

MASTEROPPGAVE

**M1GLU
Mai 2022**

**Kjønn, livstilfredshet og opplevelser i skolen på mellomtrinnet
Gender, life satisfaction and experiences in early middle school**

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Åsa Holland Wenger

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne oppgavens formål er å undersøke sammenhengen mellom ulike sider ved skolen og generell livstilfredshet hos barn og unge. I tillegg har unges livstilfredshet, skoletrivsel og opplevelse av skolestress blitt undersøkt på tvers av kjønn og klassetrinn. Svarene fra Ungdata Junior 2021, en spørreundersøkelse utviklet av Velferdsforskningsinstituttet NOVA er brukt for å belyse oppgavens tematikk. Undersøkelsen har 58 450 respondenter i alderen 10-12 år, og alle fylkene i landet er representert. Dette gjør det mulig å få en representativ oversikt over hvordan barn i denne aldergruppen opplever ulike sider ved livet sitt.

God helse og velferd i barndommen har sammenheng med en rekke utfall senere i livet (Elstad & Pedersen, 2012; Goodman et al., 2011; Ziol-Guest et al., 2012). Derfor er det viktig å prioritere forskning på hva som fremmer god psykisk helse hos barn og unge. En rekke studier har pekt på betydningen gode relasjoner til medelever og lærere har for unges livstilfredshet (Bandura, 2006a; Danielsen et al., 2009; Natvig et al., 2003; Wahlström et al., 2021). Samtidig tyder forskning på at det er en sammenheng mellom psykiske helseplager hos ungdom og bekymringer relatert til skolen (Eriksen et al., 2017). I tillegg ser det ut til at jenter blir mer påvirket av presset de opplever på skolen (Brass et al., 2019; Giota & Gustafsson, 2021; Lillejord et al., 2017).

Funnene fra undersøkelsen viser at relasjoner til jevnaldrende har størst betydning for unges livstilfredshet. Generell skoletrivsel og støtte fra læreren har også en positiv innvirkning på livstilfredshet. Jenter rapporterer om lavere livstilfredshet enn gutter på alle klassetrinnene, og det er en nedgang i livstilfredshet hos begge kjønnene, men særlig for jenter, i løpet av mellomtrinnet. Færre jenter svarer at de passer inn blant elevene i klassen og at de alltid har det bra i friminuttene. Et positivt funn er et at det er en økning i andelen som svarer at de har det bra i friminuttet for begge kjønnene. Det er en ganske betydelig nedgang i andelen som føler at lærerne deres bryr seg om dem i løpet av mellomtrinnet. Et annet funn er at flere jenter opplever skolerelatert stress, og det er økning i denne andelen i løpet av mellomtrinnet.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the connection between different aspects of school and general life satisfaction in children. In addition, young people's life satisfaction, school well-being and experience of school stress have been examined across gender and grade levels. The answers from Ungdata Junior 2021, a survey developed by the Welfare Research Institute NOVA have been used to shed light on the topic of the thesis. The survey has 58 450 respondents aged 10-12 years, and all counties in the country are represented. This makes it possible to get a representative overview of how children in this age group experience different aspects of their lives.

Good health and welfare in childhood are related to a number of outcomes later in life (Elstad & Pedersen, 2012; Goodman et al., 2011; Ziol-Guest et al., 2012). Therefore, it is important to prioritize research on what promotes good mental health in children and young people. Several studies have pointed out the importance of good relationships with fellow students and teachers for young people's life satisfaction (Bandura, 2006a; Danielsen et al., 2009; Natvig et al., 2003; Wahlström et al., 2021). At the same time, research suggests that there is a connection between mental health problems in young people and concerns related to school (Eriksen et al., 2017). In addition, it seems that girls are more affected by the pressure they experience at school (Brass et al., 2019; Giota & Gustafsson, 2021; Lillejord et al., 2017).

The findings from the survey show that relationships with peers are most important for young people's life satisfaction. General well-being and support from the teachers also have a positive impact on life satisfaction. Girls report lower life satisfaction than boys at all grade levels, and there is a decline in life satisfaction with increasing age for both sexes, but especially for girls. Fewer girls feel that they fit in with the students in their class and that they always have a good time in the breaks. A positive finding is that there is an increase in both boys and girls who answer that they always have a good time in the breaks. There is a fairly significant decline with increasing age in the proportion of boys and girls who feel that their teachers care about them. Another finding is that more girls experience school-related stress, and there is an increase in this proportion as girls get older.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som student ved OsloMet på Grunnskolelærerutdanningen 1-7. Prosessen med å skrive oppgaven har vært lang og til tider slitsom og krevende, men også spennende og lærerik. Jeg sitter igjen med en takknemlighet for å ha fått muligheten til å fordype meg i hva som påvirker barn og unges livskvalitet. Arbeidet med oppgaven har gitt meg økt kunnskap om hvordan jeg som lærer kan påvirke skolehverdagen positivt til mine fremtidige elever, og hjelpe dem i å utvikle et positivt selvbilde og optimisme for fremtiden.

Jeg vil rette en spesiell takk til veilederen min Mira Aaboen Sletten, som har gitt meg nyttige tilbakemeldinger og oppløftende kommentarer gjennom hele skriveprosessen. Mira har gitt meg grundig og svært nyttig opplæring i kvantitativ metode, noe som har vært til stor hjelp i arbeidet med oppgaven. I tillegg vil jeg si takk til NOVA som har gitt meg mulighet til å bruke et så stort omfang av spennende data. Jeg vil også takke flinke faglærere ved OsloMet, som på sitt beste vis har tilrettelagt undervisningen under koronapandemien og gjort oss studentene forberedt til masteroppgaven, og ikke minst yrkeslivet som nå venter.

Midt i semesteret var jeg uheldig og pådro meg et stygt brudd i ankelen. Dette medførte i at jeg har vært ganske avhengig av hjelp til hverdagslige gjøremål de siste månedene. Jeg flyttet midlertidig hjem til min kjære mamma og pappa, som har hjulpet meg, støttet meg og motivert meg den siste tiden. Jeg vil også takke samboeren min Vebjørn, som har vært en viktig støttespiller hele veien.

Oslo, mai 2022

Åsa Holland Wenger

Tabelloversikt

Tabell 1: Svar fra Ungdata Junior

Tabell 2: Andelen barn 10-12 år i hele landet

Tabell 3: Gjennomsnittlig livstilfredshet (1-4) fordelt mellom kjønn og klasstrinn

Tabell 4: Skoletrivsel fordelt etter kjønn og alder

Tabell 5: Høyt nivå av skolestress fordelt etter kjønn og alder

Tabell 6: Multippel lineær regresjonsanalyse med livstilfredshet (1-4) som avhengig variabel

Figuroversikt

Figur 1: Residualdiagram for homoskedastisitet

Figur 2: Histogram for residualene i de uavhengige variablene

Figur 3: Residualene sammenlignet med normalfordelingen

Figur 4: Toleranseverdier og variansinflasjon for de uavhengige variablene

Innholdsfortegnelse

TABELLOVERSIKT	5
FIGUROVERSIKT	5
1 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 FORMÅL MED STUDIEN	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
2 TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	11
2.1 FØREKOMST AV PSYKISKE HELSEPLAGER I NORGE	11
2.2 PSYKISK HELSE I SKOLEN	12
2.2.3 Læreres holdninger til arbeidet med elevenes psykiske helse	12
2.2.4 Folkehelse og livsmestring i skolen.....	13
2.2.5 Når skolen blir et vanskelig sted å være.....	14
2.3 BANDURAS «SELF-EFFICACY»	15
2.4 POSITIVT OG NEGATIVT STRESS	16
2.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ LIVSTILFREDSHET, SKOLETRIVSEL OG KJØNNSFORSKJELLER.....	17
2.5.1 Sammenhengen mellom skoletrivsel og generell trivsel.....	17
2.5.2 Kjønnforskjeller i akademisk selvoppfatning, stress engasjement.....	18
2.6 SKOLENS ROLLE FOR ELEVENES PSYKISKE HELSE	19
2.6.1 Stage environment fit teori	20
2.7 KJØNNSFORSKJELLER I UTVIKLING.....	21
2.7.1 Utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.....	21
2.7.2 Kjønnforskjeller i forekomsten av psykiske vansker og lidelser	22
2.8 OPPSUMMERING AV TEORI OG FORSKNING	23
3 METODE	24
3.1 VITENSKAPSTEORI.....	24
3.2 DESIGN.....	25
3.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNGDATA JUNIOR.....	26
3.4 UTVALG	27
3.5 ETISKE PERSPEKTIVER.....	28
3.6 VARIABLER	29
3.6.1 Variablenes målenivå.....	29
3.6.2 Konstruksjon av variabler	30
3.7 ANALYSE.....	31
3.7.1 Kriterier for regresjonsanalyse	32
3.8 VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....	34
3.8.1 Reliabilitet	34
3.8.2 Validitet	36
3.9 BEGRENSNINGER VED UNDERSØKELSEN	40
4 RESULTATER.....	41
4.1 LIVSTILFREDSHET, KJØNN OG ALDER	41
4.2 SKOLETRIVSEL, KJØNN OG ALDER	42
4.3 SKOLESTRESS, KJØNN OG ALDER.....	43
4.4 MULTIVARIAT REGRESJONSANALYSE.....	44
4.5 OPPSUMMERING AV RESULTATER FRA ANALYSENE.....	47
5 DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN	48
5.1 LIVSTILFREDSHET	48
5.2 SKOLETRIVSEL	50
5.3 RELASJONER I SKOLEN	52
5.4 SKOLESTRESS	54
5.5 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	55
5.6 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	57
5.7 AVSLUTNING	58

6 LITTERATURLISTE	60
VEDLEGG 1: ERKLÆRING OM BRUK AV DATA FRA UNGDATA JUNIOR	66
VEDLEGG 2: INFORMASJON TIL FORESATTE OG BARN/UNGE OM UNGDATA	67
VEDLEGG 3: UNGDATA JUNIOR 2019-2022 SPØRRESKJEMA	68

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen spiller en sentral rolle i barn og unges liv, og erfaringer i skolen kan danne mye av grunnlaget for hvordan barn håndterer oppturer og nedturen senere i livet. Et av skolens viktigste formål er å gi elevene ferdigheter, holdninger og kunnskap for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). For at elevene skal kunne mestre dette, er det helt essensielt at skolemiljøet de er en del av oppleves som trygt og inkluderende.

På den ene siden kan skolen fungere som en forebyggende arena, kanskje særlig for de som har vanskelige hjemmeforhold. På den andre siden finnes det forskning som tyder på at det er en sammenheng mellom økningen av psykiske helseplager blant barn og unge og bekymringer knyttet til skolen (Eriksen et al., 2017). Samlet sett svarer 66 % av jenter og 45 % gutter på ungdomstrinnet og videregående skole i Oslo at de ofte eller svært ofte føler seg utslitt på grunn av skolearbeidet. Andelen som oppgir at de er mye plaget av depressive symptomer stiger med økende nivå av skolestress. Kjønnsforskjellene er minst i 8. klasse og øker i løpet av skoleårene, og er størst på slutten av ungdomstrinnet og videregående (Eriksen et al., 2017, s. 8). Samtidig er guttene overrepresentert i andelen som mottar spesialundervisning i skolen, har det vært en økning i antall jenter som rapporterer om depressive symptomer (Eriksen et al., 2017). En annen utvikling ved samfunnet er at jenter i snitt gjør det bedre på skolen enn gutter, og flere jenter tar høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2020). Samlet sett gir dette grunnlag for å spørre om vi vet nok om kjønnsforskjeller i trivsel knyttet til skolen, og hva skolen betyr for kjønnsforskjeller i livstilfredshet blant barn og unge.

Befolkningens psykiske helse er kanskje et av de viktigste og mest sentrale målene på velferd i et samfunn, og det er behov for enda mer forskning på hva som fremmer god psykisk helse. Dette er viktig for at barn skal kunne ha gode liv, både i skolen i sosiale situasjoner og i familien. Forskning har også vist at god helse og velferd i barndommen har sammenheng med en rekke utfall senere i livet (Elstad & Pedersen, 2012; Goodman et al., 2011; Ziol-Guest et al., 2012). I internasjonal sammenheng jobber både OECD og FN med initiativ som skal måle og forbedre barn og unges velferd. Det foreligger mye forskning basert på selvrapportering av ungdom, men det er behov for flere undersøkelser blant barn 12 år eller yngre (Evensen &

Løvgren, 2018, s. 9). I denne studien vil derfor svar fra barn i aldersgruppen 10-12 år brukes for å undersøke hvordan opplevelser i skolen henger sammen med deres livstilfredshet.

Det er forsket en del på den gruppen som på engelsk blir kalt «early adolescents» som kan oversettes til «tidlig ungdomstid», men mange av studiene dreier seg om elever som har startet på ungdomsskolen, altså elever som fyller 13 år, (se for eksempel (Danielsen et al., 2009) og (Natvig et al., 2003)). For å kunne gjøre overgangen mellom barne- og ungdomsskolen lettere, er det behov for økt kunnskap om barn i alderen 10-12 år. Dette var noe av bakgrunnen for at Bærum kommune i 2015 tok initiativ til å gjennomføre Ungdata Junior. Formålet med undersøkelsen var å bygge opp et kunnskapsgrunnlag som kommunene kunne bruke i arbeidet med tidlig innsats, i tillegg til videreutvikling av tilbud for aldersgruppen. En annen begrunnelse er at barn i denne alderen er i en fase hvor de ofte stiller spørsmål og prøver å forme en egen identitet, og de er derfor i større grad endringsvillige sammenlignet med eldre ungdom NOVA (u.å. -a).

1.2 Formål med studien

I et samfunnsperspektiv er det viktig å jobbe forebyggende med befolkningens psykiske helse, og i denne sammenheng er det relevant å trekke inn begrepet livstilfredshet, som kan defineres som en prosess der individer vurderer livskvaliteten ut fra sine egne unike kriterier (Moksnes & Espnes, 2013). Livstilfredshet er nært forbundet med vår psykiske helse, som er et viktig mål på befolkningens velferd. Barn i alderen 10-12 år er i en livsfase hvor kroppen og hjernens funksjon forandrer seg i et høyt tempo, og det trengs økt kunnskap om hvordan vi kan hjelpe og støtte barn og unge i denne prosessen. Studier om barn som benytter subjektive mål er sentralt for å få innsikt i barns erfaringer, følelser og synspunkter. Skolen er en sentral arena for barn hvor de bruker mye av sin våkne tid. I tillegg er skolen nært koblet til nærmiljøet, og mønstre som dannes i skolen påvirker elevenes fritid. Denne studien vil forsøke å være et bidrag til å forstå skolens betydning for barns generelle livstilfredshet. Det er interessant å undersøke hva slags betydning ulike faktorer i barns liv, som skolen, trivsel, relasjoner og prestasjonspress har for deres opplevde livskvalitet.

En studie som undersøkte sammenhengen mellom det psykososiale miljøet på skolen og livstilfredshet blant 11-, 13- og 15- åringer viste en negativ korrelasjon mellom krav fra skolen og livstilfredshet og en positiv korrelasjon mellom støtte fra lærere og

klassekamerater. Dette tyder på at relasjoner i skolen kan virke positivt inn på elevenes psykiske helse ved å hjelpe dem med å håndtere krav fra skolens side, ved at lærerne støtter dem og ved å jobbe med et positivt og læringsstøttene miljø blant elevene (Wahlström et al., 2021). Flere studier peker på at jenter blir mer påvirket av stresset som de opplever på skolen. Det er ulike forklaringer til kjønnsforskjellene, blant annet at jenter gjennomgår større forandringer i puberteten enn gutter. I tillegg vektlegger jenter sosiale krav mer, og de kan bli stresset av uklare forventninger og opplever oftere skolerelatert utbrenthet (Giota & Gustafsson, 2021).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i temaets betydning og aktualitet, vil følgende problemstilling belyses:

- Hvordan endrer trivsel og stress seg blant jenter og gutter i løpet av mellomtrinnet?

To underspørsmål vil stilles for å undersøke problemstillingen ytterligere. Da studiens formål er å undersøke hvordan elever opplever ulike sider ved skolen, er det ønskelig å se nærmere på forskjeller mellom kjønnene og etter alder. I tillegg er det interessant å finne ut mer om hvordan ulike faktorer i skolen kan ha betydning for elevers livstilfredshet.

- Hvilke forskjeller er det i livstilfredshet, skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress mellom gutter og jenter på de ulike klassetrinnene?
- Hva betyr skoletrivsel, relasjoner i skolen og opplevelse av skolestress for livstilfredshet hos gutter og jenter på de ulike klassetrinnene?

For å kunne undersøke sammenhengen mellom barns livstilfredshet og skoletrivsel brukes kvantitative data fra Ungdata Junior, en spørreskjemaundersøkelse blant elever på 5-7. trinn som har til formål å kartlegge de mest sentrale områdene i barns liv. Spørsmålene i undersøkelsen handler om livskvalitet, helse, venner, skoletrivsel, fritidsaktiviteter og forhold til foreldrene. Det vil bli gjort kvantitative analyser av datamaterialet gjennom statistikkprogrammet SPSS. Studien vil undersøke hvilke sosiale og personlige faktorer som har en sammenheng med livstilfredshet, og om det er noen forskjeller på tvers av kjønn og klassetrinn. Formålet er økt kunnskap om barn i denne aldersgruppen, som vil kunne hjelpe folk som arbeider med barn, eller mer spesifikt de som jobber i skolen, med å fremme et

sosialt og inkluderende læringsmiljø som tar hensyn til at gutter og jenter kan ha ulike erfaringer knyttet til skolesituasjonen.

2 Teoretisk og empirisk grunnlag

I dette kapittelet vil det først redegjøres for tidligere forskning på barns psykiske helse, samt begrunnelse for at det er behov for mer kunnskap om hva som påvirker barns psykiske helse. Videre vil relevante styringsdokumenter for skolen legges frem, i tillegg til føringer i den nye læreplanen fra 2020. Tidligere forskning på kjønnsforskjeller i skoletrivsel og livstilfredshet vil legges frem, samt teorier som har vært brukt til å forklare kjønnsforskjeller og endringer i trivsel som oppstår med økende alder. Forskning om hvordan barn i denne aldersgruppen utvikler seg kognitivt og biologisk vil også legges frem, da det er ønskelig å undersøke årsakene til forskjeller mellom kjønn og alder. Kognitiv og biologisk utvikling hos barn vil derimot ikke kunne undersøkes direkte gjennom metoden i oppgaven, men kunnskap om dette vil kunne bidra til å forklare hvorfor kjønns- og aldersforskjeller i prestasjoner og opplevd trivsel oppstår.

2.1 Forekomst av psykiske helseplager i Norge

Antallet barn og unge med ulike psykiske vansker er relativt høyt i Norge i dag. Ca. 8 % har en diagnostiserbar psykisk lidelse, mens 15-20 % har psykiske vansker som går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Holen & Waagene, 2014 s. 87). Det har vært en økning i selvrapporterte psykiske helseplager, særlig blant jenter, de siste årene. I en rapport gjennomført av NOVA undersøkes hva denne økningen kan skyldes (Eriksen et al., 2017, s. 3). Dette kan være symptomer på depresjons- og angstplager som ikke nødvendigvis lar seg diagnostisere som psykiske lidelser, men det er likevel noe man bør ta på alvor. Særlig skolerelatert stress og krav og press knyttet til kropp og utseende ser ut til å henge sammen med forekomsten av psykiske helseplager blant unge jenter.

I en studie blant ungdommer på 10. trinn i Oslo rapporterte 53 % av jentene og 26 % av guttene om at de er ganske mye eller veldig mye plaget av psykiske helseplager. Gjennom kvalitative og kvantitative undersøkelser fant forskerne at skolesituasjonen var sterkt relatert til ungdommenes psykiske helseplager, og særlig mange jenter opplever skolerelatert stress (Eriksen et al., 2017, s. 7-9). Sammenhengen mellom skolerelatert stress og psykiske

helseplager blir i forskning ofte forklart av et samspill mellom biologiske forandringer som oppstår i puberteten og en rekke psykologiske faktorer. Både forskjeller i kognitiv prosessering av stressende hendelser, mestringsstrategier, og høyere eksponering eller sensitivitet til psykisk stress i ungdomstiden er faktorer som kan påvirke kjønnsforskjellene. I tillegg kan psykososiale, kulturelle og historiske faktorer også spille en rolle (Giota & Gustafsson, 2021).

