

Psykososialt klassemiljø og mental trivsel blant elever i videregående skole

“I hvilken grad har psykososialt klassemiljø, målt ved lærerstøtte og klassesilhørighet, sammenheng med mental trivsel blant elever i 1.klasse på videregående skole?”

Oda Lekve Brandseth
Malin Torstveit Håvarstein



Masteroppgave i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

HEMIL-senteret

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2018

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to lærerike år på studiet Helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Idéen til tema for masteroppgaven hadde utspring i vår interesse for ungdommers mentale helse. I en tid med økte psykiske helseproblemer blant ungdom, særlig jenter, var det ønskelig med kunnskap om hvilken rolle skolen har i et helsefremmende perspektiv. Det har vært spennende å fordype oss i en problemstilling vi mener er viktig, hvor det er givende å kunne bidra til helsefremmende forskningsfunn. Samtidig har det også vært en krevende prosess, med høye skuldre og lange dager. I den forbindelse har det vært godt med gode støttespillere underveis, som vi gjerne vil takke.

Vi vil rette en spesiell takk til veilederne våre ved HEMIL-senteret, Helga Bjørnøy Urke og Ingrid Holsen. Takk til deg Helga for utrolig gode diskusjoner, tips og kontinuerlige tilbakemeldinger. Du har stilt opp når vi har trengt det som mest og bidratt til et progresjonsarbeid som til slutt ble en hel masteroppgave. Takk til Ingrid Holsen for konstruktive tilbakemeldinger den siste måneden, en tid med høye skuldre og mange spørsmål. En varm takk sendes til familie og samboere for motivasjon, støtte og tålmodighet. Sist men ikke minst vil vi takke hverandre for et ekstremt godt lagarbeid. Vi er begge enige om at en motiverende støttespiller har vært essensielt for å ha kommet dit vi er i dag. Takket være det gode samarbeidet er vi veldig stolte over det ferdigstilte arbeidet vi nå skal legge fra oss.

Oda Lekve Brandseth

Malin Torstveit Håvarstein

Bergen, mai 2018

Innholdsfortegnelse

TABELLOVERSIKT	VI
FIGUROVERSIKT	VII
SAMMENDRAG	VIII
ABSTRACT	IX
1 INNLEDNING	1
2 HELSEFREMMEDE ARBEID OG HELSEPSYKOLOGI	4
2.1 HELSEBEGREPET	4
2.2 HELSEFREMMEDE ARBEID	4
2.3 HELSEPSYKOLOGI	5
2.4 HELSEFREMMEDE ARBEID OG HELSEPSYKOLOGI I SKOLEN	6
3 BEGREPSFORKLARING OG TEORETISK RAMMEVERK	7
3.1 MENTAL TRIVSEL	7
3.2 PSYKOSOSIALT KLASSEMILJØ	8
3.2.1 Lærerstøtte	9
3.2.2 Klassetilhørighet	10
3.3 TEORETISK RAMMEVERK	11
3.3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	11
3.3.2 Teorien om positiv ungdomsutvikling	14
3.3.3 Selvbestemmelsesteorien	16
4 LITTERATURGJENNOMGANG	19
4.1 SØKESTRATEGI	19
4.2 MENTAL TRIVSEL BLANT UNGDOMMER	20
4.3 LÆRERSTØTTE BLANT UNGDOMMER	23
4.4 KLASSETILHØRIGHET BLANT UNGDOMMER	24
4.5 SAMMENHENGER MELLOM LÆRERSTØTTE OG MENTAL TRIVSEL	25
4.6 SAMMENHENGER MELLOM KLASSETILHØRIGHET OG MENTAL TRIVSEL	28
4.7 FORHOLDET MELLOM LÆRERSTØTTE, KLASSETILHØRIGHET OG MENTAL TRIVSEL	30
4.8 SAMMENFATNING FRA FORSKNINGSLITTERATUREN	32
4.8.1 Kunnskapshull i forskningslitteraturen	33
5 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	35
6 METODE	36
6.1 VITENSKAPELIGE PERSPEKTIV	36
6.2 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	37
6.3 VITENSKAPELIG SYNSPUNKT OG FORSKNINGSDESIGN I INNEVÆRENDE STUDIE	38
6.3.1 Induktiv og deduktiv tilnærming	38
6.4 PROSEDYRE OG UTVALG	39
6.5 VARIABLER OG MÅLEINSTRUMENTER	40
6.5.1 Mental trivsel	40
6.5.2 Lærerstøtte	41
6.5.3 Klassetilhørighet	41

6.5.4	<i>Kontrollvariabler</i>	41
6.6	DATABEARBEIDING OG STATISTISKE ANALYSER	42
6.6.1	<i>Preliminære analyser</i>	42
6.6.2	<i>Hovedanalyser</i>	43
6.6.3	<i>Manglende data</i>	46
6.7	STUDIENS KVALITETSSIKRING	47
6.7.1	<i>Studiedesign</i>	47
6.7.2	<i>Generaliserbarhet</i>	47
6.7.3	<i>Instrument</i>	48
6.8	ETISKE OVERVEIELSER	49
7	RESULTATER	51
7.1	BESKRIVELSE AV UTVALGET	51
7.2	EKSPLORERENDE FAKTORANALYSE OG RELIABILITETSANALYSE	52
7.2.1	<i>Mental trivsel</i>	52
7.2.2	<i>Lærerstøtte</i>	53
7.2.3	<i>Klassetilørighet</i>	54
7.3	GRUPPEFORSKJELLER I GJENNOMSNIITSNIVÅET PÅ MENTAL TRIVSEL, LÆRERSTØTTE OG KLASSETILHØRIGHET.....	55
7.3.1	<i>Kjønnforskjeller</i>	55
7.3.2	<i>Forskjeller mellom elever i yrkesfag og studieforberedende studieretning</i>	56
7.3.3	<i>Forskjeller mellom elever i de ulike sosioøkonomiske-gruppene</i>	56
7.4	KORRELASJONER.....	57
7.4.1	<i>Korrelasjoner for hele utvalget</i>	58
7.4.2	<i>Korrelasjoner separat for gutter og jenter</i>	59
7.4.3	<i>Korrelasjoner separat for studieretning</i>	60
7.5	HIERARKISK MULTIPPEL REGRESJONSANALYSE	61
7.5.1	<i>Modell 1 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilørighet for hele utvalget</i> ..	62
7.5.2	<i>Modell 2 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilørighet separat for jenter og gutter</i>	64
7.5.3	<i>Modell 3 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilørighet separat for yrkesfag og studieforberedende</i>	66
7.6	MEDIERINGSANALYSE	68
8	DISKUSJON	70
8.1	HOVEDFUNN.....	70
8.2	VARIERER GJENNOMSNIITSNIVÅET PÅ MENTAL TRIVSEL, LÆRERSTØTTE OG KLASSETILHØRIGHET MED KJØNN, STUDIERETNING OG SØS?.....	71
8.2.1	<i>Kjønnforskjeller</i>	71
8.2.2	<i>Forskjeller i studieretning</i>	72
8.2.3	<i>Forskjeller i sosioøkonomisk status</i>	73
8.3	I HVILKEN GRAD ER DET EN SAMMENHENG MELLOM LÆRERSTØTTE OG MENTAL TRIVSEL FOR ELEVER I VG1?.....	74
8.4	I HVILKEN GRAD ER DET EN SAMMENHENG MELLOM KLASSETILHØRIGHET OG MENTAL TRIVSEL FOR ELEVER I VG1?	78
8.5	I HVILKEN GRAD PREDIKERER LÆRERSTØTTE OG KLASSETILHØRIGHET MENTAL TRIVSEL NÅR DET TAS HENSYN TIL KJØNN, STUDIERETNING OG SØS?	81
8.6	I HVILKEN GRAD MEDIERER KLASSETILHØRIGHET FORHOLDET MELLOM LÆRERSTØTTE OG MENTAL TRIVSEL?	84
8.7	METODISKE BETRAKTNINGER.....	87
8.7.1	<i>Generaliserbarhet</i>	87
8.7.2	<i>Tverrsnittstudie (kausaltet)</i>	88
8.7.3	<i>Spørreskjemaets oppbygning</i>	89

8.7.4	<i>Måleinstrument</i>	89
8.7.5	<i>Statistiske analyser</i>	91
8.8	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	92
8.9	IMPLIKASJONER FOR HELSEFREMMEDE PRAKSIS	93
9	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	96
	LITTERATURLISTE	97
	VEDLEGG	I

Tabelloversikt

Tabell 1 - Beskrivelse av utvalget	51
Tabell 2 - Frekvensfordeling av utvalget på lærerstøtte, klassetilhørighet og mental trivsel..	52
Tabell 3 - Deskriptiv statistikk for mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet	52
Tabell 4 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av mental trivsel.....	53
Tabell 5 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av lærerstøtte.....	54
Tabell 6 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsipal komponentanalyse) av klassetilhørighet ..	54
Tabell 7 - T-test for uavhengige utvalg med gjennomsnittsforskjeller (standardavvik, SA) mellom kjønn på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet, samt differansen og effektstørrelsen (eta squared)	55
Tabell 8 - T-test for uavhengige utvalg med gjennomsnittsforskjeller (standardavvik, SA) mellom studieretning på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet, samt differansen og effektstørrelsen (eta squared)	56
Tabell 9 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status (SØS).....	58
Tabell 10 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, studieretning og sosioøkonomisk status (SØS), stratifisert for kjønn (gutter og jenter).....	60
Tabell 11 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn og sosioøkonomisk status (SØS), stratifisert for studieretning (yrkesfag og studieforberedende)	61
Tabell 12 - Hierarkisk multippel regresjonsanalyse for utfallsmålet, mental trivsel, for hele utvalget. 95% konfidensintervall rapportert i parentes under B.....	63
Tabell 13 - Hierarkisk multippel regresjonsmodell for utfallsmålet mental trivsel, med utvalg splittet på kjønn. 95% konfidensintervall rapportert i parentes under B.....	65
Tabell 14 - Hierarkisk multippel regresjonsmodell for utfallsmålet mental trivsel, med utvalg splittet på studieretning. 95% konfidensintervall rapportert i parentes under B	67
Tabell 15 - Medieringsanalyse for hele utvalget justert for kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status.....	69

Figuroversikt

Figur 1 - Illustrasjon av en utviklingsøkologisk modell av Bronfenbrenner (1979).....	12
Figur 2 - To ulike måter lærerstøtte kan påvirke mental trivsel	46
Figur 3 - Statistisk diagram av enkel medieringsmodell for utfallsmålet mental trivsel, med korrelasjonskoeffisienter	69

Sammendrag

Bakgrunn: Grunnlaget for den mentale helsen blir i stor grad preget av ungdomsårene.

Kunnskap om faktorer i skolen som påvirker elevers mentale helse er dermed sentralt for den nasjonale folkehelsepolitikken og helsefremmende arbeid. Tidligere forskning viste at lærerstøtte og tilhørighet er viktige psykososiale faktorer i skolen for ungdommers mentale helse.

Studiens hensikt: Denne studien undersøker psykososiale faktorer i klassemiljøet som kan fremme Vg1-elevers mentale trivsel.

Metode: Studien er en tverrsnittstudie blant 574 norske Vg1-elever, 16-17 år (55.1% gutter). Dataene bestod av kontrollgruppen i COMPLETE-prosjektet, innsamlet ved spørreskjema våren 2017. Det ble utført regresjonsanalyser for hele utvalget, samt separat for kjønn og studieretning, for å undersøke i hvilken grad sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel varierer mellom gruppene. Medieringsanalyse ble brukt for å undersøke i hvilken grad klassetilhørighet medierte forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel.

Resultat: Korrelasjonsanalyser viste at lærerstøtte hadde sterkest korrelasjon med mental trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet. Regresjonsanalyser indikerte at klassetilhørighet forklarte mer av variansen i mental trivsel for studieforberevende elever. For gutter og yrkesfaglige elever forklarte imidlertid lærerstøtte dobbelt så mye av variansen i mental trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet. Medieringsanalysen avdekket av klassetilhørighet delvis medierte forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel.

Konklusjon: Funnene tyder på at et godt psykososialt miljø i skolen har betydning for Vg1-elevers mentale trivsel. Klassetilhørighet medierte delvis forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel, hvilket dannet grunnlag for videre forskning og hypoteser.

Nøkkelord: mental trivsel, mental well-being, ungdom, psykososialt klassemiljø, lærerstøtte, klassetilhørighet

Abstract

Background: The basis for mental health is largely influenced by one's youth. Knowledge about factors in school affecting adolescents mental health is therefore of great value for national health policies and health promotion. Research indicated that teacher support and belonging were important psychosocial factors in school that can influence young people's mental health.

Study purpose: This study examines psychosocial class environmental factors that can promote students mental well-being.

Method: This study is a cross-sectional study with 574 Norwegian high school students, aged 16-17 (55.1% boys). The data consists of the control group from the COMPLETE-project, collected by questionnaires in spring 2017. Regression analysis were conducted for the total sample, in addition to separate analysis for gender and field of study, to investigate to what extent the relationship between psychosocial class environment and mental well-being varies between groups. Mediation analysis investigated to what extent class belonging mediated the relationship between teacher support and mental well-being.

Results: Teacher support had the strongest correlation with mental well-being, compared with class belonging. Both variables were positively associated with mental well-being. The regression analysis revealed that class belonging explained more of the variance in mental well-being, than teacher support, for students in general-study. However, teacher support explained twice as much of the variance, than class belonging, on mental well-being for both boys and students in vocational subjects. The mediation analysis revealed that class belonging partially mediated the relationship between teacher support and mental well-being.

Conclusion: The findings suggest that a good psychosocial school environment is an important prediction for the mental well-being of first high school students in Norway. Class belonging appeared to partial mediate the relationship between teacher support and mental well-being, which forms a basis for further research and hypotheses.

Keywords: mental well-being, youth, psychosocial class environment, teacher support, class belonging

1 Innledning

Psykiske helseplager og lidelser er blant dagens største folkehelseutfordringer i Norge, hvor så mye som en tredel av befolkningen opplever minst én periode med en diagnostiserbar psykisk lidelse i løpet av livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Særlig har det vært en bekymringsfull økning i omfanget av psykiske helseplager blant ungdommer, hvor symptomer for depresjon ser ut til å øke i ungdomstiden (Reneflot et al., 2018; Sletten & Bakken, 2016). Ny forskning viser at forekomsten av depressive symptomer stiger fra 8.trinn i grunnskolen til siste året på videregående skole (Bakken, 2017). Mens 12 prosent av jenter, og 4 prosent av gutter, rapporterer et høyt nivå av depressive symptomer i 8.trinn, blir tilsvarende rapportert av 29 prosent av jentene, og 12 prosent av guttene i tredje klasse på videregående skole. Med økende alder, øker også mentale helseutfordringer. Rapporten avdekker en gjennomgående tendens til at jenter rapporterer et høyt nivå av depressive symptomer. Økningen blant gutter er også merkverdig ettersom rapporten viser en tredobling i depressive symptomer fra grunnskolen til videregående skole.

Etter Verdens helseorganisasjon sin utvidelse av helsebegrepet, referer ikke helse kun til fravær av sykdom, men i tillegg mental og sosial trivsel (WHO, 1986). Å fremme befolkningens mentale helse er dermed et viktig satsningsområde i folkehelsepolitikken (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Økt kunnskap og kartlegging om den mentale helsen til ulike grupper i befolkningen blir ansett som et viktig utgangspunkt for videre satsning for å fremme god mental helse. Tatt i betraktning at god mental helse og trivsel er viktig i ungdomsårene, er det særlig fordelaktig å rette fokuset mot barn og unge, da deres mentale helse det gir et grunnlag for videre utvikling (Folkehelseinstituttet, 2014; Olsen & Mikkelsen, 2015; Sletten & Bakken, 2016). Forskning og kunnskap om barn og unges mentale helse kan gi verdifull forståelse av hvordan ungdommer har det og hvilke faktorer som fremmer deres mentale trivsel, og er dermed av betydning for folkehelsearbeidet.

En sentral føring i folkehelsepolitikken er å integrere og fremme psykisk helse i folkehelsearbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 9). Kommunene har nylig dratt i gang et utviklingsarbeid, med en tiårig satsing, hvor målet er at alle kommuner innen 2027 har økt kompetanse og kapasitet til å drive systematisk folkehelsearbeid som fremmer barn og unges psykiske helse og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2017). Programmet indikerer at barn og unges opplevelser av tilhørighet, samt positive relasjoner til både voksne og jevnaldrende, er viktige betingelser for deres psykiske helse og livskvalitet. Ettersom ungdommer tilbringer

en fjerdedel av sin våkne tid på skolen, anses skolen å være et av livsområdene med størst betydning for de unges mentale trivsel, hvor de er sammen med venner, engasjerer seg i identitetsformende aktiviteter og forbereder fremtiden (Eccles & Roeser, 2011; Helsedirektoratet, 2015a; Mæland, 2010; Naidoo & Wills, 2009). Loven om grunnskolen og den videregående opplæring slår fast at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9a-2). Relativt nye endringer i loven om grunnskolen og den videregående opplæring, fra august 2017, understreker at alle som arbeider i skolen skal sikre et trygt og godt psykososialt skolemiljø for elevene, og ved mistanke om mistrivsel skal dette undersøkes/oppfølges snarlig (Opplæringslova, 1998, § 9a-4). Endringer i lovverket har dermed gått fra at alle elever har rett på et godt skolemiljø, til at skolen har ansvar for å sikre et godt psykososialt skolemiljø, samt plikt til å oppfølge mistrivsel. Endringene i lovverket indikerer at elevenes rett på et godt psykososialt skolemiljø har fått et betydelig fokus.

Skoletrivsel hevdes å være en sentral komponent i ungdommers oppfatning av kvaliteten på eget liv (Danielsen, 2012; Huebner & Gilman, 2006; Jiang, Huebner & Siddall, 2013). Skolen har et sentralt og omfattende ansvar og kan sies å både fremme og hemme ungdommers utvikling (Uthus, 2017). Debatter om “generasjon prestasjon” har satt lys på hvordan prestasjonspress i skolen kan være en risikofaktor for ungdommers trivsel og utvikling (Uthus, 2017). Basert på empiri, har Uthus (2017) vist at skolen kan true elevenes psykiske helse dersom de eksempelvis frykter å ikke mestre kravene som skolen stiller dem. I likhet med psykiske helseplager, regnes frafall som et betydelig folkehelseproblem, da tilknytning til skole og arbeid er essensielt (Lillejord et al., 2015). Ungdommer som ikke fullfører videregående skole risikerer ekskludering i arbeidslivet og helsemessige problemer senere i livet (Lillejord et al., 2015). På en annen side kan skolen være en arena som fremmer god mental helse for elevene (Uthus, 2017). Skolen kan fremme ungdommers positive utvikling eksempelvis ved å kommunisere med de unge, gi læringsmuligheter, fremme opplevelse av trygghet, tilhørighet og mestring (Danielsen & Tjomsland, 2013; Naidoo & Wills, 2009; Uthus, 2017).

Mental trivsel kan skapes av et godt klassemiljø, som innebærer en klasseledelse preget av gode relasjoner mellom lærer og elev (Lindahl, 2007; Olsen & Mikkelsen, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Struktur, forutsigbarhet og tydelig klasseledelse gir for mange elever en trygghet, også i klasserommet (Bru, Idsøe og Øverland, 2016; Nordahl,

2010; Olsen & Mikkelsen, 2015). Bru et al. (2016) hevder at lærerne har et ansvar for å tilrettelegge for et positivt samspill mellom elevene. Hvordan læreren lykkes med dette arbeidet vil ha stor betydning for de unges psykiske helse (Bru et al., 2016). Læreren kan dermed anses som en nøkkelperson i det helsefremmende- og forebyggende arbeidet i skolen. Danielsen, Samdal, Hetland og Wold (2009) hevder gjennom sin forskning at elevenes mulighet til å oppleve lærerstøtte, inkludering og tilhørighet i klassen, er viktige forutsetninger for skoletrivsel og et godt klassemiljø. Det er eksempelvis dokumentert at et godt klassemiljø, hvor elevene opplever å ha innflytelse, vil stimulere elevens mestringfølelse i skolehverdagen og utvikle kompetanse for å ta ansvar for andres trivsel (Larson, 2000; Lerner et al., 2005). Videre kan motiverte elever med en positiv utvikling, gi positive utslag for økt generell livstilfredshet (Ryan & Deci, 2000).

Oppsummert, vektlegger denne studien et positivt helseperspektiv, samt elevers subjektive helse, i forsøket om å forstå hvordan sosiale omgivelser, herunder det psykososiale klassemiljøet, har betydning for elevenes mentale helse. Ved å studere hvordan forhold i skolen kan påvirke den enkelte elevs mentale trivsel, kan vi med denne studien bidra til helsefremmende kunnskap for økt kontroll og utvikling av god helse blant ungdom. Denne studiens hensikt er dermed å undersøke sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø, målt ved lærerstøtte og klassetilhørighet, og mental trivsel blant elever i første klasse på videregående skole (Vg1).

2 Helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Denne masteroppgaven hører til under fagfeltene helsefremmende arbeid og helsepsykologi. Det er dermed relevant å definere disse begrepene, for så å plassere dem i en skolekontekst.

2.1 Helsebegrepet

For å forstå hva helsefremmende arbeid og helsepsykologi innebærer, vil det først være nødvendig å beskrive helsebegrepet. *Helse* er et omfattende og komplekst begrep som forstås på ulike måter, ofte avhengig av fagdisiplin, livsoppfatninger og kontekst. Strøm (1980) hevder at det grovt skiller mellom tre forståelser av begrepet; sykdom/død, funksjon og velbefinnende. Begrepet kan dermed både ha en positiv og negativ ladning, hvor oppmerksomheten de senere år har blitt flyttet fra nivåer av negativ helse til positiv helse (Naidoo & Wills, 2009; Hauge & Mittelmark, 2003; Green, Tones, Cross & Woodall, 2015). Den positive forståelsen av helsebegrepet grunner i WHO sin helsedefinisjon: “a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (WHO, 1946, s. 1). Definisjonen har imidlertid blitt kritisert for å være utopisk og uoppnåelig (Espnes & Smedslund, 2009; Marks et al., 2005; Mæland, 2010). Til tross for kritikken, representerer definisjonen et brudd med den tradisjonelle, patogene og medisinske forståelsen av helse, ved å vektlegge sammenhenger mellom fysiske, psykologiske og sosiale forhold. Definisjonen representerer en holistisk forståelse av helsebegrepet, da den inkluderer alle aspekter ved menneskets helse (Naidoo & Wills, 2009). *Helse* i den helsefremmende ideologien ses i likhet med livskvalitet, trivsel, velbefinnende, tilfredshet eller lykke (Hauge & Mittelmark, 2003; Helsedirektoratet, 2015a; Helsedirektoratet, 2015b).

2.2 Helsefremmende arbeid

Helsefremmende arbeid defineres som: «... the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health» (WHO, 1986; WHO, 2009). Helsefremmende arbeid som fagfelt vektlegger individets og befolkningens ressurser og muligheter for å skape god helse (Naidoo & Wills, 2009). Ifølge Hauge og Mittelmark (2003) er nøkkelfaktoren for å bedre befolkningens helse, at enkeltpersoner i befolkningen selv er aktive deltakere. Medvirkning, involvering og engasjement er viktige forutsetninger for vellykkede helsefremmende tiltak, da arbeidet med den enkeltes økte kontroll over forhold som påvirker helsen er samfunnsmessig og sosialt anliggende (Hauge & Mittelmark, 2003). Helse skapes der mennesker leker, lærer, jobber og elsker. Begrepet anses dermed ikke som et mål i seg selv, men heller som en ressurs

for hverdagslivet (Green et al., 2015). Ved å erkjenne forståelsen for ‘tidlig innsats’ i skolen, kan en helsefremmende tilnærming med fokus på psykisk helse resultere i blant annet redusert frafall i skolen. Samtidig kan det føre til gode levekår og psykologiske ressurser (Danielsen & Tjomsland, 2013; Helsedirektoratet, 2015a; Olsen & Mikkelsen, 2015).

Med utgangspunkt i helsefremmende arbeid, vil utfallsmålet i inneværende studie reflektere et positivt fokus på mental helse. Begrepet mental well-being står i kontrast til den tradisjonelle tankegangen om mental helse, hvor god mental helse måles ved fravær av negative symptomer, som angst og depresjon (Smith, Alves, Knapstad, Haug & Aarø, 2017; WHO, 2004). Well-being-begrepet, fokuserer på ressurser for individet som kan skape god mental helse (WHO, 2004). Ved å ha en positiv vinkling på mental helse, fokuseres det på positive mentale helseutfall, som glede, velvære, trivsel og tilfredshet. Verdien av å vektlegge individets ressurser og styrker har, i tillegg til å ha skapt god helse, vist seg å påvirke individets muligheter for å takle en psykisk lidelse (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009).

2.3 Helsepsykologi

Helsepsykologi er et nokså nytt praksisfelt som omhandler hvordan ulike følelser, psykiske tilstander eller ulik atferd påvirker helsen vår (Espnes & Smedslund, 2009). Praksisfeltet defineres som et tverrfaglig felt “...concerned with the application of psychological knowledge and techniques to health, illness and health care” (Marks et al., 2005, s. 8). Helsepsykologiens fagfelt er bredt og opptatt av både individuell-, gruppe- og samfunnsatferd, og inkluderer både helsefremming, sykdomsforebygging, behandling, identifisering av risikofaktorer og utvikling av primærhelsetjenesten (Espnes & Smedslund, 2009). I likhet med helsefremmende arbeid, fokuseres helsepsykologien rundt å finne løsninger, kontra problemer, der målet er å gi den enkelte kontroll over eget liv. Ved å øke den enkeltes mentale trivsel, fremmer man samtidig motstandskraft mot sykdom (Espnes og Smedslund, 2009). Begrepet “psykisk helse” tenderer generelt sett å assosieres med negative aspekter av fenomenet, som psykiske plager og lidelser, til tross for at forskere forsøker å skille mellom velvære og lidelse. Folkehelsearbeidet i Norge har fokus på å finne et begrepssett som også peker på positive aspekter ved psykisk helse, slik som tilhørighet, mestring, autonomi, vekst og opplevelse av mening (Helsedirektoratet, 2014).

2.4 Helsefremmende arbeid og helsepsykologi i skolen

Med bakgrunn i fagfeltene helsefremmende arbeid og helsepsykologi, vil det være vesentlig å undersøke sammenhenger mellom ungdommers psykososiale klassemiljø og mental trivsel. Forskning på denne innfallsvinkelen vil belyse hvilken betydning det psykososiale klassemiljøet har på elevenes mentale trivsel. Setting-tilnærmingen innen helsefremmende arbeid gjør det naturlig å rette fokus på skolen som helsefremmende arena, der tiltak blir tilpasset struktur og innhold i settingen. Setting-begrepet reflekterer den sosiale konteksten hvor personer engasjerer seg i daglige aktiviteter. Samspeilet mellom omgivelsene, organiseringen og personlige faktorer i den bestemte settingen kan således påvirke individets helse og velvære (Poland, Green & Rootman, 2000). Denne masteroppgaven retter det helsefremmende arbeidet mot en skole-setting. Helsefremmende skoler er eksempelvis et tverrsektorielt prosjekt som utvikler teori- og evidensbaserte programmer for å blant annet fremme et godt psykososialt miljø blant elever (Clift & Jensen, 2005). Ifølge WHO (2009) skal den helsefremmende skolen skape et miljø av omsorg, tillit og vennlighet, i tillegg til at alle enkeltpersoner skal verdsettes. I inneværende masteroppgave ønskes det å øke kunnskapen om hvilken effekt det psykososiale klassemiljøet kan ha på ungdommers mentale trivsel. Slik kunnskap kan være betydningsfull for å øke forståelsen rundt hvordan ressurser i skolen kan påvirke, eventuelt endre, arbeidet med ungdommers mentale trivsel.

3 Begrepsforklaring og teoretisk rammeverk

Sentrale begrep i denne studien er mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Litteraturen benytter ulike tilnærminger til mentale helsebegrep, samt ulike begreper og nyanser for begrepene lærerstøtte og tilhørighet i klassen. Det vil dermed være nødvendig å definere betydningen av begrepene anvendt i inneværende studie. I det følgende vil det bli tydeliggjort hvordan de relevante begrepene innholdsmessig blir forstått og benyttet i inneværende studie. Videre blir det teoretiske rammeverket for studien presentert, for å danne et teoretisk bakteppe av samspillet mellom individ og miljøfaktorer i skolen.

3.1 Mental trivsel

Betydningen av befolkningens livstilfredshet, positive relasjoner, opplevelse av mestring og tilhørighet får stadig mer fokus, særlig innen folkehelsearbeidet (Helsedirektoratet, 2015b). Et eksempel på dette er Stortingsmelding 19 (2014-2015) 'Mestring og muligheter', som fokuserer folkehelsearbeidet mot fremming av trivsel og livskvalitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Med stadig økt fokus på positiv psykisk helse og livskvalitet, vil det være nødvendig med et begrep som gjenspeiler det engelske begrepet *mental well-being*, som er helseutfallet i inneværende studie. Forskningslitteraturen gir mange forsøk på en norsk oversettelse av det engelske begrepet *well-being*. Utfordringen ligger i å finne et like dekkende begrep på norsk, da det kan assosieres med flere norske begrep som indikerer god helse (livskvalitet, mental trivsel, velbefinnende, livstilfredshet og lykke) (Hauge & Mittelmark, 2003; Helsedirektoratet, 2015b). Hvilket språklig valg oppgaven benytter i oversettelsen av *well-being*, vil være avgjørende for hvilket fenomen begrepet gjenspeiler, samt hvilke forestillinger det gir for leseren (Rommetveit, 1972).

På bakgrunn av litteraturen om *well-being*, kan valg av begrep avgjøres ut ifra om man ønsker å henvise til hedonisk/eudaimonisk-, individuell/system-, sosial-, objektiv/subjektiv- eller psykologisk/funksjonell *well-being*. Relevante alternative begrep for oppgaven har vært *livstilfredshet*, *mental trivsel* og *mentalt velvære*, da disse begrepene er individrettede med en hedonisk tilnærming av personens opplevelser, følelser og vurderinger. En hedonisk tilnærming til begrepet *well-being* forstås som ensbetydende med tilstedeværelse av behag og fravær av ubehag (Helsedirektoratet, 2015b). De tre nevnte begrepene vil ikke dekke *well-being*-begrepet i sin helhet, da det også dekker systemegenskaper (eks. lokalsamfunn og kommune). System-*well-being* er imidlertid ikke av interesse for denne masteroppgaven.

Ifølge litteraturen, kan de nevnte begrepene (livstilfredshet, mental trivsel og mentalt velvære) sies å dekke det mentale og individrettede aspektet av *well-being* (*mental well-being*) (Helsedirektoratet, 2015b), som er oppgavens eneste fokus.

Kan man oversette *well-being* direkte til *velvære*, slik det gjøres i den norske oversettelsen av WHO's-helsedefinisjon (WHO, 1986), eller finnes det mer egnede definisjoner? *Velvære* assosieres ofte med aktiviteter som er tilknyttet nytelse og fornøyelse, og rommer ikke vekst og utvikling, på samme måte som *trivselsbegrepet* (Helsedirektoratet, 2015a). Begrepet *livstilfredshet* kan forstås som “en persons vurdering av hvordan en har det i livet” (Helsedirektoratet, 2015b, s. 21). Begrepet kan omfatte både en følelsesmessig vurdering av behag/ubehag i livet, i hvilken grad man opplever livet som meningsfullt og i hvilken grad man har oppnådd viktige mål (Pavot & Diener, 2008). Det kan dermed påstås at begrepet omfatter både hedonisk og eudaimonisk forståelse av *well-being* (Helsedirektoratet, 2015b). *Livstilfredshet* har blitt kritisert av Vittersø (2013), hvor han spør seg om man i løpet av noen sekunder kan tallfeste vår livstilfredshet med noe som er så sammensatt som livet i sin helhet? Kritikken kan tenkes å ikke være like gjeldende for *trivsels*-begrepet, da det i større grad reflekterer utfoldelse, muligheter og vekstvilkår. Når det gjelder helsefremmende arbeid i skolen er det *trivsel*, eller mer spesifikt *skoletrivsel*, som er det mest benyttede begrepet i nasjonale dokumenter, faglitteraturen og i norsk dagligtale (f.eks. Helsedirektoratet, 2015a; Helse- og omsorgsdepartementet, 2014; Øia, 2011). I tillegg indikeres det at *trivsel* favner flere dimensjoner av det å like seg og beskriver det subjektive “gode liv” (Helsedirektoratet, 2015a). I og med at denne oppgaven fokuserer på elevenes følelser og tanker i relasjon til subjektiv mental *well-being*, også knyttet til forhold utenfor skolesettingen, vil *mental trivsel* være et uttrykk for en samlet vurdering på tvers av alle livsarenaene som elevene er en del av. Med utgangspunkt i den teoretiske kunnskapsoppsummeringen av begrepet *well-being* (Helsedirektoratet, 2015a), vil oppgaven dermed benytte begrepet *mental trivsel* som oversettelse for det engelske begrepet *mental well-being*.

3.2 Psykososialt klassemiljø

Ettersom denne studien skal undersøke sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel blant elever i Vg1, er det essensielt å finne gode indikatorer på et psykososialt klassemiljø. Et psykososialt klassemiljø består forholdsvis av lærer og elever, der flere studier har vist at sosiale relasjoner både mellom medelever og lærer-elev har vist seg å ha betydning

for elevenes opplevelse av klassemiljøet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Helsedirektoratet, 2015a; Lindahl, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Opplevelse av støtte fra lærer og tilhørighet i skolen har også vist seg å fremme elevenes mentale helse og trivsel (f.eks. Chirkov & Ryan, 2001; Danielsen et al., 2009; Danielsen, 2012; Eccles & Roeser, 2011). Begrepene lærerstøtte og klassetilhørighet vil dermed være sentrale for å forstå psykososialt klassemiljø i denne studien.

3.2.1 Lærerstøtte

Ifølge Lindahl (2007) har den tradisjonelle lærerrollen endret seg. Tidligere utøvde lærerrollen kontroll og kunnskapsoverføring, mens elevene løste individuelle oppgaver og reproduserte kunnskap (Lindahl, 2007). I dag settes det andre krav til læreren, hvor skolen forventes å møte “utfordringer” som teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og miljøutfordringer (Dahl, 2016). Læreryrket skiller seg fra andre profesjoner ved at lærerne skal utvikle og etablere relasjoner til samtlige av elevene i en variert og mangfoldig gruppe (Dahl, 2016). Dette skaper forventninger om at læreren har relasjonelle ferdigheter og ser verdien av å bygge gode relasjoner til samtlige elever, samt fremme gode relasjoner mellom elevene (Lindahl, 2007).

Litteraturen gir ulike beskrivelser av tilnærminger til lærerstøtte, og ser ut til å benytte ulike begrep for tilsvarende nyanser av fenomenet. Olsen og Mikkelsen (2015) viser til *proaktiv klasseledelse* som en fremmede faktor i elevenes klassemiljø. De hevder at hovedvekten av lærerens ledelse må fokusere på forebyggende arbeid, i form av å signalisere ønsket atferd (Olsen & Mikkelsen, 2015). Lærer-elev-relasjonen fremgår av Furunes og Ertesvåg (2015) som det mest sentrale perspektivet på klasseledelse. Ifølge Federici og Skaalvik (2017) anses *emosjonell*- og *instrumentell* støtte som to ulike, samt relaterte, aspekter av *sosial* støtte fra lærer. *Instrumentell lærerstøtte*, også referert som *sosial støtte* av Lindahl (2007), handler først og fremst om tilgang til informasjon, råd og ulike former for praktisk hjelp (Federici & Skaalvik, 2017). En *emosjonell* form for lærerstøtte derimot, innebærer omsorg, verdsettelse, oppmuntring og sympati, og gjenkjennes ved en varm og omsorgsfull lærer-elev-relasjon (Pianta & Hamre, 2009). I en slik relasjon vil læreren oppleve interesse i elevens faglige, psykiske og sosiale utvikling, ved å opptre oppsøkende og engasjert (Furunes & Ertesvåg, 2015). Federici og Skaalvik (2017) argumenterer for at elever har behov for begge former for lærerstøtte, både instrumentell- og emosjonell lærerstøtte. Forfatterne illustrerer

kombinasjonen ved at praktisk hjelp fra lærer kan oppleves som en emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2017). De beste lærerne er ifølge Allen og Kern (2017) ikke de som kun kan navnene på elevene sine, men de som kjenner til elevenes styrker, utfordringer og potensial for fremtidige mål. Spørsmålene for lærerstøtte, målt i inneværende studie, kan se ut til å måle både en instrumentell- og emosjonell støtte (se Vedlegg 7). Med utgangspunkt i at kombinasjonen av både en instrumentell- og emosjonell lærerstøtte er å foretrekke (Federici & Skaalvik, 2017), vil denne studien videre benytte begrepet *lærerstøtte* som et sentralt mål på elevenes psykososiale klasse miljø.

3.2.2 Klassetilhørighet

Begrepet *tilhørighet* refererer til individets følelse av å oppleve at andre bryr seg, å tilhøre et sosialt fellesskap og samvær (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2002). Mellommenneskelig tilhørighet relateres til en tilfredsstillende opplevelse der man føler seg følelsesmessig forbundet, involvert med, likt, respektert og verdsatt av en annen person eller gruppe (Reeve, 2009). Tilhørighet har en del nærliggende begreper, hvor *sosial deltakelse* og *sosial inkludering* ofte forbindes med *sosial tilhørighet*. Elever som opplever å høre til vil lettere delta, og sammen ivaretar begrepene innholdet i sosial inkludering (Olsen, 2013). Dermed vil nyanser av andre nærliggende sosiale dimensjoner av tilhørighet også omtales i inneværende studie. Sammen med begrepet *lærerstøtte*, er *tilhørighet* et uttrykk for psykososialt klasse miljø i masteroppgaven. Ettersom skolen representerer en sentral arena i de unges liv til å være sammen med venner og engasjere seg i identitetsformende aktiviteter, er tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet av betydning for elevenes opplevelse av både klasse miljøet og skolen i sin helhet (Eccles & Roeser, 2011; Frønes, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Fellesskap med jevnaldrende vil dermed være av stor betydning for ungdommers utvikling og sosialisering, samt den enkelte elevs mentale trivsel. I følge Yuval-Davis (2006) finnes det mange forskjellige måter å tilhøre noe på. I den foreliggende studien benyttes *tilhørighets*-begrepet i en klasse-kontekst i skolen, derav *klassetilhørighet*. Med utgangspunkt i sosiale betraktninger er ikke klasserommet kun en plass for undervisning og læring. Det betraktes også som et sted for sosial samhandling, deltakelse og vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2016b). *Klassetilhørighet* innebærer at eleven opplever å bli akseptert, respektert, inkludert og støttet av sine medelever, og kan være en avgjørende faktor i de unges liv (Goodenow & Grady, 1993).

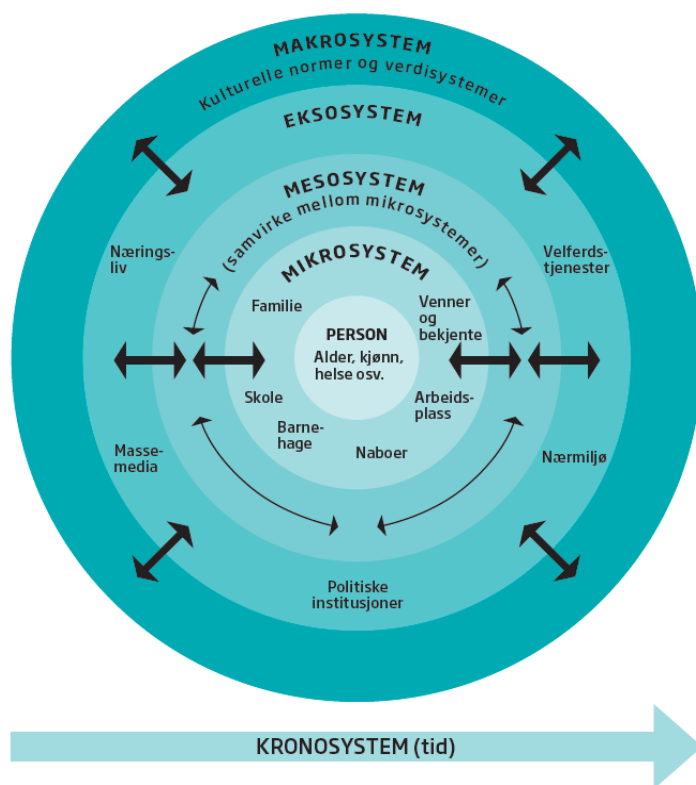
3.3 Teoretisk rammeverk

For å best kunne studere og drøfte sammenhenger mellom elevenes psykososiale klassemiljø og mental trivsel, vil det teoretiske grunnlaget vektlegge individet og dens sosiale miljø for menneskelig utvikling. Ved å trekke på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), teorien om positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2005) og selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000), vil det dannes et bakteppe for å forstå hvordan ulike faktorer i miljøet kan fremme eller hemme ungdommers mentale helse og trivsel. Bronfenbrenner tar utgangspunkt i et økologisk perspektiv for menneskelig utvikling, med ulike miljøfaktorer, som påvirker individet fra ulike samfunnsnivå (Bronfenbrenner, 1979). Tilnærmingen til positiv ungdomsutvikling vektlegger at ungdom har styrker og interesser som har et potensial for en positiv utvikling for å skape god helse (Lerner et al, 2005). Teorien vil videre forbindes med det helsefremmende ressurs-perspektivet og indikerer at man alltid skal forsøke å se den enkeltes muligheter til positiv ungdomsutvikling i skolen. Selvbestemmelsesteorien er en tilnærming til menneskelig motivasjon og understreker, i likhet med Bronfenbrenner, hvordan sosiale miljøfaktorer enten kan fremme eller hemme individets psykologiske utvikling (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien forklarer hvordan tilfredsstillende av individets grunnleggende psykologiske behov har betydning for vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2000). Fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) vil behovene for autonomi og tilhørighet særlig vektlegges, da de underbygger teori på måleinstrumentene til psykososialt klassemiljø (lærer støtte og klassetilhørighet). Det vil gjennom presentasjonen av de ulike teoriene bli gitt eksempler fra skolekonteksten, for å illustrere hvordan teoriene danner et bakteppe for forståelsen av eleven i samspill med miljøfaktorer i skolen.

3.3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

På bakgrunn av et kritisk blikk mot 70-tallets utviklingspsykologi og dens ensidige forskning på barnet isolert fra dets kontekst, ønsket Bronfenbrenner å studere “menneskelig utvikling i dens økologiske sammenheng” (Bronfenbrenner, 1985, s. 36). Bronfenbrenner (1979, s. 21) beskriver *økologien av menneskelig utvikling* som den vitenskapelige studien av den progressive og gjensidige påvirkningen mellom et menneske i utvikling og de skiftende egenskapene i personens nærliggende kontekst. *Menneskelig utvikling* kan forstås som en prosess hvor den voksende personen får en mer utvidet og gyldig oppfatning av det økologiske miljøet (Bronfenbrenner, 1979). Personen blir deretter motivert og i stand til å engasjere seg i aktiviteter som bidrar til å opprettholde, omstrukturere eller forbedre den

opplevde kompleksiteten på formen og innholdet i dette miljøet (Bronfenbrenner, 1979). Den sosialpsykologiske teorien gjenspeiler dermed hvordan individets utvikling endres av samfunnssystemer i stadig endring. Som illustrert i figur 1, består modellen av ulike samfunnssystemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979), der samfunnsstrukturene ligger lagvis utenpå hverandre, med mikrosystemet innerst. Bronfenbrenner (2005) la senere til *kronosystemet*, som inkluderte et tidsperspektiv av utviklingsmessige endringer utløst av individets livshendelser og opplevelser. Livshendelsene kan enten ha opprinnelse i det ytre miljøet (f.eks. skilsmisse, skolestart og flytting) eller hos individet (f.eks. pubertet og alvorlig sykdom) (Bronfenbrenner, 2005).



Figur 1 - Illustrasjon av en utviklingsøkologisk modell av Bronfenbrenner (1979)

Mikrosystemet, også kalt primærsettingen, forklares av Bronfenbrenner (1979) som et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner mellom personer innen en bestemt kontekst, slik det oppleves av den utviklende personen. Eksempler på kontekster i mikrosystemet er familie, venner og skole (Bronfenbrenner, 1979). Gode relasjoner til personene i skolen, familien og vennegjengen vil være nødvendig for ungdommens positive utvikling (Helsedirektoratet,

2015a). Eksempelvis vil det være nødvendig at læreren og eleven på skolen har et tett og positivt forhold til hverandre, for at eleven skal ha en positiv utvikling.

Mesosystemet innebærer samspillet mellom de ulike mikrosystemene, eksempelvis samspillet mellom hjem og skole (Bronfenbrenner, 1979; Helsedirektoratet, 2015a). Bronfenbrenner (1979) vektlegger at interaksjonen mellom de ulike mikrosystemene er avgjørende for individets kognitive og emosjonelle utvikling. Eksempelvis kan en ungdoms kognitive evner i større grad påvirkes av relasjonen mellom skolen og hjemmet, enn lærerens pedagogiske evner (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet innebærer kontekster hvor individet ikke er til stede som aktiv deltaker, men som likevel kan påvirke personen i utvikling, eksempelvis foreldrenes arbeidssituasjon, foreldres sosiale nettverk og storesøskens skoleklasse (Bronfenbrenner, 1979). I en skolesammenheng vil eksempelvis rammebetingelser i eksosystemet sette styring for lærerens muligheter til å bygge et godt klassemiljø, som igjen vil påvirke hver enkelt elev sin mentale trivsel (Helsedirektoratet, 2015a).

Makrosystemet representerer fenomenet om at formen og innholdet av lavere samfunnssystem (mikro, meso og ekso) fungerer forholdsvis likt innen ethvert makrosystem. Bronfenbrenner (1979) forklarer fenomenet som at ulike arenaer i ethvert land har blitt konstruert fra samme prototype eller mønster. Faktorer i makrosystemet påvirker og former de lavere systemene og gjør dem til en helhet (Rønningen, 2003). I tillegg belyser makrosystemet kontraster innen hvert mikrosystem, hvor hjem, lokalsamfunn og arbeidssituasjoner kan variere mellom rike og fattige familier (Bronfenbrenner, 1979). Senere tids tankegang om skolen med lærere som omsorgsgivere, og ikke kun læring og sosialisering, viser hvordan makrosystemet har påvirkning på individet gjennom lover, verdier, normer og ritualer (Helsedirektoratet, 2015a; Samdal, 2009).

I likhet med Bronfenbrenner, tar også helsefremmende arbeid utgangspunkt i et økologisk perspektiv (Samdal og Wold, 2012). Begrepet *økologi* betegner læren om sammenhengen mellom levende organismer og dens miljø (Andersson, 1985). Innen helsefremmende arbeid vil en økologisk tilnærming ta utgangspunkt i at samspillet mellom individet og dens familie, samfunn, samt nasjonale og globale kontekst, er gjensidig påvirkelige (Bronfenbrenner, 1979; Samdal & Wold, 2012). Til tross for at Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ofte blir rettet mot “barn i utvikling” i forskningslitteraturen, antyder Bronfenbrenner (1979) at

mennesker i alle aldre er i stadig utvikling. Modellen kan dermed rettes mot ungdommer og er relevant for inneværende studie.

Samtlige samfunnssystemer kan legge føringer for individets atferd og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners modell belyser dermed nødvendigheten av faktorer i lokal- og storsamfunnet som kan bidra til bedre helse og trivsel i befolkningen (Helsedirektoratet, 2015a; Mittelmark, 2012). Ifølge Bronfenbrenner (1979) er individets helseutfall dermed ikke utelukkende individets ansvar, da helse og trivsel er avhengig av støttende kontekster på alle samfunnsnivå. Hovedfaktorene som påvirker psykologisk utvikling av et individ ligger, ifølge Bronfenbrenner (1985), i vennegjengen, på skolen, i arbeidslivet, foresattes sosiale nettverk og lokalsamfunnet. Fellesbetegnelsen for disse faktorene er at de er styrt av miljø, og ikke arv (Bronfenbrenner, 1985).

3.3.2 Teorien om positiv ungdomsutvikling

Positive Youth Development (PYD) forstås som en utviklingsprosess eller en tilnærming til ungdomsprogrammer som fokuserer på å fremme positiv utvikling hos ungdom (Lerner, Lerner & Benson, 2011). PYD er basert på ideen om at alle unge har et potensial for en vellykket, sunn og positiv utvikling (Lerner et al., 2005). Ifølge Damon (2004) har hver ungdom talenter, styrker og interesser som gir den enkelte et potensial for en lys fremtid. Plastisitet (formbarhet) og kontekstuelle faktorer (f.eks. venner, familie og skole) representerer viktige prosesser som kan styrke individet i ungdomsperioden (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011). Plastisitet, innen relasjonelle utviklingsprosesser, reflekterer hvordan systematiske endringer i ungdomsperioden har et potensial for å resultere i en mer positiv funksjon for den enkelte (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011).

På bakgrunn av testing av ulike hypoteser, har Lerner et al. (2005) identifisert individuelle og økologiske relasjoner som kan fremme positiv utvikling blant ungdom, der de har utviklet en modell som viser sammenhengen mellom individets styrker, miljømessige- og kontekstuelle utviklingsressurser og positive egenskaper. Forfatterne hevder at dersom en ung persons styrke (f.eks. ungdommens kognitive, emosjonelle og atferdsmessige engasjement i skolen) kan justeres med positive ressurser for vekst (f.eks. lærerens kapasitet for å sørge for at ungdommen får et positivt miljø der deres styrker kan bli vektlagt og forbedret), kan man optimalisere en sunn ungdomsutvikling (Lerner et al., 2011). Dersom positiv ungdomsutvikling hviler på et gjensidig fordelaktig forhold mellom den enkelte ungdom og hans/hennes økologi, vil en ungdom som trives være positivt engasjert til å handle og bidra til

å forbedre sin tilværelse (Lerner et al., 2011). Hypotesen til Lerner et al. (2005) er at utviklingsressursene i ungdommens kontekst (f.eks. skolesituasjonen) må samordnes for å skape en konstruktiv relasjon til den unge eleven, samt at eleven selv bidrar med sine indre ressurser (f.eks. læringsmotivasjon) for å fremme positiv ungdomsutvikling.

Lerner et al. (2005) har gjennom en rekke litteraturgjennomganger og forskning på ungdomsutvikling identifisert fem positive egenskaper, kalt “The Five Cs”, som på engelsk er “competence”, “confidence”, “character”, “connection” og “caring”. Trivsel anses som utviklingen av positive egenskaper som markerer en sunn ungdom med egenskaper fra de fem C’ene (Lerner et al., 2011). Når disse fem egenskapene er til stede realiseres også den sjette C, som er “contribution” (bidrag) (McKay, Sanders & Wroblewski, 2011). Ungdommer som innehar de fem førstnevnte egenskapene vil over tid ta ansvar og bidra aktivt til egen og andres utvikling i nærmiljøet (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005). Når ungdommene bidrar til andres utvikling vil de også bidra til fremskritt i egen positive helse og utvikling (Lerner et al., 2005). Besittelse av de positive egenskapene (“The Five Cs”) bidrar også til en forebyggende effekt i forhold til problematferd som aggresjon, depresjon og rusmisbruk (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011). Tilnærmingen skiller seg dermed fra andre tilnærminger til ungdom da den ikke forsøker å rette opp i hva som er “galt” med den unges oppførsel. Utviklingsprosessen samsvarer med den helsefremmende ideologi og ressursperspektiv, da den vektlegger det positive i individers liv for å skape god livskvalitet (Wold, 2012).

Skolen anses som en kontekstuell faktor og en nøkkelarena som kan fremme ungdomsutvikling (Naidoo & Wills, 2009). Skolen kan bidra som en sosialt støttende arena gjennom lærere og medelever, samt bidra til å utvikle ungdommenes individuelle styrker (Lerner et al., 2011; Uthus, 2017). Det kan dermed tenkes at et godt psykososialt klassemiljø, med god lærerstøtte, kan fremme de fem egenskapene i positiv ungdomsutvikling blant elevene (kompetanse, selvtillit, personlige kvaliteter, relasjon og omsorg). Ungdomselevne som innehar/foster disse egenskapene kan bidra til å ta ansvar for andres utvikling (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005) og kan således skape et godt klassemiljø blant elevene. Koblingen mellom ideene om plastisitet, utviklingsøkologiske modeller og en blomstrende utvikling antyder at alle unge har styrker som kan fanges opp for å fremme positiv utvikling gjennom ungdomsårene (Lerner et al., 2011). Grunnleggende prosesser for ungdomsutvikling involverer gjensidige innflytelsesrike relasjoner mellom individet og dens nivåer av skiftende

kontekst (Bronfenbrenner, 1979; Lerner et al., 2011). Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak og Hawkins (2002) hevder at effektive PYD-program bør fokusere på blant annet å fremme tilknytning, gi anerkjennelse for positiv oppførsel og bygge tydelige og positive identiteter.

3.3.3 Selvbestemmelsesteorien

Ettersom Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell og teorien om positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2005) ser på menneskelig utvikling i samspillet mellom individ og miljø, er selvbestemmelsesteorien en sentral teori for å forstå hvordan drivkrefter i individet kan fremme ungdommers trivsel (Deci & Ryan, 2015). Det legges til grunn i selvbestemmelsesteorien at individet er naturlig sosialt, nysgjerrig og utviklingsorientert, med et medfødt driv om å søke utfordringer i omgivelsene, utnytte sitt potensial, sin kapasitet og sine følelser (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien, utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan, bidrar til forståelse for menneskelig atferd og hvordan sosiale miljøer kan påvirke vekst, utvikling, psykisk helse og trivsel hos individet (Deci & Ryan, 2015; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien er en tilnærming til menneskelig motivasjon og vektlegger hvordan individets kontekst kan fremme eller hemme motivasjon, for slik å påvirke individets psykologiske utvikling (Ryan & Deci, 2000). Teorien hevder at mennesket har tre iboende psykologiske behov; *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* (f.eks. Deci & Ryan, 1985; 2002). Tilfredsstillelse av disse behovene legger til rette for individets indre motivasjon, læring, ytelse, trivsel og psykisk helse (f.eks. Deci & Ryan, 2015; Ryan & Deci, 2000).

Autonomi

Individets iboende psykologiske behov for autonomi refererer til medbestemmelse, vilje, selvstyre og anerkjennelse av egen atferd (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Det foreligger henholdsvis tre erfaringer til grunn for opplevd autonomi; motivasjonen stammer fra interne kilder (seg selv), følelsen av frihet og følelsen av valg over ens handlinger (Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Opplevd autonomi betegner hvorvidt individets atferd er styrt og forårsaket av en selv (indre motivasjon), kontra miljømessige kilder (ytre motivasjon). Det er for eksempel forskjell på om en elev er på skolen på grunn av egen interesse eller for å unngå anmerkning og stryk i faget. Eksempelet illustrerer at det er forskjell på om atferden preges av frihet og medbestemmelse, i motsetning til kontroll og press (Reeve & Jang, 2006). Det vil si fleksibiliteten til å velge hva en skal gjøre, hvordan en skal gjøre det og om det skal gjøres. En indre motivert person, med frihet og medbestemmelse

i valg av handlinger, anses å prestere bedre, samt føle seg bedre med seg selv, enn en person drevet av ytre motivasjon (Reeve & Jang, 2006).

Deci og Ryan (2015) hevder, i likhet med Reeve og Jang (2006), at en autonom motivasjon vanligvis oppstår ved opplevelsen av positiv påvirkning. Autonomistøtte er dermed en vesentlig faktor og dreier seg om å søke metoder for å oppmuntre, støtte og øke den enkeltes indre "godkjenning" av aktiviteter og handlinger (Reeve & Jang, 2006). Ifølge Fernie og Chubeddu (2016) vil en positiv relasjon mellom lærer og elev betraktes som den viktigste motivasjonsfaktoren for at eleven er lærevillig og viser akseptabel atferd. En autonomistøttende atferd fra lærer til elev innebærer for eksempel å gi elevene tid til å arbeide selvstendig, bruke et ikke-kontrollerende språk, anerkjenne elevens følelser eller hvorfor en uinteressant aktivitet krever elevens oppmerksomhet (Deci & Ryan, 1985; Reeve & Jang, 2006). Kontrollerende lærere, derimot, karakteriseres både ved å lede eleven til riktig svar i form av å gi fasiten, eller bruk av kritikk, press og krav for å forsøke å motivere eleven (Deci & Ryan, 2002). Deci og Ryan (2002) hevder at individet tenderer å være mer autonom, i motsetning til kontrollert, dersom personen opplever høyere tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet). Skillet mellom en autonom- og kontrollert motivasjon til en handling kan imidlertid ikke presenteres som en dikotomi, men heller som et kontinuum, hvor enhver handling kan karakteriseres etter i hvilken grad den er autonom eller kontrollert (Deci & Ryan, 2002). Autonomistøtte bør heller ikke forveksles med at elevene har frie valg til utfoldelse i læringssituasjonen. Skinner og Belmont (1993) fant at lærere som har en god balanse mellom optimal struktur og høy autonomistøtte, vil skape trivsel blant elevene. I likhet med Skinner og Belmont (1993), hevder Nordahl (2010) at for å skape god klasseledelse og relasjoner til elevene, bør læreren finne en balanse mellom å stille krav, sette grenser og vise omsorg.

Kompetanse

Kompetanse relateres til individets subjektive oppfatning av om han/hun er i stand til å mestre egne mål og ønsker (Deci & Ryan, 2002). Tilrettelegging av et inkluderende klassemiljø med fokus på trivsel og miljø, kan stimulere til den enkelte elevs følelse av å mestre skolehverdagen, samt tilegne kompetanse til å ta hånd om medelevers trivsel (Helsedirektoratet, 2015a; Larson, 2000). Slik kan tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov for kompetanse føre til omsorg for andres trivsel, som igjen kan

stimulere til forbedret miljø i klassen. Det psykologiske behovet for kompetanse er ikke fokuset i oppgaven og vil dermed ikke bli videre utdypet teoretisk.

Tilhørighet

I likhet med autonomi og kompetanse, har behovet for tilhørighet vist seg å være viktig for å opprettholde indre motivert atferd (Deci & Ryan, 2002). Tilhørighet beskriver hvorvidt individet føler seg tilknyttet andre på en varm, positiv og mellommenneskelig måte (Deci & Ryan, 2002). Ifølge Ryan og Deci (2000) er behovet for tilhørighet et motivasjonsgrunnlag for internalisering, hvilket er høyst aktuelt i ungdomstiden hvor ungdommene opptar nye holdninger og livsvaner (Naidoo & Wills, 2009). I en skolesammenheng, vil tilfredsstillende av individets behov for tilhørighet innebære en integrering i det sosiale fellesskapet i klassen (Helsedirektoratet, 2015a).

Ryan (1995) hevder at det ikke er tvil om at det finnes uendelige menneskelige behov, (f.eks. behov for mer penger), men når kriteriet er nødvendigheten for vekst og integritet, vil listen av behov minimeres. Innenfor rammen av selvbestemmelsesteorien er det tre grunnleggende behov (autonomi, kompetanse og tilhørighet) som fremmer motivasjon, vekst, trivsel og effektivt engasjement med verden (Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2015; Ryan, 1995). Til tross for dette, er det ifølge Ryan (1995) behovet for autonomistøtte som er forutsetningen for opplevelsen av tilhørighet og integrerende prosesser. Det vil si at i en skolesammenheng kan læreren, gjennom ulike tiltak, bidra til å fremme det sosiale miljøet i klassen ved å tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet. Ryan og Deci (2000) mener også at elever som føler at læreren respekterer dem, samt viser omsorg, er essensielt for deres villighet til å akseptere verdier i klasserommet.

4 Litteraturgjennomgang

Dette kapitlet vil presentere tidligere forskning knyttet til psykososiale miljøfaktorer i skolen, med fokus på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Det vil først bli gitt en beskrivelse av søkestrategien som har blitt anvendt for å finne frem til litteraturen på feltet, før selve forskningen presenteres.

4.1 Søkestrategi

Det ble gjennomført et litteratursøk med mål om å belyse forskningsfeltet rundt psykososialt klassemiljø og mental trivsel blant ungdommer. Litteratursøkene ble primært utført i perioden september - november 2017, og ble gjennomført i databasene Oria, Google Scholar, PsycNET, PsychINFO og Web of Science. For å sikre at den nyeste forskningen ble inkludert i masteroppgaven, ble det utført søk jevnlig frem til april 2018. Innledende søk ga en oversikt over hvilke ord som hadde en nærliggende dimensjon til begrepene i oppgavens problemstilling. Det ble søkt etter både engelsk og norsk, samt kvalitativ og kvantitativ, litteratur. Søkeordene ble kombinert i fire ulike kategorier: (1) mental trivsel, (2) lærerstøtte, (3) klassetilhørighet og (4) ungdom, hvor “og/eller” ble inkludert for å begrense søket.

1. *mental helse, livstilfredshet, psykisk helse, velvære, mental trivsel, mental health, well-being, quality of life, life-satisfaction*

OG

2. *autonomistøtte, lærerstøtte, støtte, autonomy, teacher support, support*

OG

3. *tilhørighet, klassetilhørighet, inkludering, klassemiljø, student support, belonging, relatedness, connection*

OG

4. *ungdom, youth, student(s), pupil(s), adolescents*

Det ble bestemt ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier for søkeprosessen for å avgrense hvilken litteratur som ville bli brukt i litteraturgjennomgangen. Søkene ble i utgangspunktet avgrenset til litteratur med publiseringsdato de siste ti årene (2008-2018), men grunnet lite relevant litteratur ble flere eldre artikler inkludert. Litteratur med nærliggende kontekst og alder i utvalget ble også inkludert, med fokus på skole-kontekst med barn og ungdommer i alderen 11 til 21 år. Kun rapporter og fagfelleverderte artikler ble inkludert. Artikler hvor

utvalget hadde spesifikke diagnoser og hvor tema var integrering av personer med minoritetsbakgrunn ble ekskludert grunnet manglende relevans til problemstillingen. Videre ble litteratur på andre språk enn engelsk og norsk ekskludert grunnet manglende språkkompetanse.

Til tross for at man selv kan ha inntrykk av at all relevant litteratur er inkludert i søkeprosessen, kan det å forsikre seg om at man har fått med seg alt anses som en umulig oppgave. Det kan eksempelvis være søkeord eller relevante forskere som burde vært inkludert. Ved å være kritisk til egen søkeprosess, samt lese artikler med et kritisk blikk, har man imidlertid tilnærmet seg en god søkeprosess, hvor man kan oppdage styrker og svakheter ved hver enkelt artikkel (Aveyard, 2014). Fra litteraturgjennomgangen i innværende studie fremkommer det at det finnes lite forskning på psykososialt klassemiljø, særlig klassetilhørighet, for elever på videregående skole relatert til mental helse. Det har dermed vært nødvendig å inkludere forskning som indirekte kan relateres til oppgavens kontekst og problemstilling. Flere av de mest relevante artiklene for oppgavens tema har benyttet data fra HEVAS-undersøkelsene (Danielsen, 2012; Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014; Samdal et al., 2016). Til tross for at forskningsarbeidene baseres på HEVAS-data, har de ulike innfallsvinkler, problemstillinger og fokus, som gjør at hver av studiene er relevante for litteraturgjennomgangen. I tillegg har de inkluderte studiene ulike datasett som spenner fra 2001 til 2014. Studien til Danielsen et al. (2009) baseres på HEVAS-data fra 2001, mens studien til Diseth og Samdal (2014) ble basert på HEVAS-data fra 2009/2010. Videre benytter Samdal et al. (2016) HEVAS-data fra 2013/2014. Studiene har dermed ulike utvalg av norske ungdommer. Studien til Danielsen (2012), derimot, hadde kun ett relevant utvalg (datasett nr. 1) for vår studie. Dataene var imidlertid basert på samme utvalg som Danielsen et al. (2009), og ble av den grunn ikke inkludert i litteraturgjennomgangen. Forskingen bidro likevel til interessante diskusjoner som vil bli betraktet i diskusjonskapittelet.

4.2 Mental trivsel blant ungdommer

Forskningslitteraturen benytter ulike målebegreper for å beskrive forhold knyttet til ungdommers mentale trivsel. Flere forskere benytter livstilfredshet, mental helse og well-being som utfall (f.eks. Bakken, 2017; Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014; Huebner, Valois, Paxton & Drane, 2005; Jose, Ryan & Pryor, 2012; Samdal et al., 2016; Zuckerman, Li & Diener, 2017). Ved å inkludere forskningslitteratur med nyanser til

hovedbegrepet i inneværende studie (mental trivsel), bidrar det til tangerende og relevant litteratur. Til tross for at de ulike begrepene for mentale helseutfall har noe ulik betydning og vinkling, blir de i dette kapitlet assosiert med mental trivsel.

Folkehelseinstituttet sin rapport om psykisk helse i Norge undersøkte prevalens og insidens av blant annet psykisk helse og livskvalitet i befolkningen (Reneflot et al., 2018). Rapporten viste at 80-90 prosent av norske ungdommer, tretten til seksten år, er fornøyde med livet sitt (Reneflot et al., 2018). Samtidig fremkom det i den siste HEVAS-rapporten, som omhandler norske barn og unges helse og trivsel, at ungdom i all hovedsak rapporterer om god helse og tilfredshet med eget liv (Samdal et al., 2016). Rapporten baseres på data fra 2014 fra den norske delen av den internasjonale undersøkelsen “Health Behaviour in School-Aged Children” (HBSC). Til tross for at norske ungdommer ser ut til å rapportere god mental trivsel, øker likevel andelen ungdommer som rapporterer om psykiske helseplager (Bakken, 2017; Sletten & Bakken, 2016).

Forskning viser at kjønn er en betydelig faktor for prevalensen av ungdommers mentale trivsel (Bakken, 2017; Bisegger, Cloetta, von Rueden, Abel, Ravens-Sieberer & European Kidscreen Group, 2005; Bjørnsen, Espnes, Eilertsen, Ringdal & Moksnes, 2017; Palacio-Vieira, 2008; Samdal et al., 2016; Zuckerman et al., 2017). Mens barn rapporterer å ha god livskvalitet uavhengig av kjønn, blir kjønnsforskjellene mer fremtredende i ungdomsalderen (Bisegger et al., 2005; Palacio-Vieira et al., 2008). Pubertal utvikling er ifølge Palacio-Vieira (2008) en av årsakene for lavere livskvalitet i ungdomsalderen enn i barndommen. Bisegger et al. (2005) hevder at de psykologiske aspektene av livskvalitet synker i større grad for jenter enn gutter i ungdomsalderen. Dette samsvarer med studien til Zuckerman et al. (2017), som hevder at gutter rapporterer høyest mental trivsel, mens jenter rapporterer flere negative følelser. Studien ble basert på ungdommer fra 15 og oppover fra 155 ulike land (Zuckerman et al., 2017). Disse tendensene ser i tillegg ut til å være gjeldende i Norge. Samdal et al. (2016) fant i sin studie en forskjell på 15 prosent i rapporteringen av daglige helseplager mellom elever i 6.klasse til elever i Vg1. Hele 28 prosent av jentene i Vg1 rapporterte et høyt nivå av depressive symptomer (Bakken, 2017). En tverrsnittstudie av 1888 norske ungdommer, mellom femten til 21 år, undersøkte kjønnsforskjeller på stress, ensomhet, selvrappert helse og mental trivsel (målt ved WEMWBS) (Bjørnsen et al., 2017). I denne studien rapporterte også gutter høyere mental trivsel og selvrappert helse enn jentene, mens jenter skåret

høyest på stress og ensomhet (Bjørnsen et al., 2017). Effektstørrelsen for kjønnsforskjellene var medium for både mental trivsel, stress og ensomhet (Bjørnsen et al., 2017). Lignende funn ble i tillegg observert i HEVAS-studien, basert på 4592 elever i grunn- og videregående skole, som undersøkte elevenes livstilfredshet (Samdal et al., 2016). Livstilfredshet ble i denne undersøkelsen målt på en rangstige fra null til ti, hvor kun resultater over seks ble inkludert i rapporteringen (Samdal et al., 2016). 90 prosent av guttene rapporterte livstilfredshet over seks, og tilsvarende 79 prosent av jentene i Vg1 (Samdal et al., 2016). Guttenes livstilfredshet var signifikant høyere enn jentenes, for Vg1-elevne (Samdal et al., 2016). Samtidig var det en signifikant forskjell mellom gutter og jenter i selvrapportert helse, hvor gutter skåret høyest (Samdal et al., 2016). Flere andre forskere fant også at prevalensen av livstilfredshet var signifikant høyere for gutter enn for jenter (Danielsen et al., 2009; Diseth, Danielsen & Samdal, 2012; Diseth & Samdal, 2014; Jose et al., 2012; Samdal et al., 2016). Huebner et al. (2005), fant derimot ingen kjønnsforskjeller på livstilfredshet, blant elleve- til fjortenårige elever i USA.

I tillegg til kjønnsforskjeller i mental trivsel, ser man tendenser til at mental trivsel varierer blant grupper med ulik sosioøkonomisk status (SØS). En sammenligning av rike og fattige land viste sterke sammenhenger mellom bruttonasjonalprodukt og livskvalitet (Reneflot et al., 2018). På individnivå var sammenhengene imidlertid mer komplekse, men også her ser man tendenser til at rike personer er lykkeligere enn fattigere personer (Reneflot et al., 2018). Undersøkelsen til Bjørnsen et al. (2017) om mental trivsel blant ungdom, fant at elever som rapporterte familiens økonomi som god, skåret signifikant lavere på ensomhet og stress, samt signifikant høyere på selvrapportert helse og mental trivsel (målt ved WEMWBS) (Bjørnsen et al., 2017). Funnt fra Bjørnsen et al. (2017) samsvarer med resultater fra HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016). I HEVAS-undersøkelsen fremkom det at høy SØS medfører høyere livstilfredshet og selvrapportert helse blant norsk ungdom. Samtidig rapporterte en høyere andel av barn og unge fra familier i lavstatusgrupper at de hadde en eller flere daglige helseplager (Samdal et al., 2016). Studiene samsvarer med en tverrsnittstudie av 5781 elever i alderen 11-13 år, med data fra 2006, som fant en sammenheng mellom mental helse og ulike indikatorer for SØS (familiens økonomi og foreldres utdannelse) (Bøe, Øverland, Lundervold & Hysing, 2012). Studien viste at mens dårlig familieøkonomi var relatert til de ulike formene for mentale helseproblemer (følelser og

atferd), hadde foreldrenes utdannelse et mer variert mønster på de ulike målene av mentale helseproblemer (Bøe et al., 2012).

4.3 Lærer støtte blant ungdommer

En rapport basert på svar fra 240 700 elever på ungdomstrinnet og i VGS, som deltok i Ungdata i 2015 til 2017, viste at flertallet av gutter og jenter har gode relasjoner til lærerne (Bakken, 2017). Resultatene indikerte at 90 prosent av guttene og 87 prosent av jentene i Vg1, rapporterte at “lærerne mine bryr seg om meg” (Bakken, 2017, s. 29). Samtidig avdekket den nasjonale elevundersøkelsen fra 2017 (Skoleporten, udatert) at Vg1-elever rapporterte høy støtte fra lærer (4,1 av 5), hvilket har blitt rapportert hvert år fra 2014 til 2017. Funnene samsvarer med artikkelen til Torsheim, Samdal, Wold og Hetland (2004), som undersøkte hvordan et psykososialt skolemiljø påvirket elevenes skoletrivsel, med data fra HEVAS-undersøkelsen 2001/2002. Fra artikkelen fremkom det at en generelt høy prosentandel av elevene, mellom 11 og 16 år, rapporterte høy lærer støtte (Torsheim et al., 2004).

Tidligere forskning på kjønnsforskjeller i gjennomsnittsverdien på lærer støtte viste varierte funn. Basert på tall fra 2594 norske elever i tiende klasse og Vg1, fremkom det at gutter rapporterte signifikant høyere lærer støtte enn jenter (Diseth & Samdal, 2014). En tverrsnittstudie av 263 elever fra fjorten til sytten år i USA og Russland, fant imidlertid ingen kjønnsforskjeller på elevenes rapportering av lærer støtte (Chirkov & Ryan, 2001). I en amerikansk studie av 993 elever i tredje- og fjerde klasse rapporterte elevene hvordan de opplevde at lærer-elev-relasjonen var for sine medelever, hvor det ble avdekket høyere vurdering av relasjonen blant jenter enn gutter (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Funnene samsvarer med undersøkelsen til Furrer og Skinner (2003). Basert på et utvalg fra USA, rapporterte jenter i tredje til sjette klasse en signifikant sterkere tilhørighet til læreren enn gutter (Furrer & Skinner, 2003).

Tidligere forskning viste ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittsverdien på lærer støtte blant ulike grupper av studieretning eller SØS. Når det gjelder forskning på forskjeller i lærer støtte blant ulike studieretninger, viste elevundersøkelsen fra 2017 at rapportert grad av lærer støtte var nokså entydig blant studieforberedende- og yrkesfaglige elever (Skoleporten, udatert). Det ble heller ikke avdekket forskjeller i lærer støtte blant ulike sosioøkonomiske grupper. HEVAS undersøkelsen fra 2001/2002 viste små eller ingen forskjeller mellom ulike sosioøkonomiske grupper når det gjaldt lærer støtte (Torsheim et al., 2004). Få studier har

undersøkt hvordan SØS har effekt på lærerstøtte blant elever på videregående skole. Det er imidlertid undersøkt hvordan SØS har effekt på generell skoletrivsel. Da tidligere forskning indikerte at skoletrivsel blant annet avhenger av et godt forhold mellom lærer og elev (Danielsen et al., 2009), kan slike studier i noen grad indikere betydningen av SØS for elevers opplevelse av lærerens støtte. Forskning viste at elever med høy SØS rapporterte høyere skoletrivsel enn elever med lav SØS (Samdal et al., 2016).

4.4 Klassetilhørighet blant ungdommer

Resultater fra PISA-undersøkelsen (“Programme for International Student Assessment”) fra 2015, indikerte at en mindre andel av norske femtenårige elever i 2015 var ‘svært enige’ eller ‘enige’ i påstander om tilhørighet knyttet til skolen, sammenlignet med PISA-undersøkelsene fra 2012 og 2003 (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Dette indikerer at opplevelsen av å høre til i klassen har blitt redusert de siste årene, med 8 og 10 prosentpoeng fra 2003 til 2015. Andelen elever som rapporterer at de føler seg ensomme, ikke passer inn eller blir holdt utenfor på skolen, har økt kontinuerlig fra 2003 til 2015 (Kjærnsli & Rohatgi, 2016).

Flere forskere har avdekket signifikante kjønnsforskjeller i gjennomsnittsverdien på klassetilhørighet. En longitudinell studie som undersøkte sammenhenger mellom skoletilhørighet og well-being blant ti- til femten-årige elever fra New Zealand, avdekket at jenter rapporterte høyere klassetilhørighet enn gutter (Jose et al., 2012). Kjønnsforskjellene samsvarer med funn fra Sari (2012), blant elleve- til sekstenårige tyrkiske elever, hvor jentene rapporterte høyere aspekter relatert til skoletilhørighet, enn guttene. Skalaen skoletilhørighet omhandlet aksept, inkludering, respekt og deltakelse (f.eks. “People here notice when I’m good at something”, “Other students in this school take my opinions seriously”) (Sari, 2012, s. 3). Aspektene som måler skoletilhørighet i studien til Sari (2012), kan således relateres til klassetilhørighet da aksept, inkludering, respekt og deltakelse også er gjeldende for leddene som måler klassetilhørighet i inneværende studie.

Når det gjelder forskjeller i sosioøkonomiske grupper og klassetilhørighet, viste Torsheim et al., (2004) i sin studie at elleve- til seksten-årige elever fra familier med høy SØS rapporterte noe høyere støtte fra medelever sammenlignet med elever fra familier med lav SØS.

4.5 Sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel

Tidligere forskning gir god internasjonal dekning for at det foreligger sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel. Chirkov og Ryan (2001) undersøkte hvilke assosiasjoner autonomistøtte hadde til elevenes egen motivasjon og well-being på 236 elever fra Russland og USA, i alderen 14 til 19 år. Well-being ble vurdert ut fra fire validerte skalaer som omhandlet selvtillit, symptomer på depresjon, selvrealisering og subjektiv livstilfredshet (Chirkov & Ryan, 2001). Resultatene indikerte at oppfattet autonomistøtte fra foreldre og lærere korrelerte med akademisk motivasjon og høyere well-being. Likevel hadde foreldrestøtte størst innflytelse på ungdommenes generelle well-being, mens lærerstøtte så ut til å ha større innflytelse på elevenes indre motivasjon og skolerelaterte mål. Funnene kan sees i sammenheng med en kohortstudie av Colarossi og Eccles (2003), som undersøkte hvilken effekt sosial støtte fra lærere hadde på depresjon og selvtillit. Utvalget var femten- til attenårige elever fra USA, med data fra 1995/1996 (Colarossi & Eccles, 2003). Studien viste at selvtillit var positivt assosiert med lærerstøtte, uavhengig av kjønn, mens høy grad av depresjon viste en sammenheng med lav grad av lærerstøtte blant jenter (Colarossi & Eccles, 2003). Forfatterne fant i tillegg at høy støtte fra lærer ville gi økt sannsynlighet for god mental helse blant elevene (Colarossi & Eccles, 2003). Funnet samsvarer med en litteraturgjennomgang av Krane, Karlsson, Ness og Kim (2016), som undersøkte sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes mentale helse og frafall i videregående skole. Basert på seksten kvantitative og kvalitative studier fra Nord-Amerika konkluderte Krane et al. (2016) med at lærerstøtte kunne forbindes med positiv mental helse blant elever mellom 13 til 20 år. Capp et al. (2016) har også undersøkt hvorvidt lærerstøtte hadde sammenheng med mentale aspekter av well-being. Forskerne fant, i likhet med flere andre studier, en signifikant sammenheng mellom lærerstøtte og ungdommers mentale helse, blant om lag 14 000 elever i 7., 9. og 11.klasse i USA (Capp et al., 2016). Empirisk funn om viktigheter av lærerstøtte for elevers mental trivsel, er som vist her, stor. Flere andre studier har også dokumentert tilsvarende funn (f.eks. Jennings & Greenberg, 2009; Tatar, 1998; Yeung & Leadbeater, 2010).

Sammenhengen mellom lærerstøtte og et mentalt helseutfall har i tillegg blitt undersøkt blant ungdommer i Norge. Danielsen et al. (2009) undersøkte effekten av sosial støtte fra lærer på elevenes livstilfredshet og skoletrivsel. Studien ble basert på et utvalg av tretten- og femtenårige elever i Norge, fra HEVAS-undersøkelsen innsamlet i 2001 (Torsheim et al.,

2004). Studiens korrelasjonsanalyse viste en medium korrelasjonsstyrke mellom lærerstøtte og livstilfredshet (.31), som viste seg å være gjeldende uavhengig av kjønn (Danielsen et al., 2009). Fra studiens medieringsanalyse ble det imidlertid avdekket at skoletrivsel delvis medierte forholdet mellom lærerstøtte og livstilfredshet (Danielsen et al., 2009). Funnene indikerte at lærerstøtte var av stor betydning for elevenes skoletrivsel, som igjen var av betydning for elevenes tilfredshet med eget liv. Studien kan sees i sammenheng med tverrsnittstudien til Diseth og Samdal (2014), som også undersøkte hvordan autonomistøtte fra læreren var assosiert med livstilfredshet. Studien bygger på HEVAS-data innsamlet 2009/2010, med et utvalg på 2594 norske elever i 10.klasse og Vg1 (Currie, 2012; Diseth & Samdal, 2014). Autonomistøtte ble målt ved en kortversjon av Learning Climate Questionnaire (LCQ), som inneholder fem tilsvarende ledd til skalaen benyttet i inneværende studie. Diseth og Samdal (2014) fant at lærerstøtte hadde en medium korrelasjon til Vg1-elevenes livstilfredshet ($r=.31$). Korrelasjonsstyrken mellom lærerstøtte og livstilfredshet var sterkere for elever i Vg1, enn elever i tiende klasse ($r=.26$).

Forskning indikerer i tillegg at lav lærerstøtte har en sammenheng med helserisiko, og at høy lærerstøtte kan forebygge negativ mental helse (Capp et al., 2016; De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Wang, Brinkworth & Eccles, 2013). De Wit et al. (2011) har undersøkt faktorer som medfører mentale helseproblemer blant ungdom i niende- og tiende klasse i Canada. I studien fant de at lav støtte fra lærer og medelever var assosiert med lav mental trivsel, samt forverring av elevers selvtillit og økt depresjon (De Wit et al., 2011). I tillegg indikerer studier at manglende emosjonell støtte fra lærer kan gjøre eleven mindre motivert og dermed dårligere anlagt til å mestre sosiale ferdigheter på skolen (Allen, 2013; Pianta & Hamre, 2009). I likhet med De Wit et al. (2011) indikerte også Wang et al. (2013) at lærer-elev relasjonen kan bidra som en forebyggende faktor for depresjon blant ungdom. Ved å undersøke elever i alderen 13 til 18 fant forskerne at elever med god relasjon til læreren forutsa lavere sannsynlighet for utvikling av depressive symptomer (Wang et al., 2013). Funnene til Wang et al. (2013) samsvarer med studien til Capp et al. (2016), som fant en sammenheng mellom lav lærerstøtte og depresjon, samt sammenheng mellom høy lærerstøtte og well-being. Capp et al. (2016) konkluderer imidlertid med at sammenhengen mellom lærerstøtte og well-being var mer fremtredende enn sammenhengen mellom lærerstøtte og depresjon, og indikerte dermed at lærerstøtte i større grad fremmer og opprettholder well-being enn å fungere som en forebyggende faktor for depresjon.

Da tidligere forskning samlet sett har gitt god dekning for at lærerstøtte er av betydning for elevers mentale helse, kan man stille spørsmålet om hvilke mekanismer og egenskaper ved læreren som gjør at vedkommende oppfattes som støttende overfor sine elever? Krane et al. (2016) hevder i sin litteraturstudie at omsorg er den viktigste faktoren til en god lærer-elev-relasjon. Dette samsvarer med studien til Muller (2001), som undersøkte betydningen av omsorg i lærer-elev-relasjonen blant ungdommer med fare for frafall i skolen. Muller (2001) fant at omsorg fungerte som en indikator på et godt forhold mellom lærer og elev. Tilsvarende fant Lessard, Butler-Kisber, Fortin og Marcotte (2014) at pleie (nurturing) fra lærer til elev var en avgjørende faktor for å skape en god lærer-elev-relasjon. Krane et al. (2016) fant at støtte, nærhet, omsorg og respekt fungerte som indikatorer for en god lærer-elev-relasjon, og at disse mekanismene ved relasjonen ble forbundet med elevers positive mentale helse.

De presenterte forskningsresultatene gir empirisk støtte for at en god lærer-elev-relasjon kan spille en helsefremmende rolle for elevers positive mentale helseutfall (f.eks. Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014). Det er imidlertid uenighet i forskningslitteraturen om hvor sterk sammenhengen er, samt hvorvidt lærerstøtte påvirker elevers mentale trivsel direkte eller indirekte via skoletrivsel. Samtidig indikerer tidligere forskning at lærerstøtte kan virke forebyggende på elevers utvikling av psykiske helseproblemer (Wang et al., 2013). Lav lærerstøtte derimot, kan sies å være en risikofaktor for utvikling av depresjon, i tillegg til nedsettelse av selvtillit, noe som kan påvirke elevers mentale trivsel i en negativ forstand (Colarossi & Eccles, 2003; De Wit et al., 2011).

Det er god dekning fra forskningslitteraturen om sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel blant seksten- og syttenårige ungdommer, som er den mest relevante alderen for inneværende studie (f.eks. Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Diseth & Samdal, 2014). Likevel er halvparten av undersøkelsene basert på utenlandske utvalg (Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Krane et al., 2016), hvor den eldste ble innsamlet i 1995 (Colarossi & Eccles, 2003). Det hadde dermed vært fordelaktig med bredere kunnskap fra den norske konteksten når det gjelder sammenhenger mellom mental trivsel og lærerstøtte blant ungdommer i Vg1. Det hadde blant annet vært ønskelig å få mer kunnskap om hvordan kjønn, studieretning og SØS påvirker forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel.

4.6 Sammenhenger mellom klasses tilhørighet og mental trivsel

Til tross for at forskningslitteraturen undersøker og operasjonaliserer begrepet tilhørighet på ulike måter, er det generelt sett teoretisk enighet om at tilhørighet er et psykologisk behov. Det er i tillegg empirisk støtte for at tilfredsstillelse av dette behovet medfører positive mentale helseutfall (Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al, 2009; Gillison, Stondage & Skevington, 2008; Jose et al., 2012).

Longitudinelle studier på sammenhenger mellom tilhørighet og mental helse indikerer at tilhørighet kan predikere mental helse over tid. En longitudinell studie med tre målinger i løpet av ti uker, av 63 elever i syvende klasse (11 og 12 år) i Storbritannia, fant at endring i tilhørighet predikerte endring i livskvalitet (Gillison, 2008). Livskvalitet ble målt ved en 52-ledds skala med ti ulike dimensjoner, som for eksempel fysisk og psykologisk well-being, samt humør og følelser (Gillison et al., 2008). Tilhørighet ble målt ved en 8-ledds skala, med spørsmål som “people at school are pretty friendly towards me” (Gillison et al., 2008, s. 153). Forskerne fant at forholdet mellom variablene var gjensidig, hvor endring i livskvalitet også kunne predikere endring i tilhørighet (Gillison, 2008). En annen longitudinell studie undersøkte hvorvidt ulike typer av sosial tilhørighet kunne forutsi well-being over tid, blant ti- til femten-årige elever i New Zealand (Jose et al., 2012). 1774 elever deltok på tre målinger fra 2006-2008. Tilhørighet til jevnaldrende målte både relasjoner til medelever og venner, med spørsmål som; “How well do you get on with your classmates?” og “My friends understand and accept me for who I am” (Jose et al., 2012, s. 248). Skoletilhørighet målte blant annet relasjoner mellom lærer og elev, ved spørsmål som; “I feel that my teacher(s) respect me” (Jose et al., 2012, s. 248). Resultatene viste at kun skoletilhørighet var en signifikant prediktor til well-being ved alle tre målingene. Tilhørighet til jevnaldrende, derimot, var ikke en signifikant prediktor til well-being over tid. Funnene indikerer at lærer-elev-relasjonen, ga høyere well-being over tid, enn tilhørighet til jevnaldrende, herunder medelevene i klassen. Videre hevdet Jose et al. (2012), i likhet med Gillison et al. (2008), at well-being også kunne predikere høyere tilhørighetsfølelse i skolen.

En meta-analyse av Allen og Kern (2017) undersøkte 10 ulike faktorer som kan påvirke skoletilhørighet. Funnene fra Allen og Kern (2017) anses som verdifulle da de baseres på meta-analyser som gir samlet estimat basert på mange studier. Basert på 45 tidligere forskningsartikler, ble data samlet inn fra totalt 67 000 elever fra USA, Australia og New

Zealand (Allen og Kern, 2017). Skoletilhørighet ble definert som: “i hvilken grad elevene føler seg personlig akseptert, respektert, inkludert og støttet av andre i skolens sosiale miljø” (Allen & Kern, 2017, s. 14; Goodenow & Grady, 1993, s. 80). Forskerne avdekket at både lærerstøtte og støtte fra jevnaldrende hadde effekt på skoletilhørighet, men at lærerstøtte hadde størst innvirkning (Allen & Kern, 2017). Meta-analysen hevdet i tillegg at mentale helseproblemer hadde en moderat effekt på skoletilhørighet, hvor lav forekomst av mentale helseproblemer kunne føre til høy skoletilhørighet (Allen & Kern, 2017). Allen og Kern (2017) fant også at mental helse og skoletilhørighet påvirkes gjensidig, hvor ungdommer med god mental helse lettere ville føle tilhørighet på skolen, som igjen kunne føre til høyere mental helse.

Det finnes ikke like dekkende forskning på forholdet mellom tilhørighet og mental trivsel i en norsk kontekst. Danielsen et al. (2009) har imidlertid undersøkt sammenhenger mellom sosial støtte fra medelever og livstilfredshet i sin tverrsnittstudie av norske tretten- og femtenårige elever. Støtte fra medelever målte spørsmål som; "The students in my class(es) enjoy being together" (Danielsen et al., 2009, s. 308). Studien fant at høy grad av sosial støtte fra medelever hadde en direkte korrelasjon med høy grad av livstilfredshet (.32). Bjørnsen et al. (2017) har også undersøkt ungdommers mentale trivsel i Norge, men har i motsetning til Danielsen et al. (2009) undersøkt mental trivsel i sammenheng med ensomhet. Bjørnsen et al. (2017) utførte en tverrsnittstudie med 1888 respondenter i alderen 15 til 21 år, med utvalg fra fem ulike skoler fra Sør-Trøndelag i Norge. Mental trivsel ble målt ved WEMWBS, der ensomhet omhandlet hvorvidt eleven følte seg ensom (Bjørnsen et al., 2017). Forskerne fant at ensomhet hadde en signifikant negativ korrelasjon med mental trivsel. Funnene indikerer at elever som rapporterte høy grad av ensomhet, hadde lavere sannsynlighet for å trives i livet (Bjørnsen et al., 2017). Dersom man ser på sammenhengen mellom tilhørighet og negative mentale helseutfall, indikerer forskning fra utenlandsk kontekst at tilhørighet kan motvirke negative mentale helseutfall som depresjon (Colarossi & Eccles, 2003). Funn fra Colarossi og Eccles (2003) sin kohortstudie av femten-til attenårige elever i USA, indikerte at støtte fra jevnaldrende venner hadde en signifikant negativ effekt på depresjon, en positiv effekt på selvtillit, samt en positiv effekt på elevens sannsynlighet for å oppnå god mental helse (Colarossi & Eccles, 2003).

De presenterte forskningsfunnene om sammenhenger mellom tilhørighet og mental trivsel avdekker i sin helhet at tilhørighet til ulike grupper kan bidra fremmede på elevens mentale

helse (Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al., 2009; Gillison et al., 2008; Jose et al., 2012). Samtidig har motsetninger til tilhørighet, som ensomhet, vist seg å ha en negativ korrelasjon med mental trivsel (Bjørnsen et al., 2017). Forskning på tilhørighet i sammenheng med et negativt utfallsmål, indikerer at høy grad av tilhørighet kan motvirke depresjon (Colarossi & Eccles, 2003). Den presenterte forskningslitteraturen relatert til klassetilhørighet og mental trivsel har imidlertid primært undersøkt elever i grunnskolen og ungdomsskolen (Danielsen et al., 2009; Gillison et al., 2008; Jose et al., 2012). Studiene til Bjørnsen et al. (2017) og Colarossi og Eccles (2003) med utvalg mellom 15 og 21, som er mer tilnærmet utvalget i inneværende studie, har imidlertid ikke tilsvarende innfallsvinkelen som denne studien. Litteraturen dekker dermed ikke i like stor grad rapportert tilhørighet for Vg1-elevers mentale trivsel. Det kan imidlertid tenkes at det psykologiske behovet for tilhørighet er høyst aktuelt for elever som går fra ungdomsskolen til videregående skole, med et nytt klassemiljø. Slik Gillison et al. (2008) tydeliggjør i sin forskning, er det viktig at elever som opplever en overgang fra en skole til en annen får tilfredsstilt sitt behov for tilhørighet i den nye settingen.

Flertallet av studiene vi har gjennomgått som har undersøkt sammenhenger mellom tilhørighet og mentale helseutfall er fra kontekster utenfor Norge (Allen & Kern, 2017; Colarossi & Eccles, 2003; Gillison et al., 2008; Jose et al., 2012). Det finnes noe empirisk støtte for et positivt forhold mellom tilhørighet og mental trivsel i en norsk kontekst (Danielsen et al., 2009). Forskning på forholdet mellom klassetilhørighet og mental trivsel i en norsk kontekst kan dermed anses som begrenset. Det hadde vært fordelaktig med bredere forskning på forholdet i en norsk kontekst, i tillegg til forskjeller mellom kjønn, studieretning og nivåer av SØS, når det gjelder sammenhenger mellom klassetilhørighet og mental trivsel.

4.7 Forholdet mellom lærerstøtte, klassetilhørighet og mental trivsel

Teoretisk kan det tenkes at lærerne har betydning for det totale klassemiljøet, og dermed også elevens opplevelse av klassetilhørighet. Fra selvbestemmelsesteorien kommer det frem at autonomistøtte har betydning for følelsen av tilhørighet (Ryan, 1995). I tillegg har flere forfattere belyst hvordan lærerrollen kan legge føringer for samhandling mellom elever, hvilket kan relateres til elevens opplevelse av klassemiljøet, og dermed også elevens tilhørighetsfølelse i klasserommet (f.eks. Bru et al., 2016; Havik et al., 2015; Lindahl, 2007; Olsen & Mikkelsen, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Tidligere forskning viser til lignende årsakssammenheng som teorien belyser. Roeser, Midgley og Urdan (1996) undersøkte effekten av ulike oppfatninger av skolemiljøet på elevers psykologiske helseutfall blant 296 elever i 8-klasse i USA. En av studiens hypoteser, som ble basert på tidligere teori og forskning, var at følelsen av tilhørighet i skolen medierte forholdet mellom lærer-elev-relasjon og psykologiske helseutfall (Roeser et al., 1996). Forskerne inkluderte tre ulike psykologiske helseutfall, herunder elevers generelle følelsesmessige opplevelse på skolen, som blant annet målte; "I like being at school" og "Most of the time, being in school puts me in a good mood," (Roeser et al., 1996). Tilhørighet ble målt ut fra hvorvidt elevene følte seg verdsatt og betydningsfulle, mens lærerstøtte ble målt ved elevenes oppfatning av kvaliteten på forholdet mellom dem selv og sin lærer (Roeser et al., 1996). Medierings-forholdet ble testet ved hjelp av flere regresjonsanalyser (Roeser et al., 1996). Lærer-elev-relasjonen hadde en signifikant direkte og positiv effekt på elevenes positive følelsesmessige opplevelse mens de var på skolen ($\beta=.23$), uavhengig av tilhørighet. Lærer-elev-relasjon hadde i tillegg en signifikant positiv effekt på tilhørighet ($\beta=.17$). I regresjonsmodellen hvor alle tre variablene var inkludert, fant ikke Roeser et al. (1996) lengre et signifikant forhold mellom lærer-elev-relasjon og positive følelsesmessige opplevelser på skolen. Den indirekte effekten av lærer-elev-relasjon på positive følelsesmessige opplevelser i skolen, var imidlertid signifikant gjennom tilhørighet (Roeser et al., 1996). Studien til Roeser et al. (1996) indikerer dermed støtte til hypotesen om at tilhørighet medierte forholdet mellom lærer-elev-relasjon og elevers følelsesmessige opplevelse på skolen. Til tross for at funnene fra Roeser et al. (1996) baseres på et lite og gammelt utvalg, har nyere forskning funnet tendenser til tilsvarende resultater. For eksempel avdekket studien til Allen og Kern (2017) at lærerstøtte hadde sterkest innvirkning på elevers skoletilhørighet, sammenlignet med støtte fra foreldre og jevnaldrende. Funnene fra Allen og Kern (2017) viser til den mulige årsakskjeden som ble undersøkt av Roeser et al. (1996), og gir støtte for at tilhørighet kan mediere forholdet mellom lærerstøtte og positive følelsesmessige helseutfall.

Forskningslitteraturen viser i tillegg tendenser til at tilhørighet kan mediere forholdet mellom lærerstøtte og negative mentale helseutfall. En studie av LaRusso, Romer og Selman (2008) viste at ungdommer med støttende lærere i større grad rapporterte et positivt miljø på skolen gjennom respekt og tilhørighet (LaRusso et al., 2008). Studien ble basert på 476 elever i alderen fjorten til atten år i USA (LaRusso et al., 2008). Et slikt skolemiljø, hvor elevene rapporterte tilhørighet og respekt, ble relatert til lavere rapportering av depressive symptomer blant elevene (LaRusso et al., 2008). Funnene indikerer dermed at lærer-elev-relasjonen er en

viktig forutsetning for å skape et positivt skolemiljø blant videregående elever, hvor skolemiljøet delvis kan mediere forholdet mellom lærer-elev-relasjonen og negative helseutfall som narkotikabruk og depressive symptomer (LaRusso et al., 2008).

Oppsummert, viser den presenterte forskningen om sammenhenger mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet til ulike resultater. Med ønske om å finne empirisk forskning på hvorvidt klassetilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel, fant vi én studie som har undersøkt en nokså tilnærmet innfallsvinkel som i inneværende studie. Roeser et al. (1996) konkluderte i sin studie med at tilhørighet på skolen medierer forholdet mellom lærer-elev-relasjon og elevenes positive følelsesmessige opplevelser på skolen. Forskningen har imidlertid ikke undersøkt sammenhengen mellom elevers positive følelsesmessige opplevelser på skolen og generell mental trivsel. Det er likevel god dekning i forskningslitteraturen om at skoletrivsel regnes som en sentral komponent i barn og unges generelle helse og livstilfredshet (Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014; Huebner & Gilman, 2006). Dette blir nevnt ettersom positive følelsesmessige opplevelser på skolen (Roeser et al., 1996), kan ses i relasjon til skoletrivsel.

Muligheten for at klassetilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel er imidlertid svært lite utforsket. Med manglende forskning på forholdet mellom de tre variablene, ble det inkludert forskning på tilhørighet og lærerstøtte med negativt helseutfall. LaRusso et al. (2008) hevdet at samspillet mellom lærerstøtte og tilhørighet skapte de beste forutsetningene for redusert depresjon og helse-risikoatferd, hvor skolemiljø kunne fungere som en medierende effekt mellom lærer-elev-relasjonen og depressive symptomer.

4.8 Sammenfatning fra forskningslitteraturen

Som nevnt tidligere, har folkehelsepolitikken og praksis tradisjonelt fokusert på årsaker til sykdom, i stedet for determinanter for positiv mental helse (Mæland, 2010). Slik det fremgår i publisering av nyere forskning er situasjonen i endring, der flere av studiene i vår litteraturgjennomgang konsentreres om viktigheten av ungdommers mentale helse og trivsel (f.eks. Bjørnsen et al., 2017; Chirkov & Ryan, 2001; Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014; Jose et al., 2012). Flere forskere har, både nasjonalt og internasjonalt, vist at lærerstøtte, samt sosial tilhørighet i skolen, kan forklare endringer i elevenes akademiske motivasjon, selvtillit, læring, engasjement, skoletrivsel, well-being og livstilfredshet (Allen & Kern, 2017; Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al., 2009; Diseth

& Samdal, 2014; Gillison et al., 2008; Jose et al., 2012; Roeser et al., 1996). Samtidig viser tidligere forskning at lærerstøtte og tilhørighet kan redusere elevers negative helseutfall (Colarossi & Eccles, 2003; De Wit et al., 2011; LaRusso et al., 2008; Wang et al., 2013).

Enkelte forskere hevder at lærerstøtte påvirker elevers mentale helseutfall i større grad enn hva ulike former for tilhørighet i skolen gjør (f.eks. Jose et al., 2012; LaRusso et al., 2008). Til tross for at deler av forskningslitteraturen viser til sterkere forhold mellom lærerstøtte og mental trivsel, enn mellom klassetilhørighet og mental trivsel, indikerer forskningslitteraturen samlet sett at forholdet mellom lærerstøtte og klassetilhørighet kan ses på som to utfyllende faktorer som sammen bidrar til positive mentale helseutfall blant ungdommer (Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al., 2009; Jose et al., 2012; LaRusso et al., 2008).

Litteraturgjennomgangen har vist empirisk støtte for at kjønn og SØS har betydning for ungdommers prevalens av mental trivsel, hvor omfanget av mentale helseplager synes å være størst blant jenter (Bakken, 2017; Bisegger et al., 2005; Bjørnsen et al., 2017; Palacio-Vieira, 2008; Samdal et al., 2016; Zuckerman et al., 2017). Til tross for at forskningslitteraturen gir varierende resultater på kjønnsforskjeller i gjennomsnittsverdien på klassemiljø, indikerer forskning fra norske utvalg at gutter rapporterte høyest lærerstøtte (Bakken, 2017; Diseth & Samdal, 2014). Basert