. 3.2). For å tenne barns skolefaglige engasjement og få det til å øke i løpet av grunnskolen, er det nyttig at pedagoger får tilgang til resultatene fra denne studien. Derfor er Norsk Pedagogisk Tidsskrift en viktig kanal som artikkelen i studien er tenkt å publiseres i. Dette er ny kunnskap om at faglig engasjement og opplevelsen av sammenheng ser ut til å være nært knyttet til hverandre. Betydningen av at elever selv må forstå, håndtere og se meningen i det skolefaget de skal lære for å øke det faglige engasjementet og dermed den skolefaglige tilfredsheten, må implementeres i utdanning og videreutdanning av pedagoger. De sterke sammenhengene mellom faglig tilfredshet og engasjement er sentrale også med tanke på tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Denne studien ser dette som helt nødvendig for at skolen skal bli et bedre sted både for lærere og elever i framtiden.

### **5.2 Forslag til videre forskning**

Denne studien har avdekket behov for ytterligere forskning i tilknytning til elevers skolefaglige tilfredshet i grunnskolen. Det er behov for studier med longitudinelt design som vurderer sammenhenger mellom faglig tilfredshet, faglig engasjement og livskvalitet i et livsløpsperspektiv. I tillegg har resultater fra denne studien vist at matematikkfaget peker seg ut som relevant i sammenheng med elevers opplevelse av tilfredshet med skolearbeidet, noe som indikerer behov for ytterligere forskning

### **5.3 Konklusjon**

Med utgangspunkt i resultater fra denne masterstudien er det særlig interessant å sammenfatte de mest relevante begrepene som går igjen i den forskningen som studien har belyst. Problemstillingen var å undersøke hvilke faktorer som kan sees i sammenheng med 'tilfredshet med skolearbeidet' i et salutogent perspektiv. Kjernen i studiens resultater peker på at skolefaglig tilfredshet har nær sammenheng med faglig engasjement, og også med matematikk og trivsel i friminuttene. De sterke sammenhengene som er funnet kan tyde på at de er robuste og gyldige for begge kjønn og på tvers av klassetrinnene.

Når studiens teoretisk forankring er tuftet på idéen om at helse skapes når eleven opplever sammenheng i sin skolehverdag, vil begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet være viktige elementer for 'tilfredshet med skolearbeidet'. En skole som legger vekt på at elevenes skal forstå og mestre de oppgavene de jobber med, samt se meningen med skolefaget, vil gi grobunn for de unges helsefremmende utvikling.

## Referanser for kappen

- Aalen, O. O., & Frigessi, A. (2006). *Statistiske metoder i medisin og helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners*. Wiley Series in Child Care and Protection: ERIC.
- Andenæs, R., Kalfoss, M. H., & Wahl, A. (2004). Psychological distress and quality of life in hospitalized patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Journal of advanced nursing*, 46(5), 523-530.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Bakken, A. (2013). *Ungdata: nasjonale resultater 2010-2012* (Vol. 10/13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bojer, H., & Bjørndal, M. (1993). *Norsk samfunnsleksikon*. Oslo: Pax.
- Bradshaw, J. (2011). *The Well-being of Children in the UK*: The Policy Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 487.
- Clench-Aas, J., Rognerud, M., & Dalgard, O. S. (2009). Levekårsundersøkelsen 2005 Psykisk helse i Norge.
- Cock, D., & Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, 84(3), 983-997.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., Fankhauser, G., Reichardt, C. S., McCain, L. J., & McCleary, R. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Creswell. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Danielsen, A. G. (2011). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Davis, R. (2010). *The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn*: Souvenir Press Ltd.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*: Guilford Press.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Eriksson, M. (2007a). *Unravelling the mystery of salutogenesis : the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's sense of coherence scale*. Turku: Åbo Akademis Tryckeri.



- Eriksson, M. (2007b). *Unravelling the mystery of salutogenesis: the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's sense of coherence scale*. Turku: Åbo Akademis Tryckeri.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health promotion international*, 23(2), 190-199.
- Espnes, G. A., & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. Oslo: Retrieved from <http://www.lovdatab.no/all/nl-20110624-029.html>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Ogden, T. (2010). School, learning and mental health: a systematic review.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*: Taylor & Francis.
- HOD, H.-o. o. (2012). *Folkehelsearbeid*. Oslo: HOD Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/folkehelse/folkehelsearbeid.html?id=673728>.
- Holen, S. (2012). *Coping in children : effectiveness of the universal school-program Zippy's Friends : a matched and randomized, controlled study* (Vol. no. 155). Oslo: Unipub forl.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30(1), 71-82.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Stortingsmelding nr 16. Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Retrieved from [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj\\_oss=1&id=441395](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj_oss=1&id=441395).
- Langergaard, L. L., Barlebo, S., & Sørensen, A. (2006). *Viden, videnskap og virkelighet*: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lillefjell, M., Knudtsen, M. S., & Wist, G. (2011). *Kunnskapsbasert folkehelsearbeid : kartlegging av kunnskapsgrunnlag, pågående satsinger samt forsknings- og kompetansebehov i folkehelsearbeidet lokalt og regionalt* (Vol. rapport 2011/6). Trondheim: Senter for helsefremmende forskning HiST/NTNU.
- Lin, C., & Segel, L. A. (1974). *Mathematics Applied to Deterministic Problems*: SIAM.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindström, B. (1994). *The essence of existence: on the quality of life of children in the Nordic countries ; theory and practice in public health* (Vol. 1994:3). Göteborg: NHV.
- Lindström, B. (2012). Health promotion: theory and practice (Vol. [2012:2], pp. 294 s. : ill.). Trondheim: Senter for helsefremmende forskning HiST/NTNU.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010a). *The hitchhiker's guide to salutogenesis : salutogenic pathways to health promotion*. Helsinki: Folkhälsan.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010b). *The hitchhiker's guide to salutogenesis: Salutogenic pathways to health promotion*.

- Lindström, B., & Eriksson, M. (2011). From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science. *Scandinavian journal of public health*, 39(6 suppl), 85-92.
- Lovdata. (2011). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo.
- Løhre, A. (2011). *Wellbeing among school children in grades 1-10: Promoting and adverse factors*. Norwegian University of Science and Technology. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:455376/FULLTEXT01.pdf>
- Løhre, A. (2012). Skoleprosjekt for å fremme trivsel og helse. *Tidsskrift for helsesøstre*(2), 30-34.
- Løhre, A., Kvande, M. N., Hjemdal, O., & Lillefjell, M. (2014). A two-year perspective: who may ease the burden of girls' loneliness in school? *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 8(1), 1-8.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010a). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 4(1), 33.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010b). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC public health*, 10(1), 526.
- Løhre, A., Moksnes, U. K., & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*, 73(1), 90-100.
- Magee, B. (1999). *The Story of Philosophy*. London: Dorling Kindersley Ltd.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- McAuley, C. (2011). *Child well-being: Understanding children's lives*: Jessica Kingsley Publishers.
- Moksnes, Espnes, G. A., & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and emotional health in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(2), 433-441.
- Moksnes, Løhre, A., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in Adolescents: Evaluation of Factor Structure and Gender Invariance in a Norwegian Sample. *Social Indicators Research*, 1-15.
- Moksnes, Løhre, A., & Espnes, G. A. (2013). The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. *Quality of Life Research*, 22(6), 1331-1338.
- Netemeyer, R. G., Sharma, S., & Bearden, W. O. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Okun, M. A., Braver, M. W., & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of youth and adolescence*, 22(1), 57-71.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.
- Samdal, O. (2009a). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner.
- Samdal, O. (2009b). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen (pp. S. [320]-345.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research*, 13(3), 383-397.

- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 334-370.
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied Psychology*, 57(s1), 3-18.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1976). *Research methods in social relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*: Wadsworth Cengage learning.
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*: Blackwell Publishing.
- Solberg, E. (2014). New Year's Adress 2014. from [http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler\\_og\\_artikler/statsministeren/talerogartikler/2014/statsministerens-nyttarstale.html?id=748426](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/talerogartikler/2014/statsministerens-nyttarstale.html?id=748426)
- Tones, K., & Tilford, S. (2001). *Health promotion: effectiveness, efficiency and equity*: Nelson Thornes.
- Undheim, A. M. (2009). A thirteen-year follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. *Dyslexia*, 15(4), 291-303.
- Undheim, A. M., Wichstrøm, L., & Sund, A. M. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the youth self-report: a one-year follow-up study. *Scandinavian journal of educational research*, 55(3), 291-305.
- Ungdata. (2014). Kartlegging av oppvekstsituasjon. from <http://www.ungdata.no/id/22414>
- Unicef. (1989). Convention on the Rights of the Child.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion: an International Conference on Health Promotion, the move towards a new public health, November 17-21 1986. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2009a). Milestones in Health Promotion. Statements from Global conferences. . Geneva: WHO.
- WHO. (2009b). Milestones in health promotion: Statements from global conferences.
- Wist, G. (2010). Kunnskapsbasert folkehelsearbeid i teori og praksis: kunnskap som redskap i kommunal samfunnsplanlegging.
- Wold, B., & Klepp, K.-I. (1996). Helsefremmende arbeid i skolen *Tidsskrift for norsk psykologforening* (pp. 10). Oslo.

## Artikkel

### Hva er det som styrker elevenes faglige tilfredshet?

En kvantitativ undersøkelse av grunnskoleelever: 1. - 10. klasse

*Barn og ungdom er det mest verdifulle et land har, fordi de representerer framtida. Skoleelever evalueres stadig gjennom nasjonale prøver, lærerevalueringer og egne elevevalueringer. Denne studien skiller seg ut fordi den tar utgangspunkt i elevenes opplevelser av egen tilfredshet med skolearbeidet. Det foreligger lite forskningsbasert kunnskap om elevers subjektive faglige tilfredshet. Ved hjelp av perspektiver knyttet til begrepet helsefremmende arbeid analyseres data fra fem skoler i Midt-Norge. Artikkelen belyser helsefremmende faktorer for elever i 1.-10.klasse med utgangspunkt i kategoriene faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser.*

### Innledning

Tradisjonelt har det vært stort fokus på tiltak i skolen for å forebygge sykdom, redusere risiko for mobbing og fravær, som for eksempel vaksinasjonsprogrammer og antimobbekampanjer. Denne artikkelen belyser potensialet som ligger i å se på helsebegrepet i en flerdimensjonal betydning, hvor prosessen i det å skape god helse og livskvalitet er målet. Med dette som utgangspunkt er det interessant å rette fokus på hvordan barn og unge selv opplever skolefaglig tilfredshet, forventning til timene og faglig engasjement.

Stortingsmelding nr. 16 kalles «Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Med sitt sterke fokus på trivsel og inkludering i grunnskolen er det verdt å merke seg at den ikke behandler temaet skolefaglig tilfredshet sett fra elevperspektivet. Det store og interdisiplinære fagfeltet som omhandler helsefremmende arbeid for enkeltindividet og samfunnet, ligger i skjæringspunktet mellom psykologi, medisin, pedagogikk, helsevitenskap og sosiologi. Ettersom skolen er hovedarena for unges læringsprosess, vil denne studien undersøke hvilke helsefremmende faktorer som finnes i tilknytning til faglig tilfredshet.

## **Tilfredshet med skolearbeidet**

Opplevelsen av å være tilfreds henger ofte sammen med glede, selvtillit og det å være fornøyd med noe i livet. Voksne mennesker har behov for å være fornøyd med egen arbeidsinnsats for å føle jobbtildfredshet (Cranny, Smith, & Stone, 1992). Det samme behovet er det grunn til å tro gjelder for barn og ungdom. En stor forskjell er imidlertid at den arbeidsinnsatsen barn gjør, er sterkt knyttet til arbeidet de gjør på skolen. Begrepet 'tilfredshet med skolearbeidet' er et uttrykk for hvor fornøyd elevene er med det faglige arbeidet de gjør mens de er på skolen. Begrepet skolefaglig tilfredshet gis her samme betydning som 'tilfredshet med skolearbeidet', basert på elevenes egne subjektive vurdering.

Denne studien har ikke funnet andre studier som har sett på faktorer som kan være assosiert med skolefaglig tilfredshet. Derimot er tilfanget av studier med oppmerksomhet på barn- og unges trivsel, mobbing, mestring og fraværstatistikk veldig stort både nasjonalt og internasjonalt. Ungdatas undersøkelser i Norge har de siste årene kartlagt det sosiale miljøet for skoleelever med tanke på trivsel, vennskap, mobbing, rus osv. (Bakken, 2013; Ungdata, 2014). Likevel hadde ikke Ungdata spesifikke spørsmål knyttet til elevenes egenopplevde 'tilfredshet med skolearbeidet'.

Både skoletilfredshet, trivsel og subjektive helseplager er tema som flere forskere blant annet i Norge, Finland, Skottland, Sverige, Canada og Østerrike er opptatt av, fordi det relateres til mestring, læring og elevenes helse (Konu & Rimpelä, 2002; Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010a, 2010b; Moksnes, Løhre, Byrne, & Haugan, 2013; Samdal, 2009; Samdal et al., 2009). Heller ikke disse undersøkelsene har hatt fokus på elevperspektivet av skolefaglig tilfredshet. Nederlandske forskere har studert tilfredshet i skolehverdagen blant elever i alderen 10-12 år, og de understreker viktigheten av å forstå hvordan barn vurderer skolehverdagen sin og faktorer som assosieres til skoletilfredshet (Verkuyten & Thijs, 2002). En stor svensk gjennomgang av forskningsresultater viser at elevens egen oppfatning av sine faglige prestasjoner er viktig for barn og unges livskvalitet, selvbilde og mentale helse (Gustafsson et al., 2010). Litteraturen peker videre på at skoletilfredshet kan ha en viktig psykologisk sammenheng både med faglig engasjement, trivsel, faglige prestasjoner, fraværprosent, frafall og atferdsproblemer (Reyes & Jason, 1993; Verkuyten & Thijs, 2002).