Fra 2020 til 2022 har det vært en betydelig økning i behovet for psykisk helsehjelp til barn og unge (Ukom, 2022). Det kan tenkes at koronapandemien og de medfølgende restriksjonene kan ha vært en medvirkende faktor til denne økningen. Hensynet til barn og unge har måttet vike for tiltak mot smittespredning som nedstenging av skoler, avlyste fritidsaktiviteter og strenge regler for sosialt samvær. Dette kan være problematisk, siden skolen kan fungere som et fristed og en arena for mestring, spesielt for barn med vanskelige forhold hjemme. Samtidig er skolen det primære stedet der barn og unge som sliter fanges opp av lærere, helsesykepleiere eller andre voksne de er i kontakt med (Hafstad, 2022).

2.2 Psykisk helse i skolen

2.2.3 Læreres holdninger til arbeidet med elevenes psykiske helse

I 2014 gjennomførte Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) en undersøkelse om hvordan skoler arbeidet med elevenes psykiske helse, både med hensyn til forebyggende arbeid og skolens møte med elever som har psykiske vansker. Et stort flertall av lærerne hadde et ønske om at skolen skulle arbeide systematisk for å forebygge psykiske vansker og fremme god psykisk helse hos elevene, men det viste seg at et mindretall av skolene faktisk hadde en konkret plan for hvordan de skulle jobbe med dette. Studien indikerer at majoriteten av lærerne vet hvordan de skal identifisere elever som strever psykisk, og at den enkelte læreres holdning har størst betydning for i hvilken grad de tilrettelegger for eleven. Lærerne uttrykker at de både har behov og ønske om økt kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen & Waagene, 2014). Selv om skolen kan ha en betydningsfull rolle i arbeidet med å fremme en god psykisk helse hos elevene, er det også nødvendig å undersøke hvordan barns personlige opplevelser knyttet til skolen påvirker livstilfredshet generelt. På den måten får man konkret kunnskap om hvilke områder som er spesielt betydningsfulle for hvordan barn opplever livet sitt, og denne

kunnskapen kan på sikt virke forebyggende mot forekomsten av psykiske helseplager hos barn og unge.

2.2.4 Folkehelse og livsmestring i skolen

Livstilfredshet er forbundet med vår psykiske helse, og er i de senere år noe som har fått økt oppmerksomhet, både gjennom internasjonal og nasjonal satsing. WHO's definisjon av psykisk helse er som følger; «a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (World Health Organization, 2018). Det å ha en god psykisk helse henger altså sammen med å kunne ha tro på egne evner, å ha det bra og kunne håndtere stresset som livet noen ganger fører med seg.

Formålsparagrafen i opplæringsloven er et sammendrag av opplæringens overordnede mål og innhold i grunnskole og videregående skole. Blant annet skal elevene «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine...» (Opplæringslova, 1998). Dette kan ses i sammenheng med at livsmestring har fått en større plass i skolen, og elevene har dermed krav på undervisning som bidrar til å utvikle de ferdighetene som trengs for å kunne mestre eget liv. Ifølge opplæringsloven §9a-2 har alle elever rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre står det i §9a-3 at skolen skal arbeide kontinuerlig for å fremme elevens helse, miljø og sikkerhet. Enhver som jobber i skolen har etter §9a-4 plikt til å følge med på om elevene har dette, og gripe inn mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998, §9a2-§9a4). Hensikten med å jobbe systematisk og kontinuerlig med skolemiljøet er å sikre at eventuelle problemer oppdages og håndteres i tide.

Høsten 2020 trådte den nye læreplanen, også kalt fagfornyelsen i kraft i norsk skole. Fagfornyelsen bygger på en stortingsmelding, der det ble foreslått å fornye fagene i skolen for å gi elevene bedre læring og forståelse som trengs for å kunne bli demokratiske medborgere i fremtidens samfunn (Meld. St. 28 (2015-2016)). Utvalget foreslo at skolen skulle legge vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det kunne være relevant og hensiktsmessig. Begrunnelsen for å innføre FoL som et tverrfaglig tema kan ses i sammenheng med ulike samfunnsendringer, som globalisering, klimaendringer, teknologisering, individualisering og helseutfordringer i befolkningen (NOU 2015: 8).

Med innføringen av temaet vil psykisk helse bli mer vektlagt i skolen. Dette temaet omfatter mange ulike områder, som fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, tanker, følelser og relasjoner. Temaet skal gi elevene «kompetanse som fremmer god psykisk og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» Videre står det at «...å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet»(Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskning viser at elever liker å snakke om psykiske helse og følelser i skolen og ting som opptar dem i hverdagen. I tillegg har det vist seg at ulike korttidsprogram som tar sikte på å fremme psykisk helse i skolen har positiv effekt (Klomsten & Uthus, 2020). Tidlig innsats har vist seg å være viktig i forebyggingen av psykiske vansker. Her kan skolen fungere som en forebyggende arena, da barn og unge tilbringer en stor del av livet sitt på skolen.

2.2.5 Når skolen blir et vanskelig sted å være

Både de negative konsekvensene koronapandemien har hatt og elever som opplever bekymringer knyttet til skolen kan være årsaker til at man har sett en økning i skolevegring de siste årene. Skolevegring handler om at man kvier seg for å dra på skolen av ulike grunner, og oppstår eller øker ofte etter langvarig fravær fra skolen. Manglende jevnlig kontakt med lærere eller medelever, samt en opplevelse av å falle fra både faglig, sosialt og emosjonelt kan være årsaken (Holtermann, 2021). 3,7 % av elevene i grunnskolen var borte mer enn én måned i løpet av skoleåret 2019. Det er grunn til å være bekymret for den tidlige forekomsten av høyt skolefravær, da forskere har funnet at fravær i barnehage og grunnskole øker risikoen for frafall i videregående skole (Holtermann, 2021).

Det finnes flere risikofaktorer for å utvikle skolevegring. Emosjonelle problemer som angst og depresjon har blitt relatert til skolevegring (Havik et al., 2015a). Dårlig forhold til medelever er en stor risikofaktor for skolevegring og kan være en moderat risiko for skulking (Havik et al., 2015b). Lærerens klasseledelse kan også spille en indirekte rolle på elevenes skolevegring fordi god klasseledelse har en forebyggende effekt på mobbing og sosial ekskludering. Det er også funnet en sammenheng mellom lærerens klasseledelse og årsaker til skolevegring og skulk hos ungdomsskoleelever, noe som tyder på at elever som opplever lite grad av støtte fra læreren øker risikoen for at de kan utvikle skolevegring og skulk (Havik et al., 2015b). I en studie av norske grunnskoleelever på 6. – 10. trinn rapporterte flere jenter enn gutter skolevegring som årsak til fraværet sitt (Havik et al., 2015a).

2.3 Banduras «self-efficacy»

Formålet med innføre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er som sagt å kunne gi elevene ferdigheter til å blant annet mestre livene sine og ta ansvarlige livsvalg. Da kommer gjerne spørsmålet om hvordan man kan lære elevene å mestre egne liv. For å belyse dette, kan vi ta i bruk Banduras (1982) teori om mestringstro (self-efficacy), som handler om en persons forventning om å mestre en spesiell situasjon. Ifølge Bandura er mestringstro essensielt for å oppnå menneskelig motivasjon, livstilfredshet og satte mål. Uten en form for mestringstro har individet lite motivasjon til å handle eller holde ut i vanskelige situasjoner.

Nivået av mestringstro spiller en betydelig rolle i opplevelsen av stress og påvirker risikoen for at stress leder til helseproblemer (Bandura et al., 1999; Caprara et al., 2004; Comunian, 1989; Shelley & Pakenham, 2004). Å øke individers mestring kan redusere negative effekter av ulike type stressorer vi utsettes for. For elever vil det ha en positiv effekt å øke deres mestringstro, fordi økningen i psykiske helseplager ser ut til å henge sammen med prestasjonspress, problemer med stress og manglende mestring (Danielsen, 2021, s. 15) Burger og Samuel (2017) har undersøkt hvordan opplevd stress og mestringstro henger sammen med opplevelsen av livstilfredshet hos unge (Eriksen et al., 2017, s. 22). Opplevd stress var negativt korrelert med livstilfredshet, mens mestringstro var positivt korrelert. I tillegg modererte individenes grunnleggende forventning om mestring den negative effekten av stress. På den måten nøytraliserte et høyt nivå av mestringsforventning den negative effekten av stress på livstilfredshet (Eriksen et al., 2017, s. 22)

Bandura peker på tre forskjellige måter mestringstro spiller en sentral rolle for elevers kognitive utvikling og utførelsen av satte mål. For det første er elevens tro på deres evne til å regulere læringsaktiviteter og mestre skolefag relevant. Lærerens tro på deres personlige innflytelse til å motivere og fremheve læring hos elevene er også sentralt. Skolens felles oppfatning av «self-efficacy» som en påvirkningsfaktor på akademisk framgang er noe Bandura også trekker frem (Bandura, 2006a, s. 10).

Banduras mestringsteori dreier seg om tiltro til egen mestring og forutsetter fire ulike utgangspunkt hos individet. Det første er tidligere erfaringer med å mestre oppgaver og det å observere andre som vi sammenligner og identifiserer oss selv med. I tillegg er det å bli oppmuntret av andre mennesker på en overbevisende måte og tidligere positive eller emosjonelle reaksjoner til forventning om mestring sentralt for individets forventning om

mestring av en ny oppgave (Bandura, 2006b). I analysene i denne oppgaven vil blant annet elevenes forhold til læreren belyses, noe Bandura trakk fram som en arena der mestringstro har betydning for elevenes motivasjon (Bandura, 2006a).

2.4 Positivt og negativt stress

Det har vært en manglende enighet blant forskere om definisjonen av stress, og det er vanskelig å måle og følgelig vanskelig å forske på (Lillejord et al., 2017, s. 6). Dette kan forklares av at stress er noe den enkelte opplever og at de fysiologiske utslagene stress gir både kan skyldes stress og andre forhold. Mennesker opplever og håndterer stress på forskjellige måter, og det er store individuelle variasjoner i hvordan samspillet mellom ytre påvirkninger og mentale prosesser foregår hos enkeltindivider. På grunn av uklarhet i hvordan begreper defineres er det også en utfordring at begreper ikke brukes konsistent, for eksempel at prestasjonspress omtales som det samme som stress (Lillejord et al., 2017, s. 6).

I undersøkelser av sammenhengen mellom forhold på skolen og elevers stressnivå er det viktig å ta hensyn til kontekstuelle faktorer som krav fra skolen, klassekameraters holdninger og forhold til læreren. Forskning viser at til tross for at stress som begrep er vanskelig å definere og måle, er det mulig å forstå ulike dimensjoner ved stress og dermed gi råd til de lærere og skoleledere om hvordan man bør jobbe med skolemiljøet for å unngå at elevene blir stresset. På den andre siden viser forskningen at noen av problemene som tilskrives skolen også handler om generelle utviklingstrekk ved samfunnet, som har konsekvenser for barn og unge. En utfordring blir da å skille mellom skolens forventninger, samfunnsforventninger, foreldres forventninger, jevnaldrendes og egne forventninger (Lillejord et al., 2017, s. 6-7).

Stress kan forstås som krav og forventninger knyttet til vanlige forhold i menneskers liv som kan gi fysiske eller psykiske reaksjoner. Hans Selye var en av de første som forsket på hvordan stress påvirker menneskers mentale og fysiske reaksjonsmønstre, og han skiller mellom positivt og negativt stress. Det er viktig å motvirke negativt langtidstress, da dette kan ha svært alvorlige helsekonsekvenser (Lillejord et al., 2017, s. 7). Yerkes og Dodson presenterte i 1908 en teori om at mennesker presterer best under passe store prestasjonsforventninger (Yerkes & Dodson, 1908). For lave forventninger kan føre til passivitet og kjedsomhet, mens dersom forventningene overskrider tilgjengelige ressurser hos individet kan det føre til utbrenthet (Teigen, 1994). En oppgave for skolen blir da å balansere elevenes

trivsel mot at de også skal prestere. Som vi har sett kan for mye negativt stress over lengre tid være helseskadelig, og derfor må skolens praksis ta sikte på å motvirke negativt stress hos elevene. Det bør være et mål for pedagogiske personalet på skolen å ha kunnskap og ferdigheter i å tolke når det positive stresset, som elevene kan oppleve ved at det stilles krav til dem, blir til negativt stress (Lillejord et al., 2017, s. 9). Altså bør det stilles realistiske forventninger og krav som elevene opplever at de er i stand til å mestre.

2.5 Tidligere forskning på livstilfredshet, skoletrivsel og kjønnsforskjeller

2.5.1 Sammenhengen mellom skoletrivsel og generell trivsel

Unge livstilfredshet har i flere studier blitt relatert til deres generelle mestring i livet. I en norsk studie av 13-15 åringer fant man en positiv sammenheng mellom elevens generelle mestring og livstilfredshet (Danielsen et al., 2009). Studien viste også en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og i hvilken grad elevene opplevde at læreren støttet dem. I tillegg hadde støtte fra foreldre og klassekamerater en direkte positiv effekt på elevenes livstilfredshet. Skolerelatert sosial støtte fra lærere, foreldre og klassekamerater hadde direkte effekt på skoletrivsel og skolefaglig kompetanse, men overraskende nok hadde foreldrestøtte en svak sammenheng med skoletrivsel (Danielsen et al., 2009, s. 313).

Sammenhengen mellom skoletrivsel og generell trivsel var sterkere hos jenter enn hos gutter. Forskerne fant en sterk sammenheng mellom lærerstøtte og skoletrivsel, og jentene rapporterte om høyere skoletrivsel enn guttene. Jenter opplevde i større grad enn gutter støtte fra klassekamerater, men ellers var det ingen signifikant forskjell i opplevd støtte fra lærere eller foreldre blant 13-åringer. Det kan hende at gutters opplevde livstilfredshet påvirkes mer av andre livsområder enn skolen. Gutters generelle høyere grad av livstilfredshet kan ha sammenheng med høyere grad av «self-efficacy» (Danielsen et al., 2009). Oppsummert viste studien en positiv sammenheng mellom støtte fra lærere, klassekamerater og foreldre og elevenes livstilfredshet og skoletrivsel. Foreldrestøtte hadde dog en svak innvirkning på elevenes skoletrivsel. Jenter svarte i snitt høyere på opplevd skoletrivsel, og sammenhengen mellom skoletrivsel og generell trivsel var sterkere hos jenter enn gutter. Gutter rapporterte om høyere livstilfredshet, generell self-efficacy og skolefaglig kompetanse enn jenter.

En studie gjennomført av Natvig og kolleger (2003) viste en lignende positiv sammenheng mellom høy mestringsevne og elevenes glede. Sagt på en annen måte kan man si at «self-efficacy» var relatert til lykke. Studien opererer med to typer «self-efficacy», både den generelle siden av begrepet, som er relatert til følelsen av innflytelse og positive forventninger og tanker om seg selv i mellommenneskelige relasjoner, og dette var sterkt relatert til lykke. Den andre siden ved «self-efficacy», altså den skolerelaterte siden, handler hovedsakelig om sosiale ferdigheter i ulike situasjoner på skolen. Denne siden ved «self-efficacy» hadde derimot ingen stor sammenheng med lykke hos elevene som deltok i undersøkelsen. Skolestress og «school alienation», som direkte oversatt betyr fremmedgjøring i skolen, hadde en negativ korrelasjon med lykke. Altså opplevde elevene med høy grad av skolestress og «school alienation» lite lykke. «School alienation» er et begrep som brukes til å måle om skolearbeid virker meningsløst og kjedelig. Det betyr at meningsfulle aktiviteter er sterkt relatert til livstilfredshet og «well-being» (Natvig et al., 2003).

Lærer støtte viste seg å ha større betydning for elevenes lykke enn støtte fra klassekamerater, selv om begge faktorene hadde en positiv betydning (Natvig et al., 2003). Forskerne peker på at helsefremmende arbeid i skolen tradisjonelt har blitt sett på som et delt ansvar mellom skolehelsetjenesten, skolens undervisning om helse og et sunt skolemiljø. Et helsefremmende samarbeid mellom skole- og helsesektoren som i større grad tar hensyn til sosiale og miljømessige faktorer etterlyses av forskerne. Samarbeid mellom helsesykepleiere og lærere er nødvendig for å kunne støtte elevenes i deres mellommenneskelige relasjoner og lære dem strategier for å redusere og håndtere stress (Natvig et al., 2003). Lærerne bør fokusere på elevaktiv undervisning som fremmer samarbeid og åpner for diskusjoner, da dette kan være med på å redusere skolestress og styrke elevenes mestringstro (Natvig et al., 2003).

2.5.2 Kjønnforskjeller i akademisk selvoppfatning, stress engasjement

I studien til Brass og kolleger (2019) rapporterte jenter om større engasjement knyttet til skolearbeid, både følelsesmessig og atferdsmessig. De hadde også høyere akademisk selvoppfatning. Gutter og jenter svarte ganske likt angående sosial tilfredshet og selvtillit, men jenter rapporterte om høyere av sosial selvoppfatning. Funnene står i motsetning til en studie som viste at gutter rapporterer om høyere grad av selvtillit (Twenge & Campbell, 2001). En studie som også undersøkte akademisk selvoppfatning, fant ingen signifikante kjønnforskjeller (Gentile et al., 2009).

Hos begge kjønnene var det en nedgang i skolerelatert engasjement, både atferdsmessig og emosjonelt når man sammenlignet elever på 5. og 6. trinn (Brass et al., 2019).

Jentene rapporterte om mer skolestress, særlig i vårsemesteret, og mer bekymring knyttet til det sosiale, både på høsten og våren (Brass et al., 2019). Dette kan ha sammenheng med at det er mer prøver og tester på slutten av skoleåret, og på starten av skoleåret prøver elevene å finne sin plass i klassens miljø. Læreren bør ifølge forskerne i denne studien være klar over styrkene og utfordringene hos kjønnene, og resultatene fra denne studien kan tyde på at gutter kan trenge ekstra oppmerksomhet for å utnytte sitt potensial og forbedre sin akademiske selvoppfatning. Jenter kan trenge hjelp til ulike måter å håndtere bekymringer på (Brass et al., 2019).

Studier har vist at stressnivået til elever øker med alderen, både når det gjelder fremtidsstress og skolestress (Lillejord et al., 2017, s. 22). Fremtidsstress, som er relatert til elevenes faglige prestasjoner, påvirker elevenes bekymringer for fremtidige jobb- og karrieremuligheter. Denne typen stress oppgir elever er vanskeligere å håndtere enn skolerelatert stress, da det kan være lettere å kontrollere forhold ved skolen. Jenter ble særlig påvirket av fremtidsstress, noe som kan skyldes at de opplever større press for å få gode karakterer (Lillejord et al., 2017, s. 22).

2.6 Skolens rolle for elevenes psykiske helse

I en systematisk kunnskapsoversikt viste studier at elever som opplever stress og psykiske helseproblemer oppgir skolen som en kilde til stress og helseplager. Skolen kan likevel ha en kompensere funksjon i å motvirke stress hos elever, særlig hos de som opplever uforutsigbare og ukontrollerbare situasjoner som konflikter med jevnaldrende og lite støtte hjemmefra. Kunnskapsoppsummeringen til Lillejord og kolleger viser også at elever kan stresse hverandre, og dette gjelder særlig jenter. Det er funnet en sammenheng mellom antall jenter i en klasse og opplevelsen av stress og helserelaterte problemer (Lillejord et al., 2017, s. 36) Jenter rapporterer også hyppigere om stress, helseplager og høyere nivåer av opplevd skolepress enn gutter (Lillejord et al., 2017, s. 40).

Skolen kritiseres ofte for å skape et prestasjonspress for elevene (Skaalvik & Federici, 2015). Forskning viser også at for mye og for lite stress over lengre kan være uheldig for menneskers

psykiske og fysiske helse (Lillejord et al., 2017). Mennesker må være preget av noe positivt stress for å kunne prestere. Mennesker opplever stress forskjellig og har ulike forutsetninger for å takle stressorer (Lillejord et al., 2017). En stressor defineres som forhold i omgivelsene som kan bidra til stress hos en person (Lillejord et al., 2017, s. 6)

Elever som opplever lite stress kan kjede seg i undervisningen og ikke få nok utfordringer. Det kan føre til at de begynner å oppleve skolen som uinteressant og irrelevant. I verste fall kan det føre til at eleven distanserer seg fra skolen og utvikler en likegyldig holdning, som igjen kan føre til depresjonssymptomer og mulig frafall på sikt. Elever som derimot stadig opplever å bli møtt med krav som virker uoppnåelige kan oppleve lange perioder med vedvarende negativt stress, og dette kan føre til somatiske plager som utbrenthet og andre helseplager (Lillejord et al., 2017, s. 40).

2.6.1 Stage environment fit teori

Nedgangen i skolemotivasjon og økende psykiske helseplager hos ungdom kan ses i sammenheng med endringer i skoleorganiseringen, undervisningsformen og lærer-elev-relasjoner som foregår i forbindelse med overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet (Evensen & Løvgren, 2018, s. 12). En teori som har blitt mye brukt i empirisk og teoretisk forskning på skoletrivsel er «Stage- environment fit teori» ((Eccles & Midgley, 1989; Eccles & Roeser, 2009)). Eccles teori handler om at en persons oppførsel påvirkes av miljøet og personene rundt dem. Dersom behovene eller målene hos personen ikke samsvarer med mulighetene individet har i sitt miljø, vil det kunne føre til negative konsekvenser hos individet (Eccles & Midgley, 1989, s. 174-175).

Eccles kritiserer flere sider ved organiseringen av undervisningen på ungdomstrinnet, som mulig kan være skadelig for barn i denne alderen. Størrelsen på skolen og klassen, oppdeling og gruppering etter evner, bruk av motivasjonsstrategier som baserer seg på konkurranse mellom elevene og lærerkontroll og helklasseinstruksjoner er noe elever typisk opplever når de begynner på ungdomstrinnet. Samtidig er det en del elever som opplever en nedgang i lærerens tillit til elevene, muligheter for selvbestemmelse, faglige utfordringer og personlig og nær kontakt mellom lærer og elev, og elevene seg imellom (Eccles & Midgley, 1989, s. 140-141).

Forholdene som er beskrevet i avsnittet over mener Eccles er problematisk fordi skolen på den måten vektlegger konkurranse, sosial sammenligning og egenvurdering av ferdigheter hos en aldersgruppe som allerede opplever et økt fokus på selvbildet. I tillegg kritiseres begrensningen av valgfrihet, mulighet til sosialisering og færre faglige utfordringer, begrunnet med at barn i denne alderen har et økende behov for autonomi, å bygge relasjoner med jevnaldrende og bli utfordret på et høyere kognitivt nivå. Miljøforandringer på skolen og individuell utvikling hos elevene kommer i konflikt med hverandre, og det kan føre til negative konsekvenser for elevenes motivasjon (Eccles & Midgley, 1989, s. 140-141).

Det er interessant å undersøke om det er en lignende tendens til at barn opplever økende grad av press og mistriivsel også før de begynner på ungdomskolen. Dette vil svarene fra Ungdata Junior kunne gi en indikasjon på. I Norge er det i likhet med USA, der funnene til Eccles & Midgley kommer fra, store forskjeller i organiseringen av undervisningen på barnetrinnet sammenlignet med ungdomstrinnet (Evensen & Løvgren, 2018). Det kan tenkes at den økte forekomsten av psykiske helseplager relatert til skolen delvis skyldes omstruktureringen av organiseringen av undervisningen som skjer i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

2.7 Kjønnforskjeller i utvikling

2.7.1 Utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter

For å få bedre innsikt i hva som kan forklare kjønnforskjellene i opplevd trivsel og stress er det relevant å se på utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Betegnelsen sosiale og emosjonelle ferdigheter omfatter et bredt spekter av egenskaper og ferdigheter som kan samvariere med positive livsutfall (NOU 2019: 3, s. 79). Personlighet, selvregulering av oppmerksomhet, aktivitet, impulser og følelser er eksempler på ferdigheter, og sannsynligvis er de formbare. Altså er det mulig å prøve ut tiltak for å påvirke elevenes utvikling av disse ferdighetene gjennom skoleløpet (NOU 2019: 3, s. 80).

Femfaktormodellen er en etablert teori for personlighet, og består av fem trekk som alle mennesker har i større eller mindre grad (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987).

Ekstroversjon, åpenhet for erfaring, medmenneskelighet, planmessighet og nevrotisme er de fem trekkene. Voksne kvinner skårer i snitt noe høyere på alle trekkene, men størst forskjell er det på nevrotisme og medmenneskelighet (NOU 2019: 3, s. 80). Det kan tyde på at kvinner

har en større biologisk tilbøyelighet til å bekymre seg over ting enn menn. Dette kan muligens forklare hvorfor jenter blir mer påvirket av ulike stressorer som de møter på skolen.

Ved hjelp av en 10 år lang longitudinell studie undersøkte Stemmler og Petersen (2005) forskjeller i risikofaktorer for utvikling av depressive symptomer. Det var særlig fire faktorer som hadde en signifikant påvirkning på utviklingen: usikker foreldretilknytning, svake mestringsstrategier, angst eller problemer med temperamentet og tidlig fysisk modning. Barn med disse risikofaktorene er spesielt sårbare for negative opplevelser i brytningstiden som skjer i denne alderen. Når forskerne sammenlignet gutter og jenter som hadde risikofaktorene, fant de ut at gutter hadde mindre sannsynlighet enn jenter for å oppleve en vanskelig overgang fra barn til ungdom, og guttene hadde også flere «strategier» for å unngå å få depressive symptomer (Stemmler & Petersen, 2005).

2.7.2 Kjønnforskjeller i forekomsten av psykiske vansker og lidelser

Psykiske vansker skiller seg fra psykiske lidelser som må diagnostieres, men psykiske vansker som vedvarer kan utvikle seg til mer alvorlige diagnoser. Skoleprestasjoner og fullføring av videregående opplæring har sammenheng med psykiske vansker i barndommen (Brännlund et al., 2017). 15-10 % av barn og unge mellom 3 og 18 år opplever nedsatt funksjon som følge av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2014). Ulike typer psykiske vansker og diagnoser varierer i forekomst hos kjønnene og de oppstår ved ulike aldre. Det er likevel noen generelle trekk, som at eksternaliserende (utagerende) vansker og lidelser, som atferdsforstyrrelser, opposisjonell forstyrrelse, rusbrukslidelser, hyperkinetisk forstyrrelse (kjent som ADHD) forekommer hyppigere hos gutter. I tillegg diagnostieres flere gutter med autismespekterlidelser. Jenter har høyere forekomst av internaliserende (innagerende) vansker og lidelser, som angst- og depresjonslidelser og spiseforstyrrelser.

Barn med eksternaliserende lidelser kan ha problemer med læring eller sosiale relasjoner. Hyperkinetisk forstyrrelse kan hindre læringsprosesser og motivasjon, i tillegg til at barn med denne diagnosen har et dårligere sosialt nettverk og negative opplevelser knyttet til skolen (Beckman et al., 2016). Det er en negativ sammenheng mellom utdanningsutfall og eksternaliserende atferd, og man finner ikke en slik kobling mellom internaliserende atferd og utdanningsutfall (NOU 2019: 3, s. 86).

Videre er det en sterk sammenheng mellom internaliserende vansker og lidelser og personlighetstrekket nevrotisme, som kvinner i snitt skårer høyere på enn menn (Kotov et al., 2010). Det kan tyde på at jenter i høyere grad opplever situasjoner som stressende (Oldehinkel & Bouma, 2011). Som nevnt tidligere rapporter jenter om høyere forekomst av skolerelatert stress og utbrenthet (Eriksen et al., 2017). Jenter har dog flere strategier for å håndtere og mestre stressende situasjoner, for eksempel gjennom å søke emosjonell støtte og positivt selvsnakk (NOU 2019: 3, s. 85-86; Tamres et al., 2002). Den høyere forekomsten av skolerelatert stress hos jenter kan forklares av at jenter anstrenger seg mer på skolen og at jenter stresser mer for risikoen av å mislykkes på skolen (Giota & Gustafsson, 2021). Forskere peker på at økningen i selvrapporterte psykiske plager også kan skyldes en større åpenhet rundt psykisk helse i samfunnet (NOU 2019: 3, s. 86).

2.8 Oppsummering av teori og forskning

Skolen er en arena for livsutfoldelse for barn og unge, da det er her de får trening i både sosial og faglig kompetanse i samspill med jevnaldrende. For sårbare barn og unge med vanskelige hjemmeforhold spiller skolen på den måten en spesielt viktig rolle. Skolens styringsdokumenter slår fast at alle elever har krav på et trygt og godt skolemiljø. Videre er skolen forpliktet til å jobbe systematisk og kontinuerlig for å fremme elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Studien til Danielsen og flere har vist at det er en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og livstilfredshet (Danielsen et al., 2009). Relasjoner i skolen har vist seg å være spesielt betydningsfullt for elevenes trivsel. Støtte fra lærere og klassekamerater har en positiv effekt både på elevenes skoletrivsel og livstilfredshet (Danielsen et al., 2009; Natvig et al., 2003).

Samtidig som skolen kan ha flere positive påvirkninger, pekes det også på at skolen kan skape et prestasjonspress hos elevene (Skaalvik & Federici, 2015). Det har vært en økning i andelen barn og unge som rapporterer om psykiske helseplager de siste årene (Eriksen et al., 2017; Holen & Waagene, 2014). I kjølvannet av koronapandemien har behovet for psykisk helsehjelp økt betydelig fra 2020 til 2022 (Ukom, 2022). Forskningen som er gjennomgått viser at elever ofte oppgir skolen som en grunn for at de er stresset eller plaget av psykiske helseplager (Brass et al., 2019; Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017; Natvig et al., 2003). Flere studier viser at det er kjønnsforskjeller i hvordan jenter og gutter opplever og håndterer stress (Brass et al., 2019; Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017). Jenter ser ut til å bli mer

påvirket av det skolerelaterte stresset (Giota & Gustafsson, 2021). I tillegg ser det ut til skolerelatert stress og fremtidsstress øker med alderen (Lillejord et al., 2017, s. 22).

Forskere innenfor fagfeltet påpeker at det kan være vanskelig å si hvor mye av stresset unge opplever som kan skyldes forhold i skolen, og hva som må tilskrives mer generelle utviklingstrekk ved samfunnet (Lillejord et al., 2017, s. 7). For eksempel preges samfunnet av en økende individualisering, der individene i større grad enn tidligere står til ansvar i utformingen av sitt eget liv. Det fører også med seg et større ansvar for å lykkes, noe som kan skape et forventningspress. Dessuten blir psykiske helseplager i større grad enn tidligere forstått som individualiserte (Eriksen et al., 2017, s. 98). Den økte individualiseringen blir spesielt tydelig i skolesammenheng, der elevene er ansvarlige for å gjøre sitt beste (Lødding et al., 2016).

Som vi har sett, har særlig positive relasjoner mellom lærere og elever og elever seg imellom en positiv effekt på skoletrivsel og livstilfredshet. Skolen har en viktig rolle i å fremme en god psykisk helse hos elevene, men det er behov for økt kunnskap om hvilke konkrete forhold i skolen som har en påvirkning på elevenes generelle trivsel. Tidligere forskning har vist at kjønnsforskjellene i livstilfredshet og skoletrivsel er betydelige. Dermed er det sentralt å undersøke hvordan disse kjønnsforskjellene utvikler seg på mellomtrinnet, når elevene beveger seg inn i tidlig ungdomstid. For å undersøke dette vil svarene fra Ungdata Junior analyseres ved hjelp av kvantitativ metode. Dette vil det bli redegjort for i neste kapittel, i tillegg til at ulike sider og valg av metoden vil drøftes.

3 Metode

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for valg av forskningsmetode i lys av vitenskapsteori og studiens formål. Deretter vil etiske perspektiver ved studien trekkes frem. Til slutt vil ulike kvalitetskriterier som reliabilitet og validitet, samt generaliserbarhet drøftes.

3.1 Vitenskapsteori

Valg av metode i forskningssammenheng foreller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder, og kvantitative metoder har den fordel at de gir data i form av målbare enheter. Kvantitative

metoder handler om å gå i bredden og innhente et mindre antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter (Dalland, 2017, s. 51-53).

Vitenskap kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, og vitenskapsteori omfatter refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 1995). Vitenskapsteoretiske retninger har forskjellige syn på hva som er målet med forskningen og hvilke metoder som egner seg til å belyse det man ønsker å finne ut av. Hermeneutiske og fenomenologiske teorier fokuserer på å tillegge en mening eller fortolke noe. Kvalitative forskningsmetoder forsøker å gå mer i dybden i sin forskning, og preges dermed av et hermeneutiske og fenomenologisk vitenskapssyn.. I positivistiske teorier er idealet å forholde seg mer objektivt til fenomenet som skal undersøkes. En fordel med studier med et positivistisk utgangspunkt er at de kan gi en god oversikt over det man har funnet ut gjennom forskningen. På den andre siden kan det være negativt dersom forskeren betrakter resultatene som overfladiske data (Bryman, 2016). Forskningssynet i denne studien vil være preget av en kombinasjon av hermeneutisk og positivistisk syn.

3.2 Design

Kvantitativ metode og kvantitativt spørreskjema egner seg til å besvare problemstillingen min, da jeg ønsker å få en representativ oversikt over faktorer i skolen som kan påvirke barns opplevde trivsel i livet. En annen grunn for valget av metoden er at det er ønskelig å ha med så mange informanter som mulig, og da egner spørreskjema seg godt. Kvalitative metoder som intervju hadde blitt for tidkrevende å planlegge og gjennomføre i denne studien. I tillegg hadde det vært mer krevende å oppnå bredde på svarene sammenlignet med kvantitativ metode. Videre er en fordel ved spørreskjemaet at jeg beholder distanse til respondentene. Da jeg ikke er involvert i innsamlingen av dataene blir det lettere å forholde seg objektivt til dataene. Dessuten omhandler problemstillingen min tema som for noen elever kan oppleves sensitivt. På grunn av valget av spørreundersøkelse unngår jeg å risikere å påvirke elevenes svar eller forståelse av spørsmålene. Likevel kan respondentene bli påvirket av hvordan spørsmålene er stilt og omgivelsene undersøkelsen gjennomføres i, og dette er noe som vil drøftes ytterligere i dette kapitlet.

3.2.1 Målet for undersøkelsen

Undersøkelsens formål er å belyse og undersøke problemstillingen: *Hvordan endrer trivsel og stress seg blant jenter og gutter i løpet av mellomtrinnet?*

I tillegg vil undersøkelsens forskningsspørsmål drøftes på en hensiktsfull måte for å kunne svare på problemstillingen:

Hvilke forskjeller er det i livstilfredshet, skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress mellom gutter og jenter og på de ulike klassetrinnene?

Hva betyr skoletrivsel, relasjoner i skolen og opplevelse av skolestress for livstilfredshet hos gutter og jenter og på de ulike klassetrinnene?

Målet er å få oversikt over hvordan ulike sider ved skolen påvirker livstilfredshet blant jenter og gutter og barn på ulike klassetrinn. Det er altså ønskelig å undersøke hvordan sammenhengen mellom livet på skolen og livet generelt er for barn i aldersgruppen 10-12 år. Gjennom undersøkelsen vil man få innsikt i elevenes perspektiv, noe som er en fordel med tanke på problemstillingen for studien. Det er viktig å være oppmerksom på at det er noen svakheter ved å velge kvantitativ metode for å undersøke stress i skolen. Å «måle» stress gjennom kvantitative undersøkelser kan være problematisk, og en grunn til dette kan være at mennesker opplever stress forskjellig (Putwain, 2007). Studiens hovedformål er imidlertid ikke å måle graden av ulike stressfaktorer, men heller peke på mulige sammenhenger mellom opplevd stress og livstilfredshet.

3.3 Planlegging og gjennomføring av Ungdata Junior

Ungdata Junior er et system for gjennomføring av kommunale spørreskjemaundersøkelser for barn mellom 10-12 år. Undersøkelsen kartlegger de mest sentrale delene av barns liv.

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et samfunnsvitenskapelig forskningsinstitutt ved OsloMet som forsker på oppvekst, livskvalitet, velferdstjenester og velferdspolitik, samt aldring og livsløp (OsloMet, u.å.). NOVA har det overordnede faglige og juridiske ansvaret for undersøkelsene, og for å sikre at datainnsamlingen foregår i tråd med lover, regler og etiske retningslinjer. KoRus, landets syv regionale kompetansesentre innen rusfeltet, bistår kommunene i sin region med planlegging av undersøkelsen, utforming av spørreskjema, og veiledning om gjennomføringen. I tillegg bidrar KoRus, etter nærmere avtale med kommunen, i den lokale drøftingen av resultatene fra undersøkelsen (NOVA, u.å.).

3.4 Utvalg

58 450 barn fra ulike steder i landet deltok i Ungdata junior i 2021. Formålet med oppgaven er å undersøke hva som kan påvirke livstilfredshet hos 10-12 åringer. Dermed kan man si at 10-12 åringer er populasjonen, samlingen av alle enhetene som en problemstilling gjelder for (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 124). For å få et utvalg som kan representere populasjonen må utvelgelsen av informanter være tilfeldig. Det er opp til hver enkelt kommune i landet om de ønsker å delta gjennom Ungdata junior. Derfor er det en litt ujevn geografisk fordeling av elever som har svart på undersøkelsen, og det må derfor stilles spørsmål ved om funnene kan generaliseres til å gjelde populasjonen i sin helhet. Hvis man sammenligner andelen barn i alderen 10-12 år fra de forskjellige fylkene og andelen som har deltatt i Ungdata Junior er det noen forskjeller. Tabell 1 viser andelen i prosent og tabell 2 viser andelen barn 10-12 år i hele landet. For eksempel var 27,9 % av de som svarte fra Vestland fylke, mens barn i alderen 10-12 år utgjør 12 % av denne aldersgruppen på landbasis. 9 % av de som svarte var fra Viken, og på landsbasis utgjør aldersgruppen 25 % av denne aldersgruppen (Statistisk sentralbyrå, 2021).

Tabell 1: Svar fra Ungdata Junior

Fylke	Prosentandel
Oslo	25,1 %
Rogaland	1,8 %
Møre og Romsdal	2,3 %
Nordland	0,1 %
Svalbard	0,1 %
Viken	9,0 %
Innlandet	8,5 %
Vestfold og Telemark	9,8 %
Vestland	27,9 %
Trøndelag	8,8 %
Troms og Finnmark	6,8 %

Tabell 2: Andelen barn 10-12 år i hele landet

Fylke	Prosentandel
Oslo	11 %
Rogaland	10 %
Møre og Romsdal	5 %
Nordland	4 %
Svalbard	0 %
Viken	25 %
Innlandet	6 %
Vestfold og Telemark	8 %
Vestland	12 %
Trøndelag	9 %
Troms og Finnmark	4 %

Kilde: (Statistisk sentralbyrå, 2021)

Til tross for at det er en viss ujevn geografisk fordeling er utvalget stort og barn fra alle landets fylker er inkludert. Dette gjør det mulig å si at resultatene gjelder store deler av befolkningen mellom 10-12 år. En studie har undersøkt om det er noen forskjeller mellom norske ungdommer i andelen som rapporterer om depressive symptomer etter hvilken kommune de bor i. Resultatene viser at det er lite geografisk variasjon i forekomsten av depressive symptomer blant ungdom (Abebe et al., 2016, s. 51). Lignende resultater finner man i andre norske og svenske studier som har undersøkt geografisk variasjon i depressive symptomer blant unge voksne og voksne. Risiko for å utvikle depressive symptomer er først og fremst relatert til individuelle faktorer som kjønn, skolekarakterer, ulike aspekter ved livstilfredshet, spesielt skolemiljø (Abebe et al., 2016, s. 52). Derfor er det ikke grunn til å tro at resultatene svekkes betydelig av at noen områder er underrepresentert geografisk.

Svarene fra undersøkelsen inkluderer barn både med og uten vedtak om spesialundervisning, da det ikke er noen eksklusjonskriterier for studien. I undervisningsåret 2020-21, når undersøkelsen ble gjennomført, hadde 8 % av elevene på 5. trinn vedtak om spesialundervisning, på 6. trinn 9,1 % og på 7. trinn 10 % (Utdanningsdirektoratet, 2021). Statistisk sett vil det si at mellom 8 og 10 % av elevene som deltok i undersøkelsen hadde vedtak om spesialundervisning. Vi vet derimot ikke noe om hvem som eventuelt får spesialundervisning, da dette ikke er et spørsmål i undersøkelsen. Det er imidlertid grunn til å tro at frafallet er litt høyere blant barn med vedtak om spesialundervisning. Noen av disse elevene kanskje vil ha vanskeligheter med å gjennomføre undersøkelsen, da noen av elevene kan ha ulike funksjonsnedsettelse som kan gjøre det vanskelig å besvare en spørreundersøkelse som Ungdata Junior.

Selv om svarene i denne undersøkelsen ikke gjør det mulig å si noe om forskjeller for barn med og uten vedtak om spesialundervisning, vil resultatene kunne gi et bilde av hvordan skoleelever opplever sin livssituasjon med hensyn til flere ulike faktorer. Dette er viktig informasjon for folkehelsearbeidet, både på kommunalt og nasjonalt nivå.

3.5 Etiske perspektiver

Ungdata Junior er en anonym undersøkelse og resultatene kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner. Det er frivillig å delta i Ungdata junior og de som velger å være med kan hoppe over spørsmål underveis eller eventuelt avslutte spørreundersøkelsen. På slutten av

undersøkelsen blir elevene informert at de kan ta kontakt med en lærer eller helsesøster på skolen dersom de føler at de trenger noen å snakke med i etterkant av undersøkelsen. I forkant av undersøkelsen får alle foresatte tilsendt et informasjonsbrev (NOVA, u.å. -b). Det innhentes såkalt passivt samtykke fra foreldrene før undersøkelsen, noe som innebærer at foreldrene har blitt informert om hva undersøkelsen innebærer og at de har rett til å reservere seg fra at deres barn deltar i undersøkelsen.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et rådgivende organ som arbeider for å fremme god og etisk forsvarlig forskning (Staksrud & Enebakk, 2021). Forskere ved NOVA henvendte seg til NESH 12. mai 2021 og ba om en vurdering om bruken av passivt samtykke fra foresatte til at barnet deres kan delta i undersøkelsen og hvordan de kan sikre tilstrekkelig og tydelig informasjon til deltakerne og deres foresatte (NESH, 2021). NESH kom fram til at det var forsvarlig å basere seg på passivt samtykke fra foresatte i gjennomføringen av Ungdata når kravene knyttet til informasjon og reservasjon er ivarettatt (Staksrud & Enebakk, 2021).

3.6 Variabler

3.6.1 Variablenes målenivå

Variablenes målenivå er viktig for statistisk analyse av flere grunner. For det første sier variablenes målenivå noe om hvor mye statistisk informasjon den har ved seg. Den andre og viktigste grunnen er derimot at målenivået for en variabel bestemmer hvilken type analyseteknikk som er relevant å bruke når en variabel skal sees i sammenheng med en annen variabel (Thrane, 2018, s. 41). Kategorivariabler er variabler som har tallkoder som står for navn på kategorier (Ringdal, 2013). Innenfor kategorivariabler skiller man mellom nominale variabler og ordinale variabler. Verdiene for en nominal variabel kan ikke rangeres, og den består av gjensidige utelukkende verdier/kategorier. Nominale variabler som har to kategorier kalles dikotome eller binære variabler. Verdier på ordinalnivået kan rangeres, men de kan i utgangspunktet ikke brukes i mange statistiske analyser fordi avstandene mellom verdiene ikke er konstante. Derimot er det vanlig å late som om ordinale variabler er på forholdstallsnivået, noe som er gjort i analysene i denne oppgaven. At en variabel er på forholdstallsnivået vil si at den har mange naturlige tallverdier, som gjør det enkelt å utføre presise kvantitative sammenhenger (Thrane, 2018, s. 39-40). Den nominale variabelen som er med i analysene i denne oppgaven er «Kjønn». «Klassetrinn», «Livstilfredshet»,

«Skoletrivsel», «Sosial trivsel» og «Skolepress» er ordinale variabler, men de fungerer altså som variabler på forholdstallsnivået i denne oppgaven.

3.6.2 Konstruksjon av variabler

Spørsmålsutvelgelsen er en sentral del av den kvantitative forskningsprosessen, og i den forbindelse er det viktig å konstruere gode mål (Ringdal, 2013). I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for konstruksjonen av variablene som brukes i regresjonsanalysen. Først vil målet for den avhengige variabelen livstilfredshet presenteres. Deretter vil konstruksjonen av de uavhengige variablene skoletrivsel, sosial trivsel og skolepress forklares. Til slutt vil bakgrunnsvariablene kjønn og alder presenteres.

Avhengig variabel: livstilfredshet

Den avhengige variabelen i denne undersøkelsen er et sammensatt mål basert på fire spørsmål fra spørsmålsbatteriet «Livet ditt og deg». Elevene blir bedt om å ta stilling til følgende påstander: «Livet mitt er bra», «Jeg har alt jeg ønsker meg i livet», «Jeg liker meg selv slik jeg er» og «Jeg er veldig godt fornøyd med hvordan jeg er». Til alle fire spørsmålene er det følgende svaralternativer: «Helt enig», som kodes til verdien 4, «Litt enig» som kodes til verdien 3, «litt uenig» som kodes til verdien 2 og «helt uenig» som kodes til verdien 1. Variabelen er konstruert som en kontinuerlig gjennomsnittsvariabel med verdier fra 1 til 4. Respondentene som har en lav gjennomsnittsverdi regnes for å være minst tilfredse med livet, mens de som har en gjennomsnittsverdi på 4 regnes for å være mest tilfredse med livet sitt.

Uavhengige variabler: skoletrivsel, sosial trivsel, skolepress, støtte fra lærer og tid brukt på lekser

De uavhengige variablene i denne studien har som formål å vise hvordan elevene opplever ulike positive og negative sider ved skolehverdagen. Variabelen skoletrivsel er et samlemål bestående av de tre utsagnene «Jeg trives på skolen», «Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen» og «Jeg kjeder meg i skoletimene». Svaralternativene er «helt enig», som kodes til verdien 1, «litt enig» kodes til verdien 2, «litt uenig» kodes til verdien 3 og «helt uenig» kodes til verdien 4. Det positive utsagnet er snudd slik at et høyere gjennomsnitt indikerer høyere trivsel.

Samlemålet som omhandler sosial trivsel blant medelever består av en gjennomsnittlig skåre på de to utsagnene «Jeg føler at jeg passer inn blant elevene i klassen» og «Jeg har det alltid

bra i friminuttene». Variabelen som måler skolepress er også et samlemaal, og det består av to spørsmål: «Jeg føler meg redd hvis jeg må snakke foran klassen» og «Jeg gruer meg veldig når jeg skal ha en prøve». Spørsmålene har svaralternativene «Ingen ganger» som kodes til verdien 1, «Noen ganger» som kodes til verdien 2, «Ganske ofte» som kodes til verdien 3 og «Veldig ofte» som kodes til verdien 4.

I tillegg til de ovennevnte samlemaalene er utsagnet «Lærerne mine bryr seg om meg» også inkludert som en uavhengig variabel, hvor svaralternativene «Helt enig» kodes til verdien 4, «Litt enig» kodes til verdien 3, «Litt uenig» kodes til verdien 2 og «Helt uenig» kodes til verdien 1. Altså indikerer høyere verdier at elevene føler at læreren bryr seg. Spørsmålet «Omtrent hvor lang tid bruker du på lekser i løpet av en vanlig dag?» brukes også, hvor svaralternativet «Jeg gjør aldri/nesten aldri lekser» kodes til verdien 1, «Mindre enn en halvtime» kodes til verdien 2, «½ -1 time» kodes til verdien 3, «1-2 timer» kodes til verdien 4 og «Mer enn 2 timer» kodes til verdien 5.

Bakgrunnsvariabler – kjønn og alder

Den dikotome variabelen kjønn måles ut fra spørsmålet «Er du gutt eller jente?» i spørreskjemaet. Gutter er kodet med verdien 1 og jenter med verdien 2. Klassestrinn er målt ut fra spørsmålet «Hvilket klassestrinn går du i?», hvor svaralternativet 5. trinn er kodet med verdien 1, 6. trinn er kodet med verdien 2 og 7. trinn er kodet med verdien 3.

3.7 Analyse

Det er gjennomført multivariate analyser i form av krysstabeller og regresjonsanalyser i statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics 27 for Mac. Krysstabeller kan forklares som frekvens- eller prosentfordelinger med to eller flere kategorivariabler (Ringdal, 2013, s. 323). Hensikten med de multivariate krysstabellene i denne oppgaven er å få en oversikt over hvordan henholdsvis variablene livstilfredshet, skoletrivsel og skolestress fordeler seg for gutter og jenter og på de ulike klassestrinnene. Det er laget tre forskjellige krysstabeller for hver av de enkelte variablene livstilfredshet, skoletrivsel og skolestress. Krysstabellenes formål er å besvare det første forskningsspørsmålet i studien: *Hvilke forskjeller er det i livstilfredshet, skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress mellom gutter og jenter og på de ulike klassestrinnene?*

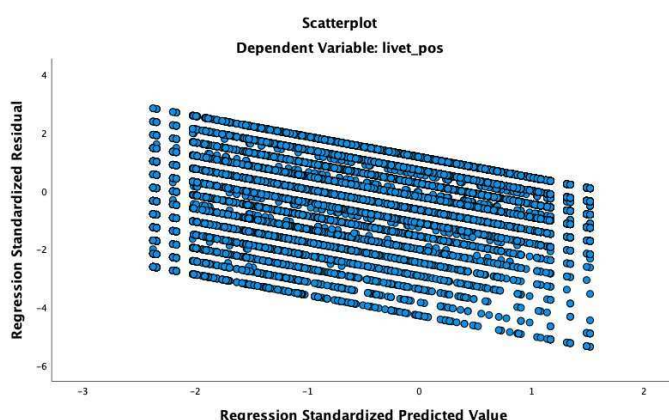
For å kunne besvare oppgavens andre forskningsspørsmål «*Hva betyr skoletrivsel, relasjoner i skolen og opplevelse av skolestress for livstilfredshet hos gutter og jenter og på de ulike klassetrinnene?*» er det gjennomført en multipl lineær regresjonsanalyse. Analysen er utført som en stegvis lineær regresjonsanalyse med fire ulike trinn, hvor variablene kjønn og klassetrinn, generell skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress blir lagt til i de ulike trinnene. Formålet er å undersøke den statistiske sammenhengen mellom den uavhengige variabelen og de uavhengige variablene når andre variabler holdes konstant.

3.7.1 Kriterier for regresjonsanalyse

Det er ifølge Ringdal (2013, s. 415) noen kriterier som bør være oppfylt for å utføre lineær multipl regresjonsanalyse. For det første er det et krav om at det ikke må være noen ekstreme verdier, det vil si verdier som ikke følger det overordnede mønsteret i dataene (Almquist et al., 2015). Imidlertid er ikke dette et problem i denne studien, fordi svarene er inndelt i kategorier med bestemte verdier. En annen viktig forutsetning for regresjonsanalyse er homoskedastisitet, som viser til at residualene har lik varians for alle x-verdiene.

Residualer er avviket mellom den faktiske observerte verdien y og verdien som ligger på regresjonslinjen. Dette kravet ble undersøkt ved hjelp av et residualdiagram, som ses i figur 1. Punktene er jevnt fordelt i diagrammet, og dermed vurderes kravet til homoskedastisitet som oppfylt.

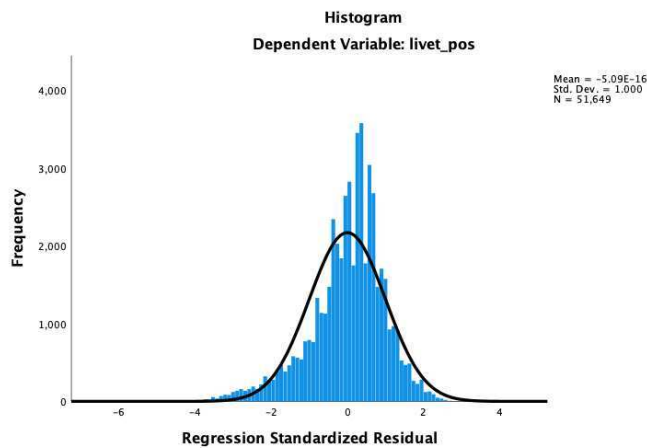
Figur 1: Residualdiagram for homoskedastisitet



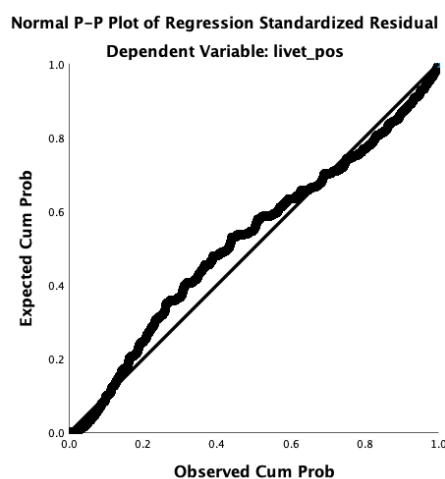
En tredje forutsetning for å utføre en regresjonsanalyse er at residualene i de uavhengige variablene må være normalfordelte. Histogrammet i figur 2 viser at residualene stort sett følger kurven til normalfordelingen, og dermed kan man si at dette kravet er tilnærmet

oppfylt. Normalfordelingen er også undersøkt ved hjelp av et sannsynlighetsdiagram som kan ses i figur 3, der fordelingene av residualene sammenlignes med normalfordelingen. Diagrammet viser at residualene stort sett følger normalfordelingen. Dermed kan vi konkludere med at kravet til normalfordeling av residualene er oppfylt.

Figur 2: Histogram for residualene i de uavhengige variablene



Figur 3: Residualene sammenlignet med normalfordelingen



Det siste kravet handler om multikolaritet, som betyr at korrelasjonen mellom de uavhengige variablene ikke må være for sterkt korrelert (Ringdal, 2013, s. 417). Multikolaritet kan utelukkes med toleranseverdier høyere enn 0,20 og variansinflasjon mindre enn 5 (Christoffersen, 2009, s. 161). Figur 4 viser at alle toleranseverdiene er større

enn 0,20 og verdiene for variansinflatjonen er under 5, noe som betyr at variablene ikke er for sterkt korrelert. Dermed kan kravet om fravær av multikolinearitet vurderes som oppfylt.

Figur 4: Toleranseverdier og variansinflatjon for de uavhengige variablene

Coefficients ^a		Collinearity Statistics	
Model		Tolerance	VIF
1	Er du gutt eller jente?	1,000	1,000
	Hvilket klassetrinn går du på?	1,000	1,000
2	Er du gutt eller jente?	1,000	1,000
	Hvilket klassetrinn går du på?	,996	1,004
	skoletrivsel	,996	1,004
3	Er du gutt eller jente?	,971	1,030
	Hvilket klassetrinn går du på?	,973	1,028
	skoletrivsel	,715	1,398
	skole2_lærer	,806	1,241
	skole_eleverfriminutt	,723	1,384
4	Er du gutt eller jente?	,920	1,087
	Hvilket klassetrinn går du på?	,964	1,037
	skoletrivsel	,684	1,462
	skole2_lærer	,805	1,242
	skole_eleverfriminutt	,707	1,414
	skolepress	,831	1,204
	Omtrent hvor lang tid bruker du på lekser i løpet av en vanlig dag?	,979	1,022

a. Dependent Variable: llvet_pos

3.8 Vurdering av studiens kvalitet

Dette avsnittet vil vurdere reliabilitet og validitet, som er egenskaper som brukes for å vurdere kvaliteten til et mål (Netermeyer et al., 2003; Ringdal, 2013). Studiets reliabilitet vil først drøftes. Deretter vil studiets validitet, og mer spesifikt begrepsvaliditet drøftes gjennom de tre undertypene umiddelbar validitet, innholdsvaliditet og kriterievaliditet. Til slutt vil validiteten i studien gjøre redet for med utgangspunkt i de tre andre dimensjonene av validitet i validitetssystemet til Cook og Campbell (2002); statistisk validitet og indre og ytre validitet. I utgangspunktet er systemet beregnet for studier med eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design hvor årsakssammenhenger testes direkte. Likevel kan de fire typene validitet ses på som relevante for denne studien, noe som vil diskuteres etter det er redegjort for studiens reliabilitet.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvorvidt man får samme resultat ved å gjennomføre flere målinger med samme måleinstrument. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, og reliabilitet er et rent empirisk spørsmål. Ringdal kategoriserer dataenes reliabilitet

på tre måter, og den første dreier seg om allmenn kildekritikk. Mer spesifikt handler dette om den kvalitetsmessige kontrollen av dataene (Ringdal, 2013, s. 97). Det er NOVA som har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av spørreundersøkelsen, og KoRus, de syv regionale kompetansesentrene for rus bistår kommunene i arbeidet med dette. NOVA har siden 2010 gjennomført Ungdata-undersøkelsene, og siden 2017 Ungdata junior, som er en utvidelse av de første undersøkelsene (Evensen & Løvgren, 2018, s. 10). NOVA er det sentrale miljøet for forskning om ungdom i Norge, og siden begynnelsen av nittitallet har NOVA gjennomført store nasjonale ungdomsundersøkelser med over 10 000 deltakere (OsloMet, u.å.). NOVA har altså lang erfaring med spørreundersøkelser blant barn og unge.

Test-retest-teknikken er en måte å vurdere reliabiliteten på, som går ut på å måle graden av samsvar eller korrelasjon mellom gjentatte målinger av samme variabel. Dette blir gjerne forstått som kjernen av reliabilitet, men det er vanskelig å gjennomføre i praksis, da det vil kreve å gjennomføre spørreundersøkelsen på nytt, noe som krever både tid og ressurser. Ungdata Junior er en utbredt undersøkelse som gjennomføres med få års mellomrom i de fleste kommuner i landet. Dessuten er spørreskjemaundersøkelsen stort sett utformet med minimale forskjeller hver gang. Det vil derfor være mulig å sammenligne resultatene fra ulike år både innen samme kommune og på landsbasis. Det kan være et tegn på svak reliabilitet hvis man oppdager store variasjoner i resultatene når man sammenligner undersøkelser fra forskjellige år og på tvers av lokale kontekster. Test-retest-teknikken kan altså brukes for å vurdere reliabiliteten i dette studiet. Reliabiliteten kan vurderes som høy målt ut fra denne teknikken, da analysene viser nokså like svar på tvers av kommunene.

Måling av intern konsistens mellom indikatorene som skal inngå i en indeks er den tredje metoden for å vurdere reliabilitet (Carmines & Zeller, 1979), og den avgrenser seg til å gjelde studier med tverrsnittsdata. Intern konsistens måles med Cronbachs alfa, en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1. En indeks som har en alfa av høy verdi, helst over 0,70 har ifølge Ringdal en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2013, s. 98). Dette stemmer overens med det Thrane (2018, s. 49) skriver, at dersom man benytter variabler andre har utviklet i tidligere forskning i konstruksjon av variabler, vil en indeks på 0,70 være den typiske terskelverdien for en tilstrekkelig reliabel indeks. Den konstruerte variabelen for livstilfredshet har en intern konsistens målt med Cronbachs alfa 0,838, noe som betyr at målet har et akseptabelt nivå av intern konsistens og ut fra dette kriteriet kan reliabiliteten vurderes som god. En annen trussel mot reliabilitet er målefeil, for eksempel om respondentene krysser av feil, på grunn av slurv

eller at man ikke leste spørsmålet godt nok (Thrane, 2018, s. 47). Det kan tenkes at dette gjelder noen elever, men denne typen målefeil er vanskelig å unngå ved spørreskjemaundersøkelser. Dessuten kan slike målefeil kun regnes som problematisk dersom det skjer systematisk.

Det er flere grunner til at studiets reliabilitet kan vurderes som tilstrekkelig god. For det første er datainnsamlingen gjennomført av kunnskapsrike og erfarne aktører som har lang erfaring med ungdomsundersøkelser, som vil si at reliabiliteten kan vurderes som god ut fra test-retest-teknikken. I tillegg har samlemålet for livstilfredshet en intern konsistens som kan vurderes som tilfredsstillende. Nå vil studiets validitet, eller gyldighet gjøre redet for.

3.8.2 Validitet

Studiets validitet, eller gyldighet, kan måles på flere måter. Først vil studiets begrepsvaliditet, og de ulike dimensjonene umiddelbar validitet, innholdsvaliditet og kriterievaliditet redegjøres for. Deretter vil de andre formene for validitet drøftes; statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet handler om at vi faktisk måler det teoretiske fenomenet vi ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 98). Det stiller krav til at dataene representerer det generelle fenomenet vi ønsker å undersøke. Begrepsvaliditet kan heller ikke ses på som noe absolutt, men heller et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Videre kan begrepsvaliditet ses på som den overordnede formen for validitet innen forskningsstudier (Netermeyer et al., 2003, s. 71).

Ved å gi en skjønsmessig vurdering av indikatorene kan man undersøke den umiddelbare validiteten. Denne oppgaven bruker begrepene livstilfredshet, skoletrivsel og skolestress. Disse begrepene ble definert og diskutert ut fra tidligere forskning og eksisterende teori i kapittel 2. Det kan argumenteres for at kravet om umiddelbar validitet dermed er til stede, da begrepene har forankring i tidligere teori og forskning. Likevel er det i kvantitativ forskning slik at teoretiske begreper er rikere på meningsinnhold enn det spørsmål i en spørreundersøkelse klarer å fange. Det er derfor sjeldent absolutt sammenheng mellom teoretisk og operasjonell validitet, noe som er kjernen i begrepet innholdsvaliditet (Ringdal, 2013, s. 98).

Innholdsvaliditet dreier seg om hvorvidt utvalget av indikatorer gir en tilstrekkelig dekning av de viktigste aspektene av et teoretisk begrep. Det må gjøres en vurdering av om de spørsmålene eller indikatorene som er valgt for å undersøke et teoretisk begrep favner bredden i begrepet. Altså er det et krav om at spørsmålene skal ha god innholdsvaliditet, og dette er ifølge Ringdal (2013, s. 98) et spørsmål basert på forskerens subjektive vurdering. Den avhengige variabelen livstilfredshet er konstruert med hensikt å inkludere aspekter som tidligere forskning og empiri har vist å være sentrale faktorer for menneskers lykke. I tillegg anser jeg spørsmålene for å være nært koblet til det å være fornøyd med sitt eget liv.

Variablene relatert til skoletrivsel fanger opp ulike sider ved elevenes skolehverdag, både generell trivsel på skolen og i klassen og hvordan de opplever forholdet til lærere og medelever. Tidligere forskning har vist at dette er forhold som har betydning for elevenes skoletrivsel. Spørsmålene relatert til skolestress dreier seg om prøver, å snakke foran klassen og lekser, som er noe elevene må forholde seg til å økende grad når de begynner på mellomtrinnet. Elever rapporterer om et økende prestasjonspress, og dette kan ha sammenheng med krav og forventninger relatert til lekser, prøver og fremføringer. Derfor vurderer jeg variablene som relevante for å måle det de forsøker å måle.

Kriterievaliditet er den tredje formen for validitet som drøftes i denne oppgaven, og handler om å vise at målet gir resultat som er i samsvar med virkeligheten. Det vil si at forskeren må kunne vise til en overensstemmelse mellom den sanne og den observerte verdien på et spørsmål. Imidlertid er kriterievaliditet lite nyttig i praksis fordi vi sjelden har gode kriterier (Ringdal, 2013, s. 99). I tillegg vil det i mange tilfeller bli vanskelig å skaffe opplysninger om den sanne verdi (Skog, 2004), noe som er tilfelle i denne studien. Det foreligger ingen objektiv målestokk som de observerte verdiene kan sammenlignes med, da de fleste variablene i studiet baserer seg på informantenes subjektive meninger og holdninger.

Systematiske målefeil kan være en trussel mot studiets validitet, og en kilde til feilmålinger er «sosial ønskelighet», som går ut på at en del respondenter vil tilpasse svarene i retning av det de oppfatter som sosialt ønskelig (Ringdal, 2013, s. 358). Det kan være en risiko for at respondentene i denne studien har svart at de er mer fornøyd med ulike sider av livet sitt enn de egentlig er, fordi de kanskje tror at det blir sett som det mest sosialt aksepterte. På grunn av respondentenes aldersgruppe, 10-12 år, kan dette også ses på som en risikofaktor, da dette er barn i en sårbar alder. Ifølge Ringdal (2013) er sosial ønskelighet en feilkilde som er

vanskelig å motvirke. I spørreundersøkelsen blir det opplyst om at alle svar er anonyme, så man kan i det minste håpe på at respondentene har forsøkt å svare på en oppriktig måte. Dessuten svarer respondentene elektronisk på spørsmålene, noe som trolig vil gjøre det lettere å svare ærlig, sammenlignet med om de skulle svare på spørsmålene i et intervju for eksempel.

En annen potensiell trussel mot validitet er den såkalte «Ja»-effekten. Det handler om at det er en fare for at noen personer svarer i samme retning på alle spørsmål uten å se på meningsinnholdet, for eksempel at noen kan svare «Ja» på alle «Ja/Nei»-spørsmål uansett meningsinnhold. For å motvirke denne systematiske feilkilden kan man variere måten spørsmålene blir stilt på (Ringdal, 2013, s. 358). I samlemålet for skoletrivsel er det inkludert et positivt og to negativt vinklede spørsmål. Variasjon i formuleringen av spørsmål relatert til skoletrivsel kan dermed antas å motvirke systematiske feilmålinger. Spørsmålene som dreier seg om livstilfredshet handler derimot utelukkende om positive utsagn om sitt eget liv, og det er dermed en større risiko for systematiske feilmålinger ved denne variabelen. Noe som kan redusere faren for systematiske målefeil, i tillegg til spørsmålsformuleringen, er at svaralternativene er formulert på forskjellige måter gjennom hele spørreundersøkelsen. Det er få spørsmål i denne undersøkelsen som kun har et «Ja/nei»-alternativ, og dette kan antas å motvirke denne typen systematiske feilmålinger.

Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om hvorvidt det er en sammenheng mellom en uavhengig og avhengig variabel, og hvor sterk denne sammenhengen eventuelt er (Shadish et al., 2002). Det er funnet flere signifikante sammenhenger mellom den avhengige og de uavhengige variablene i denne studien, som kan ha å gjøre med at det er et stort utvalg i analysene. I studier som undersøker statistiske sammenhenger er det sentralt å vurdere forhold som kan true statistisk validitet (Lund, 2002). Innenfor statistisk validitet skiller man mellom type I og type II feil. Førstnevnte omfatter faren for at det konkluderes med at det er en signifikant sammenheng når det egentlig ikke er det (Shadish et al., 2002). Type II feil dreier seg om det konkluderes med at det ikke finnes en signifikant sammenheng når det i realiteten er det. Dersom en undersøkelse har høy statistisk styrke reduseres risikoen for type II feil. Flere forhold kan påvirke den statistiske styrken, blant annet utvalgsstørrelsen. Et utvalg bestående av et lavt antall informanter kan svekke den statistiske styrken (Shadish et al., 2002, s. 42).

Utvalget i denne undersøkelsen er imidlertid av et såpass stort omfang at det ikke vil true den statistiske styrken. I undersøkelser med et stort utvalg er det imidlertid ikke uvanlig at man finner signifikante sammenheng på små effekter. Dette kan føre til at det feilaktig konkluderes med at det er en sammenheng mellom variabler, altså type I feil. For å unngå dette er det viktig å vurdere undersøkelsens effektstørrelse, som er et mål på styrken til forholdet mellom to variabler. R^2 -koeffisienter, også kjent som bestemmelseskoeffisienter, indikerer hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares av den uavhengige variabelen. Kjønn og klasse kunne forklare 6 % av variasjonen i opplevd livstilfredshet, mens kjønn, klasse og generell skoletrivsel kunne forklare 25 % av variasjonen sammenlagt. Når støtte fra læreren og sosial trivsel blant elever legges til kan det forklare 37 % av variasjonen. Totalt kan de uavhengige variablene forklare 39 % av variasjonen, når variablene skolepress og tid brukt på lekser legges til i siste steg av regresjonsanalysen. Disse effektstørrelsene er signifikante, og sannsynligheten for at dette er spuriøse eller falske sammenhenger er liten. På grunn av utvalgets størrelse og vurdering av variablenes effektstørrelse vil den statistiske validiteten regnes som tilfredsstillende.

Indre validitet

Indre validitet handler om at man med høy grad av sikkerhet kan trekke en kausal slutning. Surveyer, som er en type studie med tverrsnittsdesign, kan generelt ikke si noe om direkte årsakssammenhenger, og har således lav indre validitet (Thrane, 2018, s. 170). For å trekke kausale slutninger, må man utelukke at det finnes alternative årsaker til at x forårsaker y (Shadish et al., 2002). I denne undersøkelsen er det som sagt påvist statistiske sammenhenger mellom den uavhengige variabelen og de uavhengige variablene. Studiens indre validitet vil vurderes opp mot validitetstrusler som retning og tredjevariabel (Shadish et al., 2002).

Der det er funnet statistiske sammenhenger mellom variablene i denne studien, er det vanskelig å si noe om hvilken av variablene som påvirker hverandre. Funnene tyder på at skoletrivsel kan påvirke livstilfredshet i positiv retning, altså at høyere skoletrivsel kan føre til høyere livstilfredshet. Det kan også tenkes at høy livstilfredshet kan føre til at man trives bedre på skolen. Det er nærliggende å tro at de to variablene henger tett sammen og at de gjensidig påvirker hverandre. Dette fører til et retningsproblem, da det ikke er mulig å kunne si noe om hva som forårsaker hva med denne typen forskningsdesign, og dermed er det heller ikke mulig å påvise hvordan de ulike variablene påvirker hverandre (Shadish et al., 2002). Derimot kan man støtte seg på antagelser om årsakssammenhenger basert på teori og tidligere

forskning, som har vist en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og generell trivsel. En trussel mot denne undersøkelsens indre validitet er mulige tredjevariabler som påvirker variablene som undersøkes. En mulig bakenforliggende faktor som kan påvirke svarene til elevene er generelt stemningsleie. Derimot er det vanskelig å kontrollere for tredjevariabler som dette i praksis. Et viktig poeng ved studien er dessuten å undersøke forskjeller i livstilfredshet og opplevelser i skolen mellom jenter og gutter på ulike klassetrinn, og ikke bare kausale sammenhenger. Ettersom det ikke er et hovedpoeng å påvise et kausalt forhold mellom livstilfredshet og de uavhengige variablene, vurderes undersøkelsens indre validitet som tilfredsstillende.

Ytre validitet

Denne typen validitet dreier seg om hvorvidt studiets konklusjoner kan generaliseres til å gjelde for andre personer, situasjoner og, eventuelt, tider (Thrane, 2018, s. 170). Det foreligger ingen enkle eller universelle metoder for å undersøke studiets eksterne validitet. Det er opp til forskeren å vurdere om det er grunnlag for at studiets resultater kan generaliseres (Skog, 2004, s. 114). Dersom en studie er basert på et representativt utvalg gjennom tilfeldig trekning, gir det grunnlag for å kunne si noe om en hel populasjon. I denne undersøkelsen er det ikke gjort en tilfeldig trekning, da det er hver enkelt kommune i landet som bestemmer om de vil delta. Likevel er hvert fylke i landet representert, selv om noen av fylkene har flere kommuner enn andre. Surveybasert forskning, som Ungdata Junior, kan sies å ha høy ekstern validitet på grunn av utvalget. Det kan være relevant å vurdere frafallet i undersøkelsen, ettersom en høy svarprosent kan være med på å styrke den ytre validiteten. En svarprosent på mellom 80-90 % regnes som høy, men en svarprosent på over 50 % er tilfredsstillende (Johannessen et al., 2016, s. 247). Ungdata Junior 2021 hadde en svarprosent på 83,1 %, noe som kan regnes som høyt, og dette er med på å styrke undersøkelsens ytre validitet.

3.9 Begrensninger ved undersøkelsen

Tverrsnittsdesign, som spørreskjemaundersøkelser, er et forskningsdesign som baserer seg på at flere fenomen kartlegges samtidig på tvers av en tidsakse. Denne typen design viser generelt til data som er samlet inn på ett og samme tidspunkt, og gir et øyeblikksbilde av et fenomen (Thrane, 2018, s. 146). Det er både fordeler og ulemper med tverrsnittsdesign. Tverrsnittsdesign samler mye informasjon om mange mennesker på en kostnadseffektiv måte,

noe som er en fordel. En ulempe er at de ikke sier noe om utvikling over tid. I tillegg er det en fare for såkalt recall bias, som kan forekomme dersom informantene blir spurt om noe som skjedde for lenge siden. Da er det grunn til å stille spørsmål ved reliabiliteten i svarene, på grunn av at respondentene kan glemme hva som skjedde. En fordel med spørsmålene som er stilt i Ungdata Junior er at de i stor grad handler om ting som skjer kontinuerlig i elevenes liv, for eksempel hvor mye tid de vanligvis bruker på lekser, eller forhold som skjer her og nå, for eksempel om de deltar på fritidsaktiviteter. Derfor kan det være grunn til å tro at faren for recall bias er liten.

En annen ulempe med tverrsnittsdesign er at de vanligvis ikke er egnet til å si noe om kausale sammenhenger, altså årsak-virkning forhold. Det skyldes at tverrsnittsdesign kartlegger både årsak og virkning samtidig, når årsaken egentlig alltid kommer før virkningen i tid. Statistisk analyse av data fra undersøkelser med tverrsnittsdesign kan dermed ikke avgjøre om noe er årsak til noe annet (Thrane, 2018, s. 146). Det må derfor utvises forsiktighet når resultatene fra analysene skal beskrives, da designet på studien ikke egner seg til å beskrive kausale forhold. Resultatene fra analysen vil kunne si noe om hvordan elever opplever ulike sider ved livet sitt på et bestemt tidspunkt, og hvilke faktorer som ser ut til å forekomme samtidig med dette. Spørreundersøkelser, som Ungdata Junior, er basert på selvrapportering, og svarene kan påvirkes av mange faktorer som generelt stemningsleie, dagsformen til eleven, om eleven har forstått spørsmålet og den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen (Hamaker et al., 2020).

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra analysene som er gjort. Først vil det redegjøres for resultatene fra de deskriptive analysene, og deretter vil funn fra de multivariate analysene presenteres. Deskriptive analyser kan brukes som inngang til multivariate analyser, da de ofte vil kunne gi innsikt i hvordan denne variabelen bør ses i sammenheng med en annen variabel (Thrane, 2018, s. 171-172).

4.1 Livstilfredshet, kjønn og alder

Svarene fra krysstabellanalyser vil kunne brukes til å besvare det første forskningsspørsmålet; «*Hvilke forskjeller er det i livstilfredshet, skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress mellom gutter og jenter på de ulike klassetrinnene?*» I denne tabellen

presenteres gjennomsnittet for samlemålet livstilfredshet målt på en skala hvor 1 betyr minst fornøyd og 4 betyr mest fornøyd. Skårene er delt inn etter kjønn og klasstrinn. N-verdiene viser til antall gutter og jenter på de ulike trinnene som har svart på de ulike spørsmålene. Standardavviket forteller om variasjonen rundt gjennomsnittet er stor eller liten (Thrane, 2018, s. 24)

Tabell 3: Gjennomsnittlig livstilfredshet (1-4) fordelt mellom kjønn og klasstrinn

		Gjennomsnitt	N	Standardavvik
Gutt	5. trinn	3,53	8862	0,54
	6. trinn	3,51	9148	0,57
	7. trinn	3,44	9393	0,61
	Total	3,49	27403	0,58
Jente	5. trinn	3,39	8979	0,64
	6. trinn	3,24	9103	0,72
	7. trinn	3,04	8988	0,80
	Total	3,22	27070	0,74
Total	5. trinn	3,46	17841	0,60
	6. trinn	3,38	18251	0,66
	7. trinn	3,25	18381	0,74
	Total	3,36	54473	0,67

Gutter og jenter svarer i gjennomsnitt på en skala fra 1 (helt uenig), 2 (litt uenig), 3 (litt enig) og 4 (Helt enig) at de er minst litt enig i at de er fornøyd med livet sitt. På alle trinnene har jenter en lavere skåre enn guttene. Avstanden mellom kjønnene øker også noe med økende alder, altså blir det større kjønnsforskjeller i livstilfredshet når barna blir eldre.

Gjennomsnittet synker noe i løpet av mellomtrinnet, særlig for jenter (fra 3,39 på 5. trinn til 3,04 på 7. trinn).

4.2 Skoletrivsel, kjønn og alder

Tabell 4 viser en oversikt over prosentandelen som er helt enig i de ulike utsagnene om hvordan de har det på skolen. Tabellen er delt inn etter gutter og jenter på de ulike klasstrinnene.

Tabell 4: Skoletrivsel fordelt etter kjønn og alder

Hvordan har du det på skolen?	5. trinn	6. trinn	7. trinn	Totalt
Gutter	N=9288	N=9458	N=9645	N=28391
Jeg trives på skolen	63	63	59	62
Lærerne mine bryr seg om meg	73	66	58	65
Jeg føler at jeg passer inn blant elevene i klassen	65	63	60	63
Jeg har det alltid bra i friminuttene	55	60	64	60
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	9	8	7	8
Jeg kjeder meg i skoletimene	24	25	26	25
Jenter	N=9248	N=9275	N=9149	N=27672
Jeg trives på skolen	64	60	54	59
Lærerne mine bryr seg om meg	76	66	52	65
Jeg føler at jeg passer inn blant elevene i klassen	55	50	45	50
Jeg har det alltid bra i friminuttene	45	48	49	47
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	8	8	8	8
Jeg kjeder meg i skoletimene	15	19	24	19

Når det gjelder skoletrivsel svarer jenter og gutter ganske likt og de fleste opplever at lærerne bryr seg om dem, at de passer inn blant elevene og at de har det bra i friminuttet. Gutter trives litt bedre i friminuttene og med det sosiale på skolen, men de kjeder seg også litt oftere enn jentene. Det er en nedgang i antall jenter som føler at de passer inn blant elevene i klassen, samtidig som antall jenter som kjeder seg øker i løpet av mellomtrinnet. Den samme tendensen ser vi ikke hos guttene, men de starter på et høyere nivå av kjedsomhet på 5. trinn enn jentene. Et interessant funn er at både jenter og gutter svarer at de føler at læreren deres bryr seg mindre om dem på 7. trinn enn på 5. trinn, og denne nedgangen er ganske betydelig (fra 73 % til 58 % for gutter og fra 76 % til 52 % for jenter).

4.3 Skolestress, kjønn og alder

Tabell 5 viser en oversikt over prosentandelen som oppgir at de har hatt ulike opplevelser av skolestress ganske ofte/veldig ofte den siste siden, og andelen som gjør lekser minst én time i løpet av en vanlig dag. Svarene er delt inn etter kjønn og klassetrinn.

Tabell 5: Høyt nivå av skolestress fordelt etter kjønn og alder

Hvor ofte har du hatt det slik den siste tiden?	5. trinn	6. trinn	7. trinn	Totalt
Gutter	N=9288	N=9458	N=9645	N=28391
Jeg føler meg redd hvis jeg må snakke foran klassen	18	17	17	17
Jeg gruer meg veldig når jeg skal ha en prøve	19	18	18	18
Gjør lekser mer enn én time en vanlig dag	22	25	26	24
Jenter	N=9248	N=9275	N=9149	N=27672
Jeg føler meg redd hvis jeg må snakke foran klassen	25	30	35	30
Jeg gruer meg veldig når jeg skal ha en prøve	26	29	33	30
Gjør lekser mer enn én time en vanlig dag	22	28	33	28

I snitt svarer flere jenter enn gutter at de føler seg redd hvis de må snakke foran klassen og at de gruer seg når de skal ha en prøve. Det er en økning blant jentene på begge spørsmålene i løpet av mellomtrinnet, og en svak nedgang for guttene. Litt flere jenter enn gutter svarer at de bruker mer enn én time på lekser i løpet av en vanlig dag. Andelen som bruker mye tid på lekser øker for jentene med økende alder, mens det samme ikke er tilfelle for guttene i like stor grad.

4.4 Multivariat regresjonsanalyse

Tabell 6 viser resultatene fra den multivariate regresjonsanalysen, hvor formålet er å se hva slags påvirkning de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen livstilfredshet. Dette er valgt som analysemetode for å få en omfattende forståelse for hvordan de ulike variablene kjønn, klassetrinn, skoletrivsel, støtte fra lærer, skolepress og tid brukt på lekser påvirker unges livstilfredshet. Analysen er utført trinnvis med livstilfredshet som avhengig variabel. I det første trinnet legges alder og klassetrinn til som uavhengig variabel, deretter legges samlemålet for skoletrivsel til. I det tredje trinnet av analysen legges samlemålet for sosial trivsel og støtte fra læreren til, og i det siste trinnet legges samlemålet skolepress og tid brukt på lekser til i analysen.

Formålet med regresjonsanalysen er blant annet å undersøke hva hver enkelt uavhengig variabel betyr for livstilfredshet, og hvilke faktorer som har størst betydning. Et annet viktig mål er å undersøke hvordan forskjeller mellom gutter og jenter kan forklares, for som vi så i de deskriptive analysene var det noen klare forskjeller mellom kjønnene. Det er også ønskelig

å finne ut av hva som kan forklare at livstilfredshet synker med økende alder, som vi vi også så i de foregående analysene. Variablene skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress kontrolleres for, med hensikt å undersøke om kjønnsforskjellene reduseres når gutter og jenter svarer likt på disse tre variablene. De ulike variablene legges inn trinnvis for å undersøke hvor mye av kjønnsforskjellene de ulike faktorene bidrar til å forklare. Et annet poeng er å undersøke hvordan generell trivsel i skolen reduseres når det tas hensyn til barnas opplevelse av relasjoner i skoles, skolestress og tid brukt på lekser.

Tabellens b-verdier viser til effekten av hver enkelt variabel. De angir hvor mye den avhengige variabelen avtar eller øker i gjennomsnitt ved en endring på én enhet på den uavhengige variabelen. Beta-verdiene, som også kalles stigningstallet, viser effekten av hver enkelt variabel sammenlignet med hverandre som om de var målt på samme skala. R^2 -verdiene viser til hvor mye av variansen den avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige variablene i modellen. SE-verdiene står for standardfeilen og er en indikasjon på den predikerte verdiens forventede gjennomsnittlige avvik fra korrekt parameterverdi (Eikemo & Clausen, 2012, s. 88-89). P-verdiene viser til signifikansverdien, og forteller oss hvor sannsynlig det er at resultatet skyldes tilfeldigheter. For å kunne avgjøre om det er en statistisk sammenheng er det vanligvis et krav om en p-verdi på mindre enn 0,05 (Eikemo & Clausen, 2012, s. 88-89). Alle p-verdiene i regresjonsanalyse var under 0,001, som vil si at det er svært liten sannsynlig for at resultatet skyldes tilfeldigheter.

Tabell 6: Multipl linear regresjonsanalyse med livstilfredshet (1-4) som avhengig variabel

	Trinn 1				Trinn 2				Trinn 3				Trinn 4			
	b	SE	Beta	p	b	SE	Beta	p	b	SE	Beta	p	b	SE	Beta	p
Kjønn (ref. gutt)	-0,27	0,01	-0,20	***	-0,28	0,01	-0,21	***	-0,20	0,01	-0,15	***	-0,17	0,01	-0,12	***
Klassetrinn (1-3)	-0,11	0,00	-0,13	***	-0,08	0,00	-0,10	***	-0,08	0,00	-0,10	***	-0,08	0,00	-0,09	***
Generell skoletrivsel (1-4)					0,47	0,00	0,44	***	0,24	0,00	0,22	***	0,21	0,00	0,19	***
Støtte lærer (1-4)									0,11	0,00	0,11	***	0,12	0,00	0,12	***
Sosial trivsel elever (1-4)									0,36	0,00	0,37	***	0,34	0,00	0,34	***
Skolepress (1-4)													-0,12	0,00	-0,13	***
Lekser (1-5)													0,00	0,00	0,00	
Konstant	3,98	0,01		***	2,56	0,02		***	1,49	0,02		***	1,82	0,02		***
R2	0,06				0,25				0,37				0,39			

***P<0,001

Resultatene fra den multiple regresjonsanalysen viser at sosial trivsel har mest å si for elevenes livstilfredshet ($b=0,34$). Generell skoletrivsel og støtte fra læreren er også betydningsfullt ($b=0,21$ og $b=0,12$). Beta-koeffisienten for kjønn endrer seg i løpet av de ulike «trinnene» i analysen. Den går fra $-0,20$ i trinn 1 til $-0,12$ på trinn 4. Det vil si at kjønn får mindre å si for livstilfredshet når det testes for at gutter og jenter er ulike på de andre variablene som er inkludert i analysen. Særlig kontrollen for relasjonelle forhold i skolen, altså opplevd støtte fra lærer og sosial trivsel blant elever, bidrar til å redusere effekten av kjønn. I tillegg reduseres forskjeller mellom kjønnene ytterligere når det kontrolleres for skolepress. Det kan ikke se ut som noe av forklaringen til lavere livstilfredshet blant jenter er å finne i hvordan de forholder seg til og hva de opplever i skolen i denne alderen.

Beta-koeffisientene for klassetrinn endrer seg fra $-0,13$ i trinn 1 til $-0,09$ i trinn 4. Som nevnt viser beta-koeffisientene standardiserte effekter som gjør det mulig å sammenligne styrken til de ulike uavhengige variablene. Beta-koeffisienten som kan se ut til å ha størst påvirkning på den avhengige variabelen tilhører variabelen sosialt trivsel blant elevene (beta-koeffisient $0,34$), og generell skoletrivsel har også en relativt høy beta-verdi på $0,19$. Når det gjelder tid brukt på lekser er både b - og beta-verdiene lik $0,00$, som vil si at det er en veldig svak sammenheng mellom denne variabelen og den avhengige variabelen, og sammenhengen er ikke signifikant.

Kjønn og klasse alene kan kun forklare 6 % av variansen i livstilfredshet, mens når man legger til generell skoletrivsel kan det forklare 25 % av variansen. Når samlemålet for sosial trivsel blant elever og variabelen støtte fra lærer legges til, kan det forklare 37 % av variansen. Når man tester for alle de uavhengige variablene samtidig kan de totalt forklare 39 % av variansen i livstilfredshet. Disse resultatene forteller oss at generell livstilfredshet er tett knyttet opp mot opplevelser i skolen i denne alderen.

4.5 Oppsummering av resultater fra analysene

Resultatene fra krysstabellene viste at jentene hadde en lavere gjennomsnittsskåre for livstilfredshet på alle trinnene sammenlignet med guttene. I tillegg øker kjønnsforskjellene i livstilfredshet i løpet av mellomtrinnet. Det var en litt høyere andel gutter som oppga at de var helt enig i at de trives på skolen, og det var en større nedgang for jentene. Det er en betydelig

nedgang i andelen som føler at læreren deres bryr seg om dem for begge kjønnene. Flere gutter svarer at de passer inn blant elevene i klassen, og det er en nedgang for begge kjønnene i løpet av mellomtrinnet, men nedgangen er størst for jenter. Det er en økning i andelen som svarer at de har det bra i friminuttet, særlig for gutter. Flere jenter opplever ulike sider ved skolestress og det er en økning i alle de tre variablene relatert til skolestress for jenter, mens andelen gutter som opplever skolestress holder seg relativt stabil gjennom mellomtrinnet. Funnene fra regresjonsanalysen viser at sosial trivsel blant medelever, generell skoletrivsel og støtte fra læreren har størst betydning for elevenes livstilfredshet. Skolepress er negativt korrelert med livstilfredshet, og det å være jente har også en negativ korrelasjon med livstilfredshet. Det er en negativ korrelasjon mellom økende klassetrinn og livstilfredshet, som vil si at elevene blir mindre tilfreds generelt i livet jo eldre de blir.

5 Drøfting av empiriske funn

I dette kapittelet drøftes funnene fra undersøkelsen opp mot tidligere gjennomgått teori og forskning. Det vil så redegjøres for hvilke implikasjoner resultatene har å si for praksisfeltet. Deretter vil forslag til videre forskning på temaet diskuteres, i tillegg til begrensninger for denne studien. Til slutt vil oppgavens hovedpoeng og funn trekkes fram for å danne en konklusjon.

5.1 Livstilfredshet

Det var et relativt høyt gjennomsnitt, både for gutter i jenter i opplevd livstilfredshet. Gjennomsnittet sank noe i løpet av alle klassetrinnene, men nedgangen var mer betydelig for jentene enn for guttene. I tillegg var gjennomsnittet i utgangspunktet noe lavere for jenter enn for gutter på 5. trinn. Resultatene fra regresjonsanalysen viste at økende klassetrinn var negativt korrelert med livstilfredshet. Det var også en negativ korrelasjon mellom å være jente og livstilfredshet, men denne korrelasjonen ble noe svakere når det ble testet for de andre uavhengige variablene samtidig.

Disse resultatene er i tråd med tidligere forskning som tyder på at jenter i høyere grad enn gutter sliter med psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017). En forklaring til kjønnsforskjellene i forekomsten av psykiske plager er femfaktormodellen, som er en etablert teori for personlighet. Femfaktormodellen baserer seg på de fem personlighetstrekkene

ekstroversjon, åpenhet for erfaring, medmenneskelighet, planmessighet og nevrotisme (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987). Kvinner skårer i snitt høyere på personlighetstrekket nevrotisme, noe som kan tyde på at kvinner biologisk har en høyere tilbøyelighet til å bekymre seg enn menn (NOU 2019: 3, s. 80).

Det kan også tenkes at årsaken til lavere livstilfredshet og høyere forekomst av psykiske helseplager kan skyldes at jenter i snitt kommer i puberteten tidligere enn gutter. Kognitiv utvikling som skjer i denne alderen har en påvirkning på hvordan jenter og gutter håndterer ulike positive og negative situasjoner i livet, altså hvilke mestringsstrategier man benytter seg av. Evnen til håndtere stress er en viktig faktor i utviklingen av en god mental helse. Utviklingen av denne ferdigheten er spesielt viktig i ungdomstiden, da dette er en periode hvor ungdommer opplever flere nye type livssituasjoner som de ikke har håndtert før (Forns et al., 2011). En annen årsak til økningen i psykiske plager som har blitt vektlagt er større åpenhet rundt psykisk helse i samfunnet (NOU 2019: 3, s. 86). Selv om dette kan være en mulig årsak, er det viktig å diskutere de andre faktorene som forskning har vist å være sentrale for unges psykiske helse.

I en studie der risikofaktorer for utvikling av depressive symptomer ble undersøkt, fant forskerne fire faktorer som var forbundet med en risiko for å utvikle depressive symptomer; usikker foreldretilknytning, svake mestringsstrategier, angst eller problemer med temperamentet og tidlig fysisk modning (Stemmler & Petersen, 2005). Jentene som hadde to eller flere risikofaktorer hadde større sjanse for å oppleve en vanskelig overgang fra barn til ungdom, og de hadde færre strategier enn guttene for å unngå å utvikle depressive symptomer (Stemmler & Petersen, 2005).

Når det gjelder forekomsten av psykiske vansker og lidelser er det noen generelle forskjeller i typen vansker som er mest vanlig hos kjønnene. Generelt forekommer eksternaliserende vansker og lidelser oftere hos gutter enn hos jenter, mens flere jenter har innagerende vansker og lidelser. Eksternaliserende vansker og lidelser er ofte lettere å gjenkjenne og diagnostisere, mens internaliserende vansker ofte er vanskeligere å oppdage, særlig hos yngre barn (Forns et al., 2011). Det kan tenkes at dette har en sammenheng med at flere jenter enn gutter sliter med psykiske vansker og lidelser, da det kan være vanskeligere å gjenkjenne symptomene på internaliserende atferd, som er mer typisk hos jenter enn gutter. I tillegg har forskning vist at

jenter har flere strategier for å håndtere situasjoner som oppleves som stressende, eksempelvis gjennom å søke emosjonell støtte og positivt selvsnakk ((NOU 2019: 3; Tamres et al., 2002).

Kjønnsforskjeller i livstilfredshet blir mindre når det tas hensyn til relasjoner i skolen. Dette betyr at relasjoner i skolen er viktig for både gutter og jenters livstilfredshet. Som vi så var relasjoner til medelever særlig betydningsfullt for livstilfredshet, men støtte fra lærer var også positivt korrelert med livstilfredshet. Dette kan tyde på at relasjoner i skolen betyr mye for hvordan barn generelt opplever at de har det. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning som har pekt på betydningen av gode relasjoner til medelever og lærere (Bandura, 2006a; Danielsen et al., 2009; Natvig et al., 2003; Wahlström et al., 2021) Når det testes for skolepress skjer det også en nedgang i kjønnsforskjeller, selv om denne nedgangen er mindre betydelig enn når det testes for sosiale relasjoner. Nedgangen i kjønnsforskjeller kan bety at begge kjønnene påvirkes, men at kjønnsforskjellene i skolepress er større enn for sosiale relasjoner. Ut fra tidligere forskning kan det tenkes at jentene i undersøkelsen blir mer påvirket av presset de opplever på skolen (Brass et al., 2019; Giota & Gustafsson, 2021; Lillejord et al., 2017)

Oppsummert kan nedgangen i livstilfredshet hos gutter og jenter, men særlig jenter, skyldes biologiske og kognitive faktorer som at jenter tidligere modnes og gjennomgår større forandringer i denne alderen, og at jenter i gjennomsnitt har en større tilbøyelighet til å bekymre seg.

5.2 Skoletrivsel

Jenter og gutter svarer ganske likt når det gjelder utsagnet «Jeg trives på skolen», men andelen som er helt enig i utsagnet synker noe både for gutter og jenter i løpet av mellomtrinnet. Det er en noe større nedgang hos jentene. Når det gjelder utsagnet om å alltid ha det bra i friminuttene er det en økning i andelen som er svarer at de er helt enig både for gutter og jenter, men økningen er noe større hos guttene. Det er vanskelig å si hva denne økningen skyldes, for som vi har sett er det en nedgang i andelen som oppgir at de trives på skolen og generelt i livet. En mulig årsak kan være at elever i denne alderen blir mer opptatt av å passe inn blant de andre elevene og finne sitt eget miljø som de trives i. Økningen som vi ser kan tyde på at elevene lykkes i dette. Samlemålet for generell skoletrivsel hadde nest størst betydning for livstilfredshet.

I en studie gjennomført av Danielsen og kolleger (2009) rapporterte jentene om høyere skoletrivsel enn guttene. Gutter rapporterte imidlertid om høyere livstilfredshet, noe som kunne ha en sammenheng med at de også skåret høyere på «self-efficacy». Resultatene viste også at sammenhengen mellom skoletrivsel og generell trivsel i livet var sterkere hos jenter enn hos gutter. Disse funnene står i motsetning til resultatene fra denne undersøkelsen. Det er usikkert hva dette skyldes, men mulige årsaker kan være at studiene er gjennomført på forskjellig tid og at utvalget består av en litt annen aldergruppe. Undersøkelsen som studien til Danielsen og kolleger er basert på ble gjennomført i 2001, 20 år før Ungdata Junior. I tillegg er studien basert på svar på svar fra 13- og 15- åringene, altså eldre elever enn i denne undersøkelsen.

En kunnskapsoppsummering gjennomført av Lillejord og kolleger (2017, s. 40) viste at jenter hyppigere rapporterer om stress, helseplager og skolepress enn gutter. Studien til Brass med flere (2019) viste at jentene rapporterte om større følelsesmessig og atferdsmessig engasjement knyttet til skolearbeid. Dette kan tyde på at jentene bryr seg mer om det som foregår på skolen. Det var imidlertid en nedgang i skolerelatert engasjement fra 5. til 6. trinn. Skolestress oppstod hyppigere hos jentene, særlig i vårsemesteret. Jentene hadde også flere bekymringer knyttet til det sosiale på skolen (Brass et al., 2019).

Andelen som svarer at de ofte gruer seg til å gå på skolen holder seg stabil for jentene (8 %) og går noe ned for guttene (fra 9 % til 7 %). Flere gutter enn jenter svarer at de kjeder seg i skoletimene (i gjennomsnitt 25 % av guttene og 19 % av jentene). Det er imidlertid en høyere økning fra 5. til 7. trinn for jentene enn for guttene, fra 15 % til 24 % for jentene og fra 24 % til 26 % for guttene. I psykologisk forskning skiller man mellom positivt og negativt stress, og elever som opplever for lite av positivt stress kan kjede seg i undervisningen. Å kjede seg i undervisningen kan også ha sammenheng med at man ikke får nok utfordrende oppgaver (Lillejord et al., 2017, s. 40).

Eccles og Midgley har også påpekt at fravær av faglige utfordringer er problematisk, da barn i denne alderen har et økende behov for å bli utfordret på et høyere kognitivt nivå (Eccles & Midgley, 1989, s. 140-141). Fravær av faglige utfordringer og kjedsomhet kan få negative konsekvenser for elevens motivasjon ved at de begynner å oppleve skolen som uinteressant og irrelevant. Konsekvensen kan bli at eleven distanserer seg fra skolen og får en likegyldig

holdning, noe som kan føre til depresjonssymptomer og mulig frafall på sikt (Lillejord et al., 2017, s. 40). Det har vært en økt bekymring rundt høyt skolefravær etter koronapandemien, og man har sett en økning i skolevegring blant elever. Tidlig forekomst av høyt skolefravær i barnehage og grunnskole øker risikoen for frafall i videregående skole (Holtermann, 2021).

5.3 Relasjoner i skolen

Både relasjoner til lærere og jevnaldrende viste seg å ha en positiv korrelasjon med livstilfredshet, og sistnevnte hadde størst betydning for elevenes livstilfredshet. Dette stemmer overens med studier som viser at støttende sosiale relasjoner er svært viktig for barn og unge og kan virke forebyggende mot stress som oppstår i forbindelse med en rekke ulike situasjoner som konflikter med jevnaldrende, manglende støtte hjemmefra og problematiske relasjoner med lærere (Lillejord et al., 2017, s. 40). Samtidig viser forskning at elevers skolestress i stor grad er relatert til problemer med relasjoner til medelever, venner, lærere og foreldre (Lillejord et al., 2017, s. 41).

Andelen som svarer at de føler at læreren deres bryr seg om dem går ned i løpet av mellomtrinnet, både hos gutter og jenter. Nedgangen er ganske betydelig (fra 73 % til 58 % for gutter og fra 76 % til 52 % for jenter). Denne nedgangen er bekymringsfull, da det er flere mulige negative konsekvenser av et dårlig forhold mellom lærer og elever. Lærerenes klasseledelse, som blant annet innebærer å strukturere sosiale relasjoner mellom elever og å støtte hver enkelt elev, er viktig for elevenes engasjement og trivsel på skolen. Elever som i liten grad opplever støtte fra læreren kan få økt risiko for skolevegring og frafall (Havik et al., 2015b).

Nedgangen i antall elever som svarer at lærerne deres bryr seg om dem kan også skyldes at barn i denne alderen er i en overgangsperiode fra barndom til ungdom som preges av endring. Det er stor individuell variasjon blant barn i denne alderen, noen har kommet lengre enn andre i sin modningsprosess. Nettverk og venner blir i økende grad viktig ettersom de tilbringer mer tid utenfor familien. Den sosiale kompetansen er i sterk utvikling og det å kunne omgås og gå overens med lærere og jevnaldrende blir viktigere (Evensen & Løvgren, 2018). Ifølge Havik (2015b) kan støtten elevene opplever fra læreren få økt betydning i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, blant annet på grunn av høyere akademiske krav. Det kan

også tenkes at nedgangen i antall elever som svarer at læreren deres bryr seg om dem kan skyldes at nettverk og venner blir viktigere, og dermed blir forhold til voksne mindre viktig.

Studien til Wahlström med flere viste at støtte fra lærere og medelever var positivt relatert med høy livstilfredshet. Disse resultatene gjaldt både for gutter og jenter og for 11-, 13- og 15-åringer. Elevenes opplevelse av krav fra skolen økte med alderen, mens det var en nedgang i opplevd støtte fra lærere og medelever med økende alder (Wahlström et al., 2021). Bandura fremhever lærerens tro på deres personlige innflytelse til å motivere og fremme læring hos elevene (Bandura, 2006a, s. 10). Dette spiller en sentral rolle for elevers kognitive utvikling, da det er viktig både for sosial og faglig framgang at læreren motiverer og fremmer læring hos elevene. Studien til Danielsen med flere viste en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og lærerstøtte (Danielsen et al., 2009) I studien til Natvig og kolleger viste det seg at lærerstøtte hadde større betydning for elevenes lykke enn støtte fra klassekamerater (Natvig et al., 2003). Dette står i motsetning til funnene i denne studien, men det er vanskelig å si hva dette skyldes.

Flere gutter enn jenter svarer at de føler at de passer inn blant de andre elevene i klassen. Det er en nedgang i løpet av mellomtrinnet for begge kjønnene, men nedgangen er størst for jenter (fra 65 % til 60 % for gutter og fra 55 % til 45 % for jenter). Studien til Danielsen med flere (2009) viste at støtte fra medelever hadde en positiv effekt på elevenes livstilfredshet. Jenter opplevde i større grad enn gutter støtte fra medelever (Danielsen et al., 2009). Ifølge Havik (2015b) kan dårlige forhold til medelever være en risikofaktor for skolevegring. Derfor er det bekymringsfullt at det er en nedgang i løpet av mellomtrinnet i andelen gutter og jenter som føler at de passer inn blant elevene i klassen.

Forskere har pekt på at det er noen kjønnsforskjeller når det kommer til vennskap og forhold mellom elever (Leaper, 2013; Maccoby, 1990). Disse kjønnsforskjellene kan være med på å forklare hvorfor det er en nedgang i andelen elever, og særlig jenter, som føler at de passer inn blant de andre i klassen. Jenter pleier å ha færre, men nærmere vennskap, mens gutter typisk leker i en større gjeng. I en studie viste jenter mer angst og bekymring knyttet til deres forhold til medelever (Rose & Rudolph, 2006). I tillegg antas det at jenter i større grad påvirkes av bekymringer om sosial aksept fra jevnaldrende og følsomhet for svingninger i forhold til jevnaldrende (Rose & Rudolph, 2006). Det kan tenkes at nedgangen i antallet som føler at de passer inn blant elevene i klassen skyldes at elevene blir mer bevisste rundt sin

egen plass i det sosiale fellesskapet i klassen. Imidlertid trenger ikke det å føle at man ikke passer inn være utelukkende negativt. Det kan hende elevene som svarer at de ikke er helt enig i utsagnet likevel har venner som de kan være med på skolen og på fritiden.

5.4 Skolestress

Flere jenter enn gutter svarer at de føler seg redd hvis de må snakke foran klassen eller at de gruer seg når de skal ha en prøve. I snitt svarer 30 % av jentene at dette skjer veldig ofte, mot henholdsvis 17 % og 18 % av guttene. Andelen gutten som svarer at det skjer veldig ofte holder seg relativt stabil gjennom mellomtrinnet, mens det er en økning for jentene. Dette stemmer overens med forskning som viser at jenter i større grad opplever skolerelatert stress. Forskere peker på at den høyere andelen jenter som opplever skolerelatert stress kan skyldes at jenter anstrenger seg mer på skolen og at de bekymrer seg mer for risikoen av å mislykkes på skolen. I tillegg gjennomgår jenter i denne alderen større biologiske forandringer og de påvirkes av ulike psykologiske faktorer (Giota & Gustafsson, 2021).

Når det gjelder elever som svarer at på en vanlig dag gjør lekser mer enn én time er gjennomsnittet litt høyere for jenter (28 %) enn for gutter (24 %). Det er en økning i løpet av mellomtrinnet for begge kjønnene. Dette kan ses i sammenheng med økende arbeidsmengde og vanskelighetsgrad, samt høyere prestasjonspress på grunn av at det gis flere prøver og elevene er forventet å prestere i høyere grad enn tidligere.

Stress skyldes en ubalanse mellom krav, forventninger og tilgjengelige ressurser. Det kan være indre forventninger hos det enkelte individ eller ytre forventninger som kommer fra individets omgivelser. I en kunnskapsoppsummering ble det funnet seks typer spenninger som kan antas å være en medvirkende årsak til at elever opplever stress i skolen (Lillejord et al., 2017, s. 38). Den første spenningen oppstår når elevenes forventninger til egne prestasjoner ikke samsvarer med resultatene. For det andre kan elevene oppleve at skolen har høyere forventninger til hva de skal prestere enn det de føler er overkommelig. For det tredje kan elevene oppleve å møte lite motiverte og engasjerte lærere når de forventer oppmuntrende og støttende lærere. Det kan også oppstå en spenning mellom forventningene og opplevelsen av støtte hjemmefra. Til slutt kan elever forvente å bruke tid på sosiale aktiviteter, og i stedet måtte bruke tid på skolearbeid og lekser (Lillejord et al., 2017, s. 3).

Samlemålet skolepress som handler om å grue seg til å snakke foran klassen eller å ha prøver var negativt korrelert med livstilfredshet. Høye krav fra skolens side kan være en kilde til stress hos elever, og høy arbeidsbelastning over lang tid bør unngås. Det kan være hjelpsomt for elever å lære strategier for å planlegge, sortere og prioritere ulike gjøremål (Lillejord et al., 2017, s. 41). Det bør stilles realistiske forventninger og krav som elevene opplever at de er i stand til å mestre for å unngå at elevene blir utsatt for negativt stress over lang tid.

Et individs grunnleggende forventning om mestring kan moderere den negative effekten av stress (Burger & Samuel, 2017). Det bør derfor være et mål for skolen å øke elevenes forventning om mestring. Ifølge Bandura (2006b) forutsetter mestringstro fire ulike utgangspunkt hos individet. Tidligere erfaringer med å mestre oppgaver og å observere andre som man sammenligner seg med mestre enn oppgave er de første forutsetningene. Det å bli oppmuntret av andre mennesker har også betydning for mestringstro, i tillegg til tidligere positive og emosjonelle reaksjoner. Den første forutsetningen har størst betydning for å bygge opp en positiv forventning om mestring (Bandura, 2006b). Dersom elevene får oppgaver de tidligere har lykkes øker deres forventning om mestring, og nivået på oppgavene bør økes gradvis. Når læreren legger til rette for mestring vil dette kan skape positive ringvirkninger, da elevene påvirkes av å se andre elever mestre enn oppgave. Ved å gi konkrete og oppmuntrende tilbakemeldinger kan det også bidra til å øke elevenes mestringsforventning.

5.5 Implikasjoner for praksis

For å styrke elevenes mestringstro og redusere skolerelatert stress bør læreren fokusere på elevaktiv undervisning som fremmer samarbeid og åpner for diskusjoner (Natvig et al., 2003). Forskere etterlyser et helsefremmende samarbeid mellom skole- og helsesektoren som i større grad tar hensyn til sosiale og miljømessige faktorer. For å støtte elevene i deres mellommenneskelige relasjoner og lære dem strategier for å redusere og håndtere stress er det nødvendig med ett tett samarbeid mellom helsesykepleiere og lærere (Natvig et al., 2003).

I en undersøkelse svarte et stort flertall av lærere at de ønsker at skolen skal jobbe systematisk med å fremme en god psykisk helse hos elevene og med forebygging av psykiske vansker, men et mindretall av skolene hadde en konkret plan for hvordan de skulle arbeide med dette. Lærerne uttrykte også et behov og ønske om økt kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen & Waagene, 2014). Forskning peker på at

lærere kan ha behov for mer kunnskap for å støtte elevenes psykiske helsebehov. Skoler har ofte begrenset omfang av ressurser, og derfor foreslås det at psykisk helse kan bli en del av pensum på lærerutdanningene (Ormiston et al., 2021).

Høye skolekrav kan på den ene siden gjøre elevene engasjerte i skolearbeidet. På den andre siden har vi sett at elever ofte opplever skolerelatert stress. Kvaliteten på undervisningen og elevenes læringsmiljø har vist seg å være avgjørende for elevenes forhold til skolen. Unges utbrenthet kan henge sammen med manglende glede ved arbeidet og kan både skyldes kjedsomhet, opplevelse av meningsløshet og for stort arbeidspress over lang tid. Opplevelse av selvkontroll og engasjement kan virke beskyttende mot stress og utbrenthet. Det bør derfor være et pedagogisk mål at elevene skal være glade, aktive og engasjerte i timene (Lillejord et al., 2017, s. 2)

Skoler bør være oppmerksomme på den gruppen elever som både opplever psykiske helseplager og mye stress, og sette inn målrettede tiltak for disse. Støttende relasjoner kan gjøre det lettere å finne en balanse mellom krav, forventninger og egne ressurser (Lillejord et al., 2017, s. 41). Basert på studiene i en kunnskapsoversikt, har forskere identifisert fire sider ved skolen som har størst påvirkning på elevers opplevelse av stress og psykiske helseplager. For det første kan engasjerende undervisning hvor elevene føler seg utfordret, aktive, glade og kompetente motvirke negativt stress. Læringsmiljøet har stor betydning for trivsel og elevene har krav på et sosialt godt læringsmiljø der de føler seg trygge og utforskende. Trygge og støttende relasjoner, både mellom elevene og mellom lærere og elever, kan virke som en buffer mot stressfaktorer. Krav fra skolen når det kommer til lekser og prøver er en kilde til stress hos elevene. Dermed bør stor arbeidsbelastning over lang tid i alle fag og emner unngås. I tillegg kan det være hjelpsomt for elevene å lære strategier for å planlegge, sortere og prioritere ulike gjøremål. Skolen må også være bevisst hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres, da et høyt prestasjonspress over tid kan være en årsak til stress blant elevene (Lillejord et al., 2017, s. 41).

I Norge er det store forskjeller i organiseringen av undervisningen på barnetrinnet sammenlignet med ungdomstrinnet. Endringer i skoleorganiseringen, undervisningsformer og lærer-elev-relasjoner fra barnetrinnet til ungdomstrinnet kan ha sammenheng med nedgangen i skolemotivasjon og økende psykiske helseplager (Evensen & Løvgren, 2018). Studien til Eccles & Midgley (1989) viser at en del elever opplever en begrensning av valgfrihet,

mulighet til sosialisering og færre faglige utfordringer når de begynner på ungdomstrinnet. Dette bør skoler prøve å motvirke, da elever i denne alderen har et økt behov for autonomi, å bygge relasjoner med jevnaldrende og å bli utfordret på et høyere kognitivt nivå (Eccles & Midgley, 1989, s. 140-141).

Lærere kan hjelpe elevene med å håndtere kravene som stilles ved å støtte dem og fremme et læringsstøttene miljø blant elevene (Wahlström et al., 2021). Når ungdommer forteller om hva slags type press de opplever relatert til skolen, er det hovedsakelig snakk om to former for press. Både det daglige presset med mange arbeidsoppgaver og høyt arbeidspress, og betydningen av å prestere i et langsiktig perspektiv, for fremtidige utdannings- og karrieremuligheter er noe elevene trekker frem (Eriksen et al., 2017, s. 62).

Videre er det slik at elever ofte klandrer seg selv mest for at de opplever skolestress, og ikke for eksempel læreren eller skolen i sin helhet. Ungdomsskoleelever forteller at de ønsker seg mindre karakterpress, færre konkurrerende krav og klart definerte mål (Eriksen et al., 2017, s. 67). At ungdommene peker på seg selv som den viktigste personen til å håndtere stresset, kan ha en sammenheng med at økt individualisering er et grunntrekk i dagens samfunn (Eriksen et al., 2017, s. 98). Forskning viser at noen av problemene som tilskrives skolen også handler om generelle utviklingstrekk ved samfunnet, som også har konsekvenser for barn og unge. Det er utfordrende å trekke et klart skille mellom skolens forventninger, samfunnsforventninger, foreldres forventninger, jevnaldrendes og egne forventninger (Lillejord et al., 2017, s. 7).

5.6 Forslag til videre forskning

Barn i alderen 10-12 år er i en viktig utviklingsmessig periode. Det er viktig å prioritere forskning på barn og unges helse og velferd, da dette er forhold som får konsekvenser senere i livet (Elstad & Pedersen, 2012; Goodman et al., 2011; Ziol-Guest et al., 2012). Samtidig har det vært et skifte i forskningen på barn og unges velferd fra å vektlegge framtiden til å vektlegge nåtiden. Kunnskap om hva som gjør deres meningsfullt her og nå har også en verdi, for eksempel ved at det fører til økt inkludering av barn og unge (Evensen & Løvgren, 2018, s. 9).

Et ideal innen norsk skole har lenge vært den inkluderende skolen, hvor man ønsker at flest mulig av elevene skal delta i den ordinære opplæringen (Johnsen, 2019, s. 123). For å kunne jobbe mot et slikt ideal må skolen ta høyde for at elevene lærer ulikt og er på forskjellig sted både i sin læring- og dannelsesprosess. Kjønnforskjellene som er beskrevet i denne studien viser på den ene siden at flere jenter rapporterer om psykiske helseplager, men de gjør det i snitt bedre på skolen og er overrepresentert i høyere utdanning. På den andre siden er det langt flere gutter som mottar spesialundervisning, og flere menn faller utenfor samfunnet.

Hvilke sammenhenger er det mellom forhold i skolen og utfall senere i livet? Har lærere, skoleledere og skoleledere kunnskap om hvorfor kjønnsbalansen i skolen har oppstått, og hvordan vi kan jobbe med å utjevne denne ulikheten? Skyldes ubalansen biologiske faktorer eller en tilrettelegging av undervisningen som favoriserer jentene? Flere studier har pekt på at overvekten av gutter som mottar spesialundervisning til dels skyldes en uoverensstemmelse mellom eksternaliserende (utagerende) atferd, som oftere ses hos gutter enn jenter, og skolens normer (McIntyre & Tong, 1998; Sørli & Nordahl, 1998). Det er behov for mer forskning som undersøker dette ytterligere.

5.7 Avslutning

Dette studiets formål var å undersøke hvordan trivsel og stress endrer seg for gutter og jenter i løpet av mellomtrinnet, både med hensyn til sider ved skolen og generell livstilfredshet. I de deskriptive analysene ble det undersøkt om det var noen forskjeller i livstilfredshet, skoletrivsel, relasjoner i skolen og skolestress på tvers av alder og klassetrinn. I gjennomsnitt var jentene mindre tilfredse med livet på alle klassetrinnene, og det var en større nedgang for jentene i løpet av mellomtrinnet. Kjønnforskjeller i livstilfredshet ble også større med økende alder. Jenter og gutter svarer nokså likt når det gjelder generell trivsel i skolen, men det er en nedgang i løpet av mellomtrinnet for begge kjønnene. Flere gutter svarer at de kjeder seg i skoletimene, men det er en høyere økning for jentene, og på 7. trinn er andelen for gutter og jenter ganske lik.

Gutter og jenter svarer nokså likt angående støtte fra læreren, men det er en nedgang for begge kjønnene. Færre jenter svarer at de passer inn blant elevene i klassen, og det er en større nedgang for jentene. Det er en økning i andelen som har det bra i friminuttet for begge kjønnene, selv om økningen er litt større for guttene. Når det gjelder skolestress svarer flere

jenter enn gutter at de føler seg redd når de må snakke foran klassen, at de gruer seg når de skal ha en prøve og at de bruker mer enn én time på lekser i løpet av en vanlig dag. For jentene er det en økning i de tre spørsmålene relatert til skolestress, og for guttene er det en svak nedgang, med unntak av tid brukt på lekser. Regresjonsanalysens formål var å undersøke hva slags betydning skoletrivsel, relasjoner i skolen, skolestress, kjønn og alder har for elevenes livstilfredshet. Resultatene viste at relasjoner til jevnaldrende har mest å si for elevenes livstilfredshet, i tillegg til generell skoletrivsel og støtte fra læreren. Det var også en negativ korrelasjon mellom de uavhengige variablene skolepress, økende alder og det å være jente.

Funnene fra denne studien bidrar til økt kunnskap om unges psykiske helse, som er et viktig mål på velferd. I et samfunnsmessig perspektiv er det viktig å jobbe forebyggende med befolkningens psykiske helse, da det viser seg at forekomsten av psykiske vansker er ganske betydelig. 15-20 % av barn og unge har psykiske vansker som går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Holen & Waagene, 2014 s. 87) Det er funnet klare sammenhenger mellom unges livstilfredshet og sosiale relasjoner på skolen, samt generell trivsel på skolen. På den måten kan skolen ha en forebyggende rolle i å motvirke psykiske helseplager hos barn og unge.

Opplevelse av skolestress var negativt korrelert med livstilfredshet. En viktig oppgave for skolen er å balansere krav og forventinger mot at elevene skal ha det bra og oppleve mestring. Skolen er også det primære stedet der barn og unge som sliter fanges opp av lærere, helsesykepleiere og andre voksne (Hafstad, 2022). Ofte oppdages ikke de elevene som sliter psykisk, og det å identifisere symptomer og risikofaktorer så tidlig som mulig i grunnskolen er viktig for å forebygge depresjon og psykiske lidelser i ungdomsårene (Giota & Gustafsson, 2021). En viktig oppgave for skolen blir da å identifisere disse elevene og sette inn tiltak. Lillejord med flere (2017, s. 41) har kommet fram til at det særlig er endringer i undervisningen, læringsmiljøet, arbeidsbelastningen og prestasjonsforventninger som har betydning for elevenes opplevelse av stress i skolen.

6 Litteraturliste

- Abebe, D. S., Frøyland, L. R., Bakken, A. & Von Soest, T. (2016). Municipal-level differences in depressive symptoms among adolescents in Norway: Results from the cross-national Ungdata study *Scandinavian Journal of Public Health*, 44 (1), 47-54 <https://doi.org/10.1177/1403494815604764>
- Almquist, Y. B., Sahar, A. & Brännström, L. (2015). *A guide to quantitative methods*. Chess
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *The American Psychologist* 37(2), 122-147. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/fulltext/1982-25814-001.pdf>
- Bandura, A. (2006a). Adolescent Development from an Agentic Perspective IF. Pajares & T. Urdan (Red.), *Selv-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Association for Psychology Science* 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>
- Beckman, L., Janson, S. & von Kobyletzki, L. (2016). Associations between neurodevelopmental disorders and factors related to school, health, and social interaction in schoolchildren: Results from a Swedish population-based survey. *Disability and health journal*, 9(4), 663-672. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.05.002>
- Brass, N., McKellar, S. E., North, E. A. & Ryan, A. M. (2019). Early Adolescents' Adjustment at School: A Fresh Look at Grade and Gender Differences. *Journal of Early Adolescence* 39(5), 689–716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press
- Brännlund, A., Strandh, M. & Nilsson, K. (2017). Mental-health and educational achievement: the link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades. *Journal of Mental Health* 26(4), 318-325. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1294739>
- Burger, K. & Samuel, R. (2017). The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young People's Life Satisfaction: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 78-90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences* 37(4), 751-763. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.003>
- Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment* Sage Publications
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* Abstrakt forlag.
- Christoffersen, K.-A. (2009). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS* (4. utg.). Unipub forlag.
- Comunian, A. L. (1989). Some characteristics of relations among depression, anxiety, and self-efficacy. *Perceptual and motor skills* 69(3), 755-764. <https://doi.org/10.1177/00315125890693-109>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* Fagbokforlaget

- Eccles, J. & Midgley, C. (1989). Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. *Research on motivation in education*, 3, 139-186
https://www.academia.edu/12846337/Stage_environment_fit_Developmentally_appropriate_classrooms_for_young_adolescents
- Eccles, J. & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit IR. M. Lerner & L. Steinberg (Red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 404–434). John Wiley & Sons
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag
- Elstad, J. I. & Pedersen, A. W. (2012). The Impact of Relative Poverty on Norwegian Adolescents' Subjective Health: A Causal Analysis with Propensity Score Matching. *International journal of environmental research and public health* 9(12), 4715-4731.
<https://doi.org/10.3390/ijerph9124715>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Evensen, M. & Løvgren, M. (2018). *Studier av velferd og livskvalitet hos barn* (NOVA Notat 5/2018). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5212/Nett-NOVA-Not5-18-Studier-av-velferd-og-livskvalitet-hos-barn-bokm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge* (Rapport 2014:4). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Forns, M., Abad, J. & Kirchner, T. (2011). Internalizing and Externalizing Problems. I R. J. R. Levesque (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 1464-1469). Springer
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E. & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Giota, J. & Gustafsson, J. E. (2021). Perceived Academic Demands, Peer and Teacher Relationships, Stress, Anxiety and Mental Health: Changes from Grade 6 to 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 956-971. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788144>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative» description of personality»: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. (2011). The Long Shadow Cast by Childhood Physical and Mental Problems on Adult Life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(15), 6032-6037. <https://doi.org/10.1073/pnas.1016970108>
- Hafstad, A. (2022, 24.03.2022). *Fins ingen unnskyldninger for ikke å prioritere barn og unges psykiske helse* Sykepleien <https://sykepleien.no/meninger/2022/03/fins-ingen-unnskyldning-ikke-prioritere-barn-og-unges-psykiske-helse>
- Hamaker, E. L., Mulder, J. D. & van IJzendoorn, M. H. (2020). Description, prediction and causation: Methodological challenges of studying child and adolescent development

- Developmental Cognitive Neuroscience* 46, 1-14.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100867>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal - and truancy-related reasons for school non-attendance *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holtermann, S. (2021, 18.05.2021). *Frykter at flere har fått skolevegring* Utdanningsnytt <https://www.utdanningsnytt.no/hjemmeundervisning-korona-psykisk-helse/frykter-at-flere-har-fatt-skolevegring/284922>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Abstrakt forlag
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i europeisk kontekst IR. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 107-128). Cappelen Damm Akademisk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i i skolen *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis* 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F. & Watson, D. (2010). Linking «big» personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768-821. <https://doi.org/10.1037/a0020327>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Leaper, C. (2013). Gender development during childhood IP. D. Zelazo (Red.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (2. utg., s. 326-377). Oxford University Press Inc.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 4/2017). Kunnskapssenter for utdanning <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer IT. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-121). Unipub forlag
- Lødding, B., Seland, I. & Prøitz, T. S. (2016). Kampen om karakteren: Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksiser i videregående skole *Sosiologi i dag* 46(3-4), 87-109.
https://www.researchgate.net/publication/311455572_Kampen_om_karakteren_Elever_s_motspill_i_mote_med_laereres_vurderingspraksis_i_videregaende_skole
- Maccoby, E. E. (1990). A developmental account *American Psychologist* 45(4), 513-520.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.513>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McIntyre, T. & Tong, V. (1998). Where the boys are: do cross-gender misunderstandings of language use and behavior patterns contribute to the overrepresentation of males in

- programs for students with emotional and behavioral disorders? . *Education and Treatment of Children* 21(3), 321-332. <https://www.jstor.org/stable/42940510>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents - gender and age as potential moderators *Quality of Life Research* 22(10), 2921-2928 <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>
- Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Netermeyer, R. G., Sharma, S. & Bearden, W. O. (2003). *Scaling procedures: issues and applications* SAGE Publications.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOVA. (u.å.). *Ungdata junior* Velferdsforskningsinstituttet NOVA Hentet 07.04.2022 fra <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata-junior/>
- NOVA. (u.å. -a). *Historien om Ungdata* Velferdsforskningsinstituttet NOVA Hentet 07.02.2022 fra <https://www.ungdata.no/historien-om-ungdata/>
- NOVA. (u.å. -b). *Personvern*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA Hentet 07.04.2022 fra <https://www.ungdata.no/personvern/>
- Oldehinkel, A. J. & Bouma, E. M. (2011). Sensitivity to the depressogenic effect of stress and HPA-axis reactivity in adolescence: a review of gender differences. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1757-1770. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.10.013>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., Heck, O. C., Wood, M., Rodriguez, N., Maze, M., Asomani-Adem, A. A., Ingmire, K., Burgess, B. & Shriberg, D. (2021). Educator perspectives on mental health resources and practices in their school. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2148-2174. <https://doi.org/10.1002/pits.22582>
- OsloMet. (u.å.). *Ungdomsforskning*. OsloMet. Hentet 18.03.2022 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsgrupper/ungdomsforskning>
- OsloMet. (u.å.). *Velferdsforskningsinstituttet NOVA* OsloMet. Hentet 15.03.2022 fra <https://www.oslomet.no/om/nova>
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal* 33(2), 207-219 <https://doi.org/10.1080/01411920701208258>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for

- the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 98-131 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Inference* Houghton Mifflin.
- Shelley, M. & Pakenham, K. I. (2004). External health locus of control and general self-efficacy: Moderators of emotional distress among university students *Australian journal of psychology* 56(3), 191-199. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283336>
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Skaalvik, E., M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen *Bedre skole* 3(2015), 11-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Staksrud, E. & Enebakk, V. (2021, 17.09.2021). *Uttalelse om passivt samtykke i Ungdata* Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/uttalelser/uttalelse-om-passivt-samtykke-i-ungdata/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 11.02.2020). *Gode skolerresultater - liten endring i yrkesvalg* ssb.no. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-skolerresultater-liten-endring-i-yrkesvalg>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 24.02.2022). *07459: Alders- og kjønnsfordeling i kommuner, fylker og hele landets befolkning (K) 1986 - 2022*. ssb.no <https://www.ssb.no/statbank/table/07459/>
- Stemmler, M. & Petersen, A. C. (2005). Gender Differential Influences of Early Adolescent Risk Factors for the Development of Depressive Affect. *Journal of Youth and Adolescence* 34(3), 175-183 <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4299-y>
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»* (NOVA Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008?page=1
- Tamres, L. K., Janicki, D. & Helgeson, V. S. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping *Personality and Social Psychology Review*, 6 (1), 2-30 https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A Law for all Seasons. *Theory & Psychology* 4(4), 525-547. <https://doi.org/10.1177/0959354394044004>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode - en praktisk tilnærming* Cappelen Damm Akademisk.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 321-344 https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_3
- Ukom. (2022). *To år med pandemi - status for det psykiske helsetilbudet til barn og unge* (Rapport 2/2022). Statens undersøkelseskomisjon for helse- og omsorgstjenesten. <https://ukom.no/rapporter/to-ar-med-pandemi--status-for-det-psykiske-helsetilbudet-til-barn-og-unge/situasjonen-i-helse-og-omsorgstjenesten>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 25.06.2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

- Wahlström, J., Låftman, S. B., Modin, B. & Löfstedt, P. (2021). Psychosocial working conditions in school and life satisfaction among adolescents in Sweden: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 18 (10), 5337 <https://doi.org/10.3390/ijerph18105337>
- World Health Organization. (2018, 30.03.2018). *Mental health: strengthening our response* World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation *Journal of Comparative Neurology & Psychology* 18, 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>
- Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Kalil, A. & Boyce, W. T. (2012). Early childhood poverty, immune-mediated disease processes, and adult productivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109, 17289-17293. <https://doi.org/10.1073/pnas.1203167109>

Vedlegg 1: Erklæring om bruk av data fra Ungdata junior

Datamaterialet er basert på en ungdataundersøkelse, gjennomført av NOVA i samarbeid med de regionale kompetansesentrene for rusfeltet (KoRus). Ungdata er finansiert over statsbudsjettet gjennom tilskudd fra Helsedirektoratet. NOVA er ikke ansvarlig for analyser eller fortolkninger av resultatene.

Informasjon til foresatte og barn/ungdom om Ungdata-undersøkelsen

I år gjennomføres Ungdata-undersøkelsen på skolen til ditt barn. Alle elever på skolen og i kommunen er invitert til å delta i undersøkelsen. Formålet er å gi et godt bilde av situasjonen for barn og unge i kommunen. Undersøkelsen gjennomføres på skolen i løpet av vårhalvåret.

FORMÅL MED UNDERSØKELSEN

- Gi barn og unge mulighet til å fortelle lokale politikere og myndigheter om hvordan det er å vokse opp i kommunen.
- Skaffe ny kunnskap om barn og unges oppvekstvilkår til kommunens arbeid med denne aldersgruppen.
- Gi mulighet for sammenligning med andre kommuner og nasjonale tall, og bidra til forskning.

HVA SPØR VI OM I UNGDATA?

- Forhold til skole, venner og foreldre
- Fritid og fritidsaktiviteter
- Mediebruk
- Helse, trivsel og livskvalitet
- Mobbing

På ungdomstrinnet spør vi også om:

- Regelbrudd, vold og rus
- Foreldres utdanningsnivå

HVORDAN GJENNOMFØRES UNGDATA?

- Det er satt av én skoletime til å svare på undersøkelsen.
- Undersøkelsen gjennomføres elektronisk ved at man logger seg inn på Ungdatas svarside med en tilfeldig engangskode.
- Elevene svarer ved å krysse av i spørreskjemaet. Det er mulig å få spørsmålene lest opp i spørreskjemaet. Ved bruk av denne funksjonen, skal øretelefoner/ørepropper benyttes.

PERSONVERN

- Undersøkelsen er anonym, og det er ikke mulig å identifisere enkeltpersoner gjennom dataene som samles inn.
- Ingen enkeltpersoner vil gjenkjennes når resultatene fra undersøkelsen offentliggjøres.

DET ER FRIVILLIG Å DELTA

- Undersøkelsen er frivillig.
- De som svarer kan hoppe over spørsmål de ikke ønsker å svare på, og kan slutte å svare underveis, hvis de ønsker det.
- Foresatte kan reservere sitt barn fra å delta ved å gi beskjed til kontaktlærer/skolen.

BEREDSKAP

Skolehelsetjenesten står klar med beredskap i etterkant av undersøkelsen for elever som måtte ha behov for det.

HVEM ER ANSVARLIG FOR UNGDATA?

Undersøkelsen gjennomføres av Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet og regionalt kompetansesenter på rusfeltet (KORUS), på oppdrag fra kommunen.

HAR DU SPØRSMÅL?

Kontakt skolen eller ditt regionale KORUS for mer informasjon om undersøkelsen.

Hvis du ønsker å få tilsendt norsk eller engelsk versjon av spørreskjemaet, får du dette ved å kontakte KORUS.

Ungdata junior 2019-2022

Spørreskjema



Foto: Skjalg Bøhmer Vold

Innhold

1 Om deg.....	4
2 Familien din og hjemmet ditt.....	5
3 Skolen.....	6
4 Venner.....	7
5 Vennemiljøet ditt.....	8
6 Trygghet.....	8
7 Mobbing.....	8
8 Faste fritidsaktiviteter.....	9
9 Fritiden din.....	10
10 Bruk av medier.....	11
11 Negative opplevelser på nettet eller mobilen.....	12
12 Helse.....	12
13 Søvn.....	13
14 Livet ditt og deg.....	13
15 Fornøydhet med livet ditt.....	14
16 Tanker og følelser.....	14
17 Støttepersoner.....	15
18 Tilbakemelding.....	15
Avslutning.....	16

Velkommen til Ungdata junior!

Du svarer på spørsmålene ved å klikke i sirkelen som passer best. Er det spørsmål som du synes er vanskelige, eller som du ikke har lyst til å svare på, kan du hoppe over dem. Undersøkelsen er anonym. Det betyr at ingen vet hva du svarer.

Takk for at du vil være med i undersøkelsen!

1 Om deg

Er du gutt eller jente?
<input type="radio"/> Gutt
<input type="radio"/> Jente

Hvilket klassetrinn går du i?
<input type="radio"/> 5. trinn
<input type="radio"/> 6. trinn
<input type="radio"/> 7. trinn

Er begge foreldrene dine født i et annet land enn Norge?
<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> Nei

Bor du i ett eller to hjem?
<input type="radio"/> Jeg bor i ett hjem hele tiden
<input type="radio"/> Jeg bytter på å bo i to hjem

2 Familien din og hjemmet ditt

Nå kommer noen spørsmål om familien din og hjemmet ditt. Hvis du bor i to hjem, skal du svare for hjemmet der du sov sist.

Har familien din bil?
<input type="radio"/> Nei
<input type="radio"/> Ja, én
<input type="radio"/> Ja, to eller flere

Har du eget soverom?
<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> Nei

Hvor mange ganger reiste du på ferie med familien din i fjor?
<input type="radio"/> Ingen ganger
<input type="radio"/> Én gang
<input type="radio"/> To ganger
<input type="radio"/> Mer enn to ganger

Hvor mange datamaskiner eller nettbrett har familien din?
<input type="radio"/> Ingen
<input type="radio"/> Én
<input type="radio"/> To
<input type="radio"/> Mer enn to

Er du enig eller uenig i det som står her?	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er i fritiden min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine kjenner vennene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine liker meg som jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine forteller meg ofte hvor flink jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å være sammen med foreldrene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrene mine kjefter ofte på meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Skolen

Hvordan har du det på skolen?	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg trives på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine bryr seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg passer inn blant elevene i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har det alltid bra i friminuttene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjeder meg i skoletimene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte har du hatt det slik den siste tiden?	Ingen ganger	Noen ganger	Ganske ofte	Veldig ofte
Jeg føler meg redd hvis jeg må snakke foran klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gruer meg veldig når jeg skal ha en prøve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Omtrent hvor lang tid bruker du på lekser i løpet av en vanlig dag?
<input type="radio"/> Jeg gjør aldri / nesten aldri lekser
<input type="radio"/> Mindre enn en halvtime
<input type="radio"/> ½-1 time
<input type="radio"/> 1-2 timer
<input type="radio"/> Mer enn 2 timer

4 Venner

Har du minst én venn som du kan stole helt på og snakke med om alt mulig?
<input type="radio"/> Ja, helt sikkert
<input type="radio"/> Ja, det tror jeg
<input type="radio"/> Det tror jeg ikke
<input type="radio"/> Har ingen jeg ville kalle venner, nå for tida

Har du noen å være sammen med på fritida?
<input type="radio"/> Ja, alltid
<input type="radio"/> Ja, som regel
<input type="radio"/> Nei, som regel ikke
<input type="radio"/> Nei, aldri

Har du noen å være sammen med i friminuttene på skolen?
<input type="radio"/> Ja, alltid
<input type="radio"/> Ja, som regel
<input type="radio"/> Nei, som regel ikke
<input type="radio"/> Nei, aldri

Tenk på vennene dine. Er de gutter, jenter eller både gutter og jenter?
<input type="radio"/> Bare gutter
<input type="radio"/> Flest gutter
<input type="radio"/> Like mange gutter og jenter
<input type="radio"/> Flest jenter
<input type="radio"/> Bare jenter
<input type="radio"/> Har ingen jeg ville kalle venner, nå for tida

5 Vennemiljøet ditt

Er noe av dette viktig for å være populær i ditt vennemiljø?	Nei, ikke viktig	Ja, litt viktig	Ja, veldig viktig
Å være god på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å være flink i idrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å være til å stole på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å ha dyre merkeklær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Trygghet

Hvor trygg føler du deg?	Veldig trygg	Ganske trygg	Ikke så trygg	Ikke trygg i det hele tatt
Hjemme hos deg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På vei til og fra skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du er ute i området der du bor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Mobbing

Tenk på de siste månedene. Har du blitt stengt ute, plaget eller truet av andre barn på skolen eller i fritida?
<input type="radio"/> Ja, flere ganger i uka
<input type="radio"/> Ja, omtrent én gang i uka
<input type="radio"/> Ja, omtrent hver 14. dag
<input type="radio"/> Ja, omtrent én gang i måneden
<input type="radio"/> Nesten aldri
<input type="radio"/> Aldri

8 Faste fritidsaktiviteter

Er du med på noen faste fritidsaktiviteter for tiden?
<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> Nei, men jeg har vært med før
<input type="radio"/> Nei, jeg har aldri vært med på noen faste fritidsaktiviteter

DE TO NESTE SPØRSMÅLENE GÅR KUN TIL DE SOM SVARTE JA PÅ SPØRSMÅLET OVER

Fra mandag til fredag, hvor mange kvelder er du med på faste fritidsaktiviteter?
<input type="radio"/> Ingen kvelder
<input type="radio"/> En kveld
<input type="radio"/> To kvelder
<input type="radio"/> Tre kvelder
<input type="radio"/> Fire kvelder
<input type="radio"/> Fem kvelder

Hva slags faste fritidsaktiviteter er du med på?	Nei	Ja
Sport eller idrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiller instrument eller synger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teater eller dans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Fritiden din

Tenk på fritiden din utenfor skolen. Hvor ofte gjør du vanligvis disse tingene?	Aldri	Sjeldnere enn 1 dag i uken	1 eller 2 dager i uken	3 eller 4 dager i uken	5 eller 6 dager i uken	Hver dag
Er sammen med venner hjemme hos noen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henger ute sammen med venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trener eller driver med sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er i stallen eller driver med ridning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er på fritidsklubb eller juniorklubb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tenk på fritiden din utenfor skolen. Hvor ofte gjør du vanligvis disse tingene?	Aldri	Sjeldnere enn 1 dag i uken	1 eller 2 dager i uken	3 eller 4 dager i uken	5 eller 6 dager i uken	Hver dag
Spiller et instrument	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deltar på religiøse aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjør noe sammen med familien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjelper til hjemme med husarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slapper av for meg selv størsteparten av kvelden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Bruk av medier

Tenk på en vanlig dag etter skolen. Omtrent hvor mange timer bruker du på dette?	Ikke noe tid	En halvtime eller mindre	Mellom en halvtime og en time	1–2 timer	2–3 timer	3 timer eller mer
Se på TV/filmer/serier/YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lese bøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spille dataspill/TV-spill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spille på telefon/nettbrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiale medier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lese aviser eller se på nyheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tenk på en vanlig dag etter skolen. Omtrent hvor mange timer bruker du til sammen på aktiviteter foran en skjerm (TV, data, nettbrett, mobil)? Ikke ta med skolearbeid.

Ikke noe tid

Mindre enn én time

1–2 timer

2-3 timer

3-4 timer

4-6 timer

6 timer eller mer

11 Negative opplevelser på nettet eller mobilen

Har du i løpet av de siste månedene blitt utsatt for noe av det følgende?	Ingen ganger	1 gang	2-5 ganger	6 ganger eller mer
At noen via nettet eller mobil har truet deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At noen via nettet eller mobil har skrevet sårende ting til deg eller om deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At noen har lagt ut sårende bilder eller videoer av deg på nettet eller mobil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At noen har stengt deg ute fra sosiale ting på nettet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Helse

Har du hatt noen av disse plagene i løpet av siste måned?	Ingen ganger	Noen ganger	Mange ganger	Daglig
Hodepine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vondt i nakken eller skuldrene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vondt i magen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kvalme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du brukt tabletter mot hodepine eller andre smerter den siste uken?
<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> Nei

13 Søvn

Omtrent hvor mange timer sov du natt til i dag?
<input type="radio"/> 6 timer eller mindre
<input type="radio"/> 7 timer
<input type="radio"/> 8 timer
<input type="radio"/> 9 timer
<input type="radio"/> 10 timer
<input type="radio"/> 11 timer
<input type="radio"/> 12 timer eller mer

14 Livet ditt og deg

Hvor enig er du i disse setningene?	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Livet mitt er bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har alt jeg ønsker meg i livet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er veldig godt fornøyd med hvordan jeg er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Fornøydhet med livet ditt

Hvor fornøyd er du med ulike sider ved livet ditt?	Ikke fornøyd i det hele tatt	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Veldig fornøyd
Foreldrene dine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vennene dine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen du går på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nærområdet der du bor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helsa di	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utseendet ditt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Tanker og følelser

Kryss av for hvor ofte hver av disse skjer med deg. Det er ingen riktige eller gale svar.	Aldri	Noen ganger	Ofte	Veldig ofte
Ingenting er gøy mer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har problemer med å sove	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke noe energi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trist eller tom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarer ikke å tenke klart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg verdiløs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ensom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg stresset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Støttepersoner

Kan du snakke med noen av disse om triste eller vanskelig ting?	Ja, helt sikkert	Ja, kanskje	Nei
Venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Søsken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Far	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreren din	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helsesøster på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 Tilbakemelding

Helt til slutt vil vi gjerne høre hva du synes om å være med i denne undersøkelsen?	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Undersøkelsen gir et godt bilde av hvordan jeg har det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var lett å svare på spørsmålene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undersøkelsen var altfor lang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg svarte ærlig på spørsmålene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god informasjon om undersøkelsen i forkant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avslutning

[SISTE SIDE I SKJEMAET:]

Noen av spørsmålene i dette skjemaet har handlet om ting som kan være vanskelige.

Hvis du har noen vonde eller vanskelige tanker eller følelser og du gjerne vil snakke med en voksen, kan du ta kontakt med læreren din eller helsesøster på skolen.

Du kan også ringe Kors på Halsen, en hjelpetelefon for barn under 18 år. Telefonen er gratis og du trenger ikke si hvem du er. Telefonnummeret er 800 333 21. De har også en nettside:

www.korspahalsen.no

Der kan du finne telefonnummeret, chatte eller sende en mail.

Trykk på Avslutt – så er du ferdig med undersøkelsen!

Takk for at du deltok i Ungdata junior!