## Helsefremmende arbeid

Det kan stilles spørsmål om hvordan det er mulig å fremme et menneskes helse eller å fremme forutsetningene for god helse i en hel befolkning. Allerede i 1970 begynte den amerikansk-jødiske professoren i medisinsk sosiologi, Aaron Antonovsky, å stille spørsmål om hva som er helsens opprinnelse (Antonovsky, 2012). Disse spørsmålene er kjernen i den relativt unge fagtradisjonen Health Promotion, på norsk kalt helsefremmende arbeid. Det er gjerne konsensusdokumentet fra 1986, Ottawacharteret (OC), som regnes som utgangspunktet for helsefremmende arbeid (WHO, 2009). Viktige arenaer for helsefremmende arbeid er ifølge WHO (1986) der mennesker arbeider, leker, elsker og lærer slik som arbeidsplassen, familien, skolen og nærmiljøet. Denne undersøkelsen er opptatt av å identifisere helsens determinanter og den benytter grunnskolen som setting for helsefremmende arena, med tanken om at tidlig intervensjon er vesentlig (Lindström, 2012; WHO, 1986).

Helse er et begrep som tolkes ulikt avhengig av hvilket perspektiv det studeres fra. I følge WHO (2009) innbefatter helsebegrepet fysiske, psykiske, sosiale og åndelige dimensjoner av menneskets livskvalitet. For å besvare spørsmålet om helsens opprinnelse introduserte Antonovsky begrepet salutogenese som betyr helsens opprinnelse, sammensatt av salus (fra latin, helse) og genesis (fra gresk, opprinnelse). Videre besvarte han spørsmålet med de to begrepene 'helsedeterminanter' og 'opplevelse av sammenheng'. Helsedeterminanter er alle faktorene eller elementene som er med på å skape helse, både individuelt og i et samfunnsperspektiv. Disse faktorene blir av Antonovsky kalt generelle motstandsressurser (GRR), fordi de er viktige bidrag i prosessen med å stå imot og mestre eller overvinne stress (Antonovsky, 1987; Lindström & Eriksson, 2010). I norske studier kaller Audhild Løhre helsefremmende faktorer for 'oppdriftsfaktorer' (Løhre, 2011), som også vil bli brukt i denne studien. I vår kontekst kan spørsmålet være om hva det er som skaper eller fremmer helse for elever i grunnskolen. Mer presist belyser denne studien hvilke faktorer som henger sammen med elevenes egenopplevde skolefaglige tilfredshet.

## **Målsetting med studien**

Målet med denne studien er å svare på følgende spørsmål: Hvilke faktorer kan assosieres med skolefaglig tilfredshet for elever i 1.-10.klasse?

Studien har to forskningsspørsmål som ser på sammenhengen mellom den avhengige variabelen 'tilfredshet med skolearbeidet' og de uavhengige variablene som er gruppert i følgende kategorier: faglige problemer, faglige ressurser, sosiale ressurser.

Forskningsspørsmålene i denne artikkelen er:

1. I hvilken grad er elevens selvrapporteringer innen hver av de tre kategoriene assosiert med 'tilfredshet med skolearbeidet'?
2. I hvilken grad er hver enkelt av forklaringsvariablene assosiert med 'tilfredshet med skolearbeidet' når alle inkluderes i en multivariat analyse?

## **Metoder og datagrunnlag**

Datainnsamlingen ble foretatt ved fem skoler fra fire kommuner på Nordmøre. Disse var med i FOU-prosjektet Trivsel for Mestring (TfM) i regi av Audhild Løhre (2011). Deltakere i samhandlingskjeden var skolen, skolehelsetjenesten ved helsesøster, skoleledelse på kommunenivå og PPT (Løhre, 2012b).

I denne studien blir det brukt data som var samlet inn i mai-juni 2004 fra elever i 1.- 10. klasse. Av totalt 467 elever i 1.-10.klasse deltok 456 (98%) elever i undersøkelsen, hvorav 254 gutter og 202 jenter. De elleve elevene som ikke deltok, var borte fra skolen da undersøkelsen ble gjennomført. Det var ingen foreldre eller elever som ikke ønsket å delta.

Det kan være spesielt utfordrende å intervju barn med tanke på forståelse, evne til refleksjon, og det å holde interessen lenge nok til å fullføre et intervju (Aldridge & Wood, 1998). Helsesøsters hovedoppgave var å gjennomføre elevintervju med de yngste elevene. Under veiledning av Løhre hadde helsesøstrene i forkant trent på å bruke skjemaet Skoletrivsel – elevskjema som intervjuguide (Løhre, 2012b).

Det var svært viktig ved utarbeidelsen av spørreskjemaet at språket ble gjort lettfattelig og enkelt slik at språknivået ikke ble til hinder for de yngste barna. Spørsmålene var av samme grunn korte og konsise. Det ble i hovedsak benyttet lukkede spørsmål med opptil fem svaralternativer på en ordinal skala der elevene svarer i jeg-form, ofte med en nøytral midtkategori som for eksempel "sånn passe"

eller "av og til". Spørreskjemaet i undersøkelsen består av spørsmål som er ment å fange opp elevens egne vurderinger av trivsel og tilfredshet, utfordringer og problemer knyttet skolehverdagen. Antall spørsmål var til sammen 37 (Løhre, 2011, 2012b).

I denne oppgaven benyttes variabler som fordeles i følgende tre hovedkategorier; faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser. Variabler i den første kategorien omfatter selvrappporterte problemer med: lesing, skriving, matematikk, kroppsøving og engelsk. Den andre kategorien er faglige ressurser, og omfatter: forventning til timene, faglig engasjement, faglig støtte fra lærer, trygghet i timene og arbeidsro i timene. Den tredje kategorien inneholder variabler knyttet til sosiale ressurser og består av trivsel i friminuttene og vennskap på skolen (Løhre, 2011). Den avhengige variabelen i undersøkelsen er 'tilfredshet med skolearbeidet', og den ble valgt fordi det er interessant å se hvilke faktorer som henger sammen med barn og unges faglige tilfredshet.

Følgende variabler ble brukt i studien med tilhørende spørsmål fra spørreskjemaet Skoletrivsel - elevskjema:

**Tilfredshet med skolearbeidet:** Et overordnet spørsmål; "Hvor fornøyd er du med det du gjør på skolen?" med fem svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5).

**Faglige problemer:** Fem spørsmål hvor hvert enkelt er knyttet til et bestemt fagområde; "Har du problemer med; lesing?", "skriving", "matematikk", "fremmedspråk (engelsk)" og "kroppsøving". Alle spørsmål hadde fire svarmuligheter: ingen problemer (1), små problemer, store problemer og svært store problemer (4).

**Forventninger til timene:** Et spørsmål; "Gleder du deg til timene?" med fem svaralternativer; aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

**Faglig engasjement:** Et spørsmål; "Hvordan liker du skolearbeidet?" med fem svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5).

**Faglig støtte fra lærer** Et spørsmål; "Synes du selv at du får den hjelpen du trenger på skolen?" med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

**Trygghet i timene:** Et spørsmål; "Hvordan synes du det er i timene: godt og trygt?" med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

**Arbeidsro i timene:** Et spørsmål; "Hvordan synes du det er i timene: arbeidsro?" med fem svaralternativer; nei aldri (1), sjelden, av og til, som oftest, og alltid (5).

**Trivsel i friminuttene:** Et spørsmål; "Hvordan trives du i friminuttene?" med fire svaralternativer; svært dårlig (1), dårlig, sånn passe, godt, og kjempegodt (5).

**Vennskap på skolen:** Et spørsmål; "Har du gode venner på skolen?" med fem svaralternativer; ingen (1), en god venn, 2-3 gode venner, 4-5 gode venner, og mange gode venner (5).



## Statistikk og etikk

I analysene ble det brukt deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyser, bivariate og multivariate logistiske regresjonsanalyser. Korrelasjoner ble undersøkt med Spearmans rho (se tabell 2 ). Styrken av korrelasjonene er vurdert i tråd med Aalen & Frigessi (2006) sine anbefalinger (Aalen & Frigessi, 2006). Assosiasjoner mellom forklaringsvariabler og 'tilfredshet med skolearbeidet' ble undersøkt med logistisk regresjon i bivariate og multivariate analyser (se tabell 4abc). Det ble gjort bivariate analyser for alle uavhengige variabler. Videre ble det gjort multivariate analyser for hver av de tre kategoriene; faglige problemer, faglige ressurser og sosiale ressurser. For å studere den individuelle betydningen av hver enkelt uavhengig variabel, ble det til sist gjort en multivariat analyse der alle uavhengige variabler var inkludert (se tabell 5). Alle regresjonsanalysene ble justert for kjønn og klasstrinn, og den avhengige variabelen var dikotomisert; *kjempegodt/godt* versus *sånn passe/dårlig/svært dårlig*. Resultater fra regresjonsanalysene presenteres med odds ratio og 95% konfidensintervall. P-verdier  $<0.05$  anses som signifikante. Samtlige statistiske analyser i denne undersøkelsen ble utført i SPSS for Windows (versjon 21 SPSS. Chicago, Illinois).

Datainnsamlingen var godkjent av skolenes samarbeidsutvalg og Datatilsynet. Ansvarlig for undersøkelsen var Audhild Løhre, den gang tilsatt i PP-tjenesten. Undersøkelsen ble innmeldt til Datatilsynet fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste for Surnadal, Rindal og Halså (Løhre, 2011).

## Resultater

I tabell 1 presenteres elevenes svarmønster når det gjelder tilfredshet med skolefaglig arbeid, deres opplevde problemer i forhold til ulike fag og deres opplevelse av å ha tilgang til ressurser i timer, så vel som sosialt. På en skala fra 1 til 5, der 5 er best, var den gjennomsnittlige skåringen 4 for tilfredshet med skolearbeidet. Resultatene viser at 70% av skoleelevene vurderte sin egen tilfredshet med skolearbeidet som *god* eller *kjempegod*.

**Tabell 1 Fordeling av svaralternativer for ‘tilfredshet med skolearbeidet’ og hver av de uavhengige variablene**

Variabler	Svaralternativer					Total	Mean	SD
	1	2	3	4	5			
	%	%	%	%	%	N		
Tilfredshet <sup>a</sup>	0,4	0,9	28,7	42,8	27,2	453	4,0	0,80
FP Lesing <sup>b</sup>	72,3	25,0	1,3	1,3		452	1,3	0,57
FP Skrivning <sup>b</sup>	68,7	28,0	2,0	1,3		450	1,4	0,54
FP Matematikk <sup>b</sup>	60,6	34,5	4,4	0,4		452	1,5	0,60
FP Engelsk <sup>b</sup>	51,5	40,0	7,3	0,7		427	1,6	0,68
FP Kroppsøving <sup>b</sup>	91,2	7,5	0,7	0,7		453	1,1	0,39
Forventning til timene <sup>a</sup>	4,2	7,9	39,7	27,4	20,8	456	3,5	1,04
Faglig engasjement <sup>a</sup>	4,2	5,3	41,4	33,8	15,4	456	3,5	0,96
Faglig hjelp fra lærer <sup>a</sup>	0,7	2,2	11,4	45,3	40,4	455	4,2	0,79
Trygghet i timene <sup>a</sup>	2,0	6,2	21,3	40,4	30,0	450	3,9	0,97
Arbeidsro i timene <sup>a</sup>	2,2	6,7	28,8	42,4	19,9	448	3,7	0,93
Trivsel i friminuttene <sup>a</sup>	0,0	0,9	14,0	30,9	54,2	456	4,4	0,76
Vennskap på skolen <sup>a</sup>	0,2	1,8	10,5	17,3	70,2	456	4,6	0,77

<sup>a</sup> fra 1 (dårligst) til 5 (best), <sup>b</sup> fra 1 (best) til 4 (dårligst)  
FP= faglige problemer

Faglige problemer (FP) er en samlebetegnelse og tabell 1 viser at mellom 92% og 99% av elevene (avhengig av fag) opplevde at de hadde *ingen* eller *små faglige problemer*. Svarmønstrene for faglige ressurser viste større variasjon enn for sosiale ressurser. Her var det 85% som svarte at de *som oftest* eller *alltid* fikk tilstrekkelig faglig hjelp fra lærer, og 70% opplevde *som oftest* eller *alltid* trygghet i timene. Videre svarte 62% at de *som oftest* eller *alltid* opplevde god arbeidsro i timene. På spørsmål om forventning til timene og faglig engasjement hadde henholdsvis 48% og 49% av elevene besvart med de to beste alternativene. Det var ingen elever som svarte at de trivdes *svært dårlig* i friminuttene og en elev som svarte at han/hun ikke hadde noen venner på skolen.

Tabell 2 viser samvariasjonen mellom opplevde faglige problemer, faglige ressurser, sosiale ressurser og det å være fornøyd med skolearbeidet. For faglige problemer var det positiv signifikant korrelasjon mellom alle de fem problemområdene. Det å ha problemer med skriving viste sterkest

samvariasjon med de andre, fra respektivt Spearmans rho 0.23 til rho 0.38 i forhold til matematikk og lesing. Elever som rapporterte problemer i kroppsøving, opplevde også mer problemer i andre fag, selv om disse korrelasjonene var lavere.

**Tabell 2 Spearmans rho korrealsjoner for alle inkluderte variabler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Tilfredshet		-0,07	-0,09	-0,21°	-0,13 <sup>ˆ</sup>	-0,13 <sup>ˆ</sup>	0,35°	0,42°	0,25°	0,32°	0,21°	0,29°	0,12 <sup>ˆ</sup>
2 FP lesing			0,38°	0,17°	0,33 <sup>ˆ</sup>	0,14 <sup>ˆ</sup>	0,12*	0,13 <sup>ˆ</sup>	0,02	0,01	0,01	-0,01	-0,05
3 FP skriving				0,23°	0,29°	0,24°	-0,03	-0,09	-0,11*	-0,11*	-0,07	-0,16 <sup>ˆ</sup>	-0,05
4 FP matematikk					0,22°	0,15 <sup>ˆ</sup>	-0,21°	-0,24°	-0,16°	-0,19°	-0,13 <sup>ˆ</sup>	-0,04	0,00
5 FP engelsk						0,11*	-0,05	-0,04	-0,06	-0,05	-0,13 <sup>ˆ</sup>	-0,17°	-0,08
6 FP gymnastikk							-0,13 <sup>ˆ</sup>	-0,17°	-0,15 <sup>ˆ</sup>	-0,14 <sup>ˆ</sup>	-0,08	-0,20°	-0,14 <sup>ˆ</sup>
7 Forventning til timene								0,56°	0,36°	0,47°	0,26 <sup>ˆ</sup>	0,15 <sup>ˆ</sup>	0,11*
8 Faglig engasjement									0,34°	0,51°	0,28°	0,25°	0,03
9 Faglig støtte fra lærer										0,34 <sup>ˆ</sup>	0,25°	0,21°	0,15 <sup>ˆ</sup>
10 Trygghet i timene											0,34°	0,27°	0,08
11 Arbeidsro i timene												0,09	0,08
12 Trivsel i friminuttene													0,21°
13 Vennskap på skolen													

\* $p < 0,05$ , <sup>ˆ</sup> $p < 0,01$ , ° $p < 0,001$ , FP= faglige problemer

De fem målene for faglige ressurser hadde sterkere innbyders samvariasjon enn de faglige problemene. Her var alle korrelasjonskoeffisientene høysignifikante ( $p < 0.001$ ) og de lå mellom rho 0.26 og rho 0.56. Det å ha forventning til timene og det å være faglig engasjert viste den høyeste korrelasjonen, rho 0.56. Ellers er det verdt å merke seg at elever som opplevde trygghet i timene, samtidig uttrykte større faglig engasjement, rho 0.51, og høyere forventning til timene, rho 0.47.

Videre var det positiv samvariasjon mellom de to målene for sosiale ressurser; antall venner og det å trives i friminuttene med rho 0.21. Det var derimot negativ samvariasjon mellom opplevde faglige problemer og rapporterte ressurser. Her viste matematikk den sterkeste samvariasjonen ved å ha statistisk signifikante negative korrelasjoner med alle de fem målene for ressurser i timene. Disse koeffisientene (rho -0.13 til -0.24) hadde lav til middels styrke.

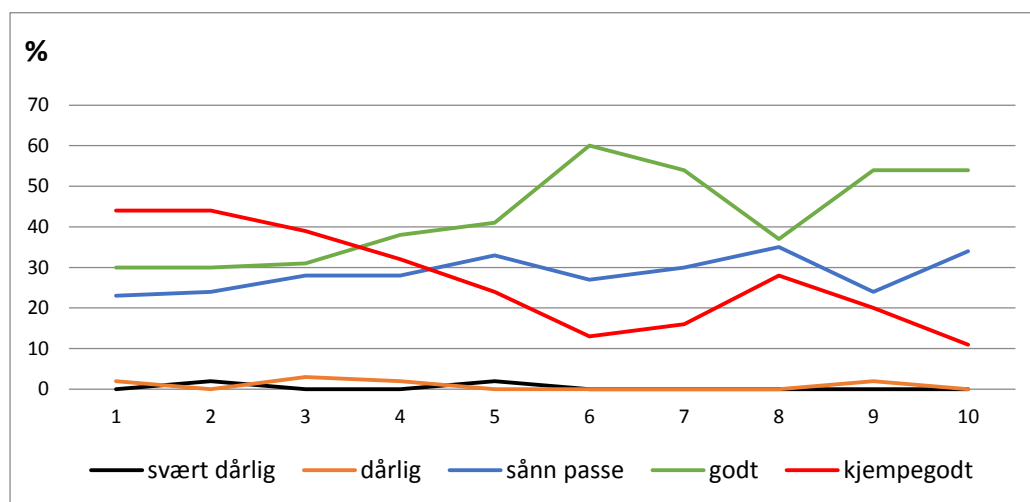
Elever som var lite fornøyd med eget skolearbeid, viste en tendens til å ha mer problemer med fag; her var det negative lave, men signifikante korrelasjoner mellom skolefaglig tilfredshet og fagproblemene matematikk, engelsk og kroppsøving. Dette sto i motsetning til elever som var godt fornøyd med det faglige arbeidet de gjorde på skolen. Disse elevene rapporterte samtidig mer

ressurser. Skolefaglig tilfredshet korrelerte positivt og høysignifikant med alle de fem målene på faglige ressurser, og viste videre positiv korrelasjon med de to målene for sosiale ressurser.

Tabell 3 viser en prosentvis fordeling av ‘tilfredshet med skolearbeidet’ fordelt på 1-10.klasse med utgangspunkt i den dikotomiserte variabelen Totalt svarte 74% av alle barna på 1. og 2.klassetrinn at de var kjempegodt/godt fornøyde. Fordelingen mellom de to svaralternativene var relativt lik over de ti klassetrinnene, med et snitt på 30% for *svært dårlig/dårlig/sånn passe* og 70% for *godt/kjempegodt*.

**Tabell 3 Tilfredshet med skolearbeidet prosentvis fordelt på klassetrinn, todelt**

Tilfredshet med skolearbeidet	Klassetrinn										Total %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
svært dårlig/dårlig/sånn passe	26	26	31	30	35	27	30	35	27	34	30
godt/kjempegodt	74	74	69	70	65	73	70	65	73	66	70
Total % per klassetrinn	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total (N) per klassetrinn	43	50	36	53	54	48	50	43	41	35	453



Figur 1 Prosentvis fordeling av ‘tilfredshet med skolearbeidet’ over årstrinn (1-10)

Figur 1 er en grafisk framstilling av fordelingen i prosent for den fem-delte variabelen ‘tilfredshet med skolearbeidet’.

Figuren viser at svaralternativene godt og kjempegodt er som speilbilder av hverandre; når den ene går ned, går den andre opp. Det kan forklare den relativt like prosentfordelingen over klassetrinn som presenteres i Tabell 3.

I tabell 4 presenteres logistiske regresjonsanalyser som viser sammenhengen mellom hver av de uavhengige variablene og ‘tilfredshet med skolearbeidet’. Alle analysene i tabellen er justert for kjønn og årstrinn. I venstre delen av tabellen presenteres de bivarierte assosiasjonene, og i høyre de multivariate. Sammenlignet med korrelasjonene viste matematikk og engelsk fortsatt negative og signifikante bivarierte assosiasjoner med tilfredshet, og i tillegg sto problemer i lesing fram med en sterk negativ assosiasjon (venstre del av tabell 4a). I den multivariate analysen (høyre del av tabell 4a) der alle de fem variablene med faglige problemer var inkludert samtidig, viste matematikk en sterk og høysignifikant negativ assosiasjon med faglig tilfredshet (odds ratio, 0,52, 95% CI 0,36 til 0,77). Betydningen av de andre faglige problemene var svekket slik at assosiasjonene ikke lenger var statistisk signifikante.

**Tabell 4a-c Logistisk regresjon med ‘tilfredshet med skolearbeidet’ som avhengig variabel**

Kovariater	Hver kovariat justert for kjønn og årstrinn		Alle kovariater, kjønn og årstrinn, inkludert i hver enkelt tabell a, b og c	
	Odds ratio	p-verdi	Odds ratio	p-verdi
	Estimat (95% CI)		Estimat (95% CI)	
<b>Tabell 4a</b>				
<i>Faglige problemer</i>				
Lesing	0,65 (0,46 til 0,93)	0,017	0,78 (0,50 til 1,22)	0,278
Skriving	0,73 (0,53 til 1,02)	0,068	0,99 (0,64 til 1,53)	0,976
Matematikk	0,47 (0,34 til 0,66)	<0,001	0,52 (0,36 til 0,77)	0,001
Engelsk	0,60 (0,44 til 0,82)	0,001	0,74 (0,52 til 1,04)	0,085
Kroppsøving	0,61 (0,37 til 1,01)	0,055	0,59 (0,34 til 1,03)	0,065
<b>Tabell 4b</b>				
<i>Faglige ressurser</i>				
Forventning til timene	1,86 (1,49 til 2,32)	<0,001	1,18 (0,88 til 1,56)	0,266
Faglig engasjement	2,28 (1,77 til 2,93)	<0,001	1,82 (1,31 til 2,52)	<0,001
Faglig støtte fra lærer	1,75 (1,34 til 2,27)	<0,001	1,29 (0,96 til 1,75)	0,095
Trygghet i timene	1,84 (1,47 til 2,30)	<0,001	1,19 (0,90 til 1,58)	0,219
Arbeidsro i timene	1,37 (1,10 til 1,71)	0,005	1,05 (0,82 til 1,36)	0,691
<b>Tabell 4c</b>				
<i>Sosiale ressurser</i>				
Trivsel i friminuttene	1,81 (1,39 til 2,36)	<0,001	1,76 (1,34 til 2,31)	<0,001
Vennskap på skolen	1,28 (0,99 til 1,65)	0,051	1,14 (0,88 til 1,49)	0,319

Tabell 4b, venstre del, viser den bivarierte sammenhengen mellom hver av de faglige ressursene og utfallsvariabelen ‘tilfredshet med skolearbeidet’. Alle de faglige ressursene var sterkt positivt relatert til tilfredshet. Den multivariate regresjonen, i høyre del av tabellen, viste at elever som opplevde stort faglig engasjement hadde nesten dobbelt så stor sannsynlighet for å rapportere at de var ‘tilfreds med

skolearbeidet' sitt (odds ratio, 1.82, 95% CI 1.31 til 2.52) sammenlignet med de med lavere faglig engasjement. Assosiasjonene med de andre faglige ressursene var svekket slik at de ikke lenger var statistisk signifikante.

Betydningen av sosiale ressurser, med elevenes trivsel i friminuttene, viste i tabell 4c å ha en sterk og høysignifikant positiv sammenheng med faglig tilfredshet, først i tabellens bivariante del, og også i den multivariate delen (odds ratio, 1.76, 95% CI 1.34 til 2.31). Vennskap på skolen viste derimot ingen signifikant sammenheng med 'tilfredshet med skolearbeidet', verken i den bivariante eller den multivariate analysen.

**Tabell 5 Multivariat logistisk regresjon med 'tilfredshet med skolearbeidet' som avhengig variabel**

Kovariater	Alle kovariater, kjønn og årstrinn, inkludert i tabellen	
	Odds ratio Estimat (95% CI)	p-verdi
<i>Faglige problemer</i>		
Lesing	0,50 (0,30 til 0,83)	0,008
Skrijving	1,17 (0,73 til 1,88)	0,523
Matematikk	0,63 (0,41 til 0,96)	0,033
Engelsk	0,80 (0,54 til 1,18)	0,263
Kroppsøving	1,06 (0,56 til 2,04)	0,851
<i>Faglige ressurser</i>		
Forventning til timene	1,14 (0,84 til 1,55)	0,408
Faglig engasjement	2,01 (1,39 til 2,89)	<0,001
Faglig støtte fra lærer	1,13 (0,81 til 1,58)	0,478
Trygghet i timene	1,14 (0,84 til 1,55)	0,401
Arbeidsro i timene	1,00 (0,76 til 1,32)	0,982
<i>Sosiale ressurser</i>		
Trivsel i friminuttene	1,61 (1,15 til 2,25)	0,005
Vennskap på skolen	1,15 (0,84 til 1,57)	0,398

Tabell 5 viser multivariat regresjon med alle variabler inkludert i en modell, justert for kjønn og årstrinn, hvor 'tilfredshet med skolearbeidet' er avhengig variabel. I denne modellen ser vi at opplevde problemer både med lesing og matematikk var negativt assosiert med tilfredshet med skolearbeidet. De som opplevde problemer med lesing, hadde halvparten så stor sannsynlighet for å være tilfreds med utført skolearbeid (odds ratio, 0.50, 95% CI 0.30 til 0.83) som de med mindre problemer med lesing. For de som opplevde problemer med matematikken, var sannsynlighet for tilfredshet redusert med 37% (odds ratio, 0.63, 95% CI 0.41 til 0.96).

Videre var faglig engasjement vel stå sterkt assosiert med tilfredshet i denne fullt justerte modellen (odds ratio, 2.01, 95% CI 1.39 til 2.89) som i den multivariate analysen der kun alle fagproblemer

var inkludert (tabell 4b, høyre side). Trivsel i friminuttene var fortsatt positivt assosiert med det å være tilfreds med skolearbeidet; de som trivdes i friminuttene hadde 1.6 ganger så høy sannsynlighet for å rapportere tilfredshet (odds ratio, 1.61, 95% CI 1.15 til 2.25) sammenlignete med de som trivdes dårligere i friminuttene.

## **Diskusjon**

I denne tverrsnittstudien blant elever i grunnskolen viste det seg at høyest verdi for variabler knyttet til faglige og sosiale ressurser hadde sterk sammenheng med de som skåret høyest for 'tilfredshet med skolearbeidet'. Særlig sterk sammenheng var det mellom faglig engasjement og faglig tilfredshet. De som derimot svarte at de hadde store problemer med matematikk eller lesing, hadde omtrent bare halvparten så stor sannsynlighet for å være tilfreds med sitt eget skolearbeid som elever med mindre problemer. Det var en betydelig større andel elever i 1. og 2. klasse som svarte at de var kjempegodt tilfreds med eget skolearbeid i sammenlignet med de eldre elevene (figur 1).

Resultatene i studien viser at det faglige engasjementet er en viktig oppdriftsfaktor for elevers skolefaglig tilfredshet. Studier viser at både engasjement og tilfredshet er nært knyttet til adferd, emosjoner, rasjonell tenkning, personlighet og selvbilde (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Gustafsson et al., 2010).

Når det gjelder elevenes selvrapportering av faglige problemer, kom matematikk i en særstilling. Problemer med matematikk var sterkt assosiert med skolefaglig tilfredshet både i den bivariate analysen og når det ble justert for de fire andre fagene. Videre viste matematikk en sterk og individuell sammenheng med skolefaglig tilfredshet i den fullt justerte modellen der også faglige og sosiale ressurser var inkludert. Dette tolkes som at elevenes vurdering av egne ferdigheter i matematikkfaget, er en viktig indikator for graden av den generelle faglige tilfredsheten. En har ikke funnet studier som ser spesifikt på sammenhenger mellom opplevde problemer med matematikk og faglig tilfredshet. Men en nylig og omfattende gjennomgang av empiriske studier viste til sterke sammenhenger mellom ferdigheter i matematikk og elevers selvbilde (Gustafsson et al., 2010). Videre er det rapportert sterke assosiasjoner mellom klassemiljøet og det å lære seg matematikk (Majeed, Fraser, & Aldridge, 2002).

Funnet av den sterke sammenhengen mellom opplevde ferdigheter i matematikk og faglig tilfredshet er interessant. Denne studien tolker barn og unges egenopplevelse som grunnleggende for å finne

svar på spørsmål om hva som er helsefremmende for den fysiske og psykiske helsen. Finsk-svenske forskere som har evaluert helsefremmende forskning de siste tjue årene, understreker at det trengs mer forskning knyttet til hvilke oppdriftsfaktorer som skaper helse tidlig i livet (Eriksson, 2007; Lindström, 2012).

Resultatene som viser sammenheng mellom 'tilfredshet med skolearbeidet' og trivsel i friminuttene støtter seg på flere studier gjort i de siste årene ved NTNU med fokus på sammenheng mellom ensomhet og helseplager, kontra sosial trivsel og oppdriftsfaktorer (Løhre, 2011, 2012a, 2012b; Løhre, Kvande, Hjemdal, & Lillefjell, 2014; Løhre et al., 2010a; Løhre, Moksnes, & Lillefjell, 2014). I flere av de nevnte studier er det i tillegg sett på forskjeller mellom gutter og jenter.

Denne studien har ikke undersøkt mulige kjønnsforskjeller når det gjelder faktorer som er assosiert med skolefaglig tilfredshet. I videre forskning blir det viktig å studere likheter og forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til de nevnte assosiasjonene. Det kan videre være nyttig å undersøke om det er forskjeller mellom ulike aldersgrupper med tanke på oppdriftsfaktorer for skolefaglig tilfredshet.

Studien har både styrker og svakheter. Det kan være en svakhet at byskoler ikke er inkludert i materialet. Den høye svarprosenten er en styrke, og likeså det at hele populasjonen av elever ved skolene deltok. Videre er datamaterialet tuftet på godt gjennomarbeidede spørsmål, og de yngste elevene ble intervjuet av skolens helsesøster for å sikre at alle elevene forstod spørsmålene. De eldre elevene fylte ut spørreskjema under veiledning av lærer eller helsesøster. Denne forskjellen i metode kan være en svakhet for studien. Men samtidig har studien vist robuste og sterke sammenhenger mellom flere av forklaringsvariablene (problemer med matematikk, faglig engasjement, trivsel i friminuttene) og skolefaglig tilfredshet, og dette kan tyde på at sammenhengene tåler ulikhetene i metode, og også det store aldersspennet mellom elevene. Tidligere publikasjoner fra samme datamateriale har dessuten rapportert funn som samsvarer med internasjonal litteratur (Løhre, 2011), noe som tyder på generaliserbarhet for data.

## **Konklusjon**

Denne studien har analysert data for å finne sammenhenger mellom 'tilfredshet med skolearbeidet' og skoleelevers faglige problemer, faglige ressurser, samt sosiale ressurser.

Resultatene viser at faglig engasjement kan ha robuste og sterke sammenhenger med skolefaglig tilfredshet på tvers av kjønn og klassetrinn. Videre er det funn i denne studien som peker på



matematikk som et fagområde det er viktig å forske videre på, sett i tilknytning til elevers egen oppfatning av faglig tilfredshet og mental helse. Et annet viktig funn er at faglig tilfredshet også henger nøye sammen med trivsel i friminuttene. Resultatene fra denne studien bringer ny kunnskap om at faglig engasjement og opplevelsen av sammenheng ser ut til å være nært knyttet til hverandre. En skole som vektlegger at elevenes skal forstå og mestre de oppgavene de jobber med, samt se meningen med skolefaget, vil gi grobunn for de unges helsefremmende utvikling. De sterke sammenhengene mellom faglig tilfredshet og engasjement er sentrale for videre forskning og særlig med tanke på tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Denne studien ser dette som helt nødvendig for at skolen skal bli et bedre sted både for lærere og elever i framtiden.

## REFERANSER FOR ARTIKKEL

- Aalen, O. O., & Frigessi, A. (2006). *Statistiske metoder i medisin og helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners*. Wiley Series in Child Care and Protection: ERIC.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2013). *Ungdata: nasjonale resultater 2010-2012* (Vol. 10/13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Cranny, C., Smith, P. C., & Stone, E. (1992). Job satisfaction: How people feel about their jobs.
- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis : the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky`s sense of coherence scale*. Turku: Åbo Akademis Tryckeri.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Ogden, T. (2010). School, learning and mental health: a systematic review.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Stortingsmelding nr 16. Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Retrieved from [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj\\_oss=1&id=441395](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj_oss=1&id=441395).
- Lindström, B. (2012). Health promotion: theory and practice (Vol. [2012:2], pp. 294 s. : ill.). Trondheim: Senter for helsefremmende forskning HiST/NTNU.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010). The hitchhiker's guide to salutogenesis: Salutogenic pathways to health promotion.
- Løhre, A. (2011). *Wellbeing among school children in grades 1-10: Promoting and adverse factors*. Norwegian University of Science and Technology. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:455376/FULLTEXT01.pdf>
- Løhre, A. (2012a). The impact of loneliness on self-rated health symptoms among victimized school children. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6(1), 1-7.
- Løhre, A. (2012b). Skoleprosjekt for å fremme trivsel og helse. *Tidsskrift for helsesøstre*(2), 30-34.
- Løhre, A., Kvande, M. N., Hjemdal, O., & Lillefjell, M. (2014). A two-year perspective: who may ease the burden of girls' loneliness in school? *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 8(1), 1-8.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010a). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 4(1), 33.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010b). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC public health*, 10(1), 526.
- Løhre, A., Moksnes, U. K., & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*, 73(1), 90-100.
- Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with student satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5(2), 203-226.
- Moksnes, Løhre, A., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in Adolescents: Evaluation of Factor Structure and Gender Invariance in a Norwegian Sample. *Social Indicators Research*, 1-15.

- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of youth and adolescence*, 22(1), 57-71.
- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen (pp. S. [320]-345.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."
- Ungdata. (2014). Kartlegging av oppvekstsituasjon. from <http://www.ungdata.no/id/22414>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion: an International Conference on Health Promotion, the move towards a new public health, November 17-21 1986. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2009). Milestones in Health Promotion. Statements from Global conferences. . Geneva: WHO.

## Vedlegg 1

### Skoletrivsel – Elevskjema 2004

K: \_\_\_\_\_ Skole: \_\_\_\_\_ Løpenr. \_\_\_\_\_  
2004 V  Klasse: \_\_\_\_\_  jente  
H   gutt

## ELEVTRIVSEL

Vi vil gjerne vite hvordan du trives **dette skoleåret**. Sett kryss for det som passer best for deg.

### Timer og friminutt

#### 1. Hva liker du best av timer og friminutt?

timene  friminutta  liker begge deler godt

#### 2. Hva gjør du i friminutta?

#### 3. Hvordan trives du i friminutta?

svært dårlig  dårlig  sånn passe  godt  kjempegodt

#### 4. Har du gode venner på skolen?

ingen  en god venn  2 - 3 gode venner  4 - 5 gode venner  flere gode venner

#### 5. Gleder du deg til timene?

aldri  sjelden  av og til  som oftest  nesten alltid

### Skolefag

#### 6. Hvordan liker du skolearbeidet?

svært dårlig  dårlig  sånn passe  godt  kjempegodt

### 7. Har du problemer med noen av disse fagene:

	ingen problemer	små problemer	store problemer	svært store problemer
lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skrivning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gymnastikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Synes du selv at du får den hjelpa du trenger:

	nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
heime med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 9. Får du den arbeidsroa du trenger:

	nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
heime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10. Hvor fornøyd er du med det du gjør:

	svært dårlig	dårlig	sånn passe	godt	kjempegodt
på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med lekser heime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 11. Hvordan synes du det er i timene?

	aldri	sjelden	av og til	som oftest	nesten alltid
godt og trygt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spennende å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
god arbeidsro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mye bråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jeg plages av bråket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ensomhet

### 12. Hva betyr det å være ensom?

**13. Ser du elever som virker ensom på skolen?**

aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Hva gjør du vanligvis når en elev du kjenner virker ensom?**

*Her kan du sette ett eller to kryss:*

- gjør ingenting med det, fordi jeg er opptatt med egne aktiviteter
- gjør ingenting med det, fordi jeg ikke tør
- gjør ingenting med det, fordi det ikke er mitt problem
- går bort og prater med eleven
- ber eleven bli med sammen med andre

**15. Hva synes du andre elever bør gjøre når noen virker ensom?**

*Her kan du sette ett eller to kryss:*

- ingenting
- gå bort og prate med eleven
- be eleven bli med sammen med de andre

**16. Hva synes du lærerne bør gjøre når elever virker ensomme?**

Fortell:

**17. Enn du da, føler *du* deg ensom på skolen?**

aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Den som **aldri** føler seg ensom, går til spørsmål 19.

**18. Hvem kan du søke hjelp hos når du føler deg ensom?**

*Her kan du sette ett eller flere kryss:*

- ingen
- klassekamerater
- eldre elever
- yngre elever
- lærere / andre voksne

**19. Har du kjent deg ensom før dette skoleåret starta:**

	aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
i åra før 1. klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plaging

**20. Ser du elever som blir erta og plaga i friminutta?**

	aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Hva gjør du vanligvis når en elev blir erta og plaga?**

*Her kan du sette ett eller flere kryss:*

- gjør ingenting med det, fordi jeg er opptatt med egne aktiviteter
- gjør ingenting med det, fordi jeg ikke tør
- gjør ingenting med det, fordi det ikke er mitt problem
- ber plagerne om å holde opp
- henter voksne
- sier fra til lærerne etterpå
- sier fra til foreldrene mine

**22. Hva synes du andre elever bør gjøre når noen blir erta og plaga?**

*Her kan du sette ett eller flere kryss:*

- ingenting
- be plagerne om å holde opp
- gå å hente voksne
- si fra til lærerne etterpå
- si fra til foreldrene sine

**23. Hva synes du lærerne bør gjøre når elever blir erta og plaga?**

Fortell:

## 24. Blir *du* plaga på en sånn måte at du føler det ubehagelig:

	aldri	sjelden	av og til	omtrent	omtrent
hver uke					
hver dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>på skoleveien</b>					
Blir erta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir slått, sparka, dytta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir utestengt og får ikke være med de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>i friminutta</b>					
Blir erta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir slått, sparka, dytta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir utestengt og får ikke være med de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>blir plaga i timene</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du blir plaga i timene, så fortell hvordan:

Den som **aldri** blir plaga, går til spørsmål 28.

## 25. Hvem er det som erter og plager deg i friminutta?

Her kan du sette ett eller flere kryss:

- klassekamerater
- eldre elever
- yngre elever
- lærere
- andre voksne

## 26. Hvem kommer og hjelper deg når du blir plaga?

Her kan du sette ett eller flere kryss:

- klassekamerater
- eldre elever
- yngre elever
- lærere
- andre voksne
- ingen



## 27. Hvem kan du selv søke hjelp hos når du blir erta og plaga?

Her kan du sette ett eller flere kryss:

- klassekamerater
- eldre elever
- yngre elever
- lærere / andre voksne
- ingen

## 28. Har du vært erta og plaga før dette skoleåret starta:

	aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
i åra før 1. klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 29. Hender det at du plager andre med vilje:

	aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
erter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
slår, sparker, dytter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
holder andre utafør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Trivsel og humør

## 30. Hvordan har humøret ditt vært den siste tida?

veldig dårlig	ikke så bra	godt	kjempegodt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 31. Hvordan har du hatt det den siste tida? Hvor ofte har du:

	aldri	sjelden	av og til	veldig ofte	hele tida
vært glad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vært trist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
følt deg trygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vært engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hatt vondt i magen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hatt vondt i hodet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hatt andre plager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Gruer du deg til friminutta?**

aldri	sjelden	av og til	som oftest	nesten alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33. Gruer du deg til timene?**

aldri	sjelden	av og til	som oftest	nesten alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**34. Hvem kan du snakke med hvis noe vondt eller vanskelig skulle hende :**

	nei, aldri	kanskje	sannsynligvis	helt sikkert
andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klassestyrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
foreldrene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andre voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**35. Hvordan trives du på skolen?**

veldig dårlig	ikke så bra	godt	kjempegodt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**36. Fortell hvorfor du trives som du gjør på skolen:**

**37. Tenk deg et super-fint friminutt. Hva ville du helst holde på med da?**

Fortell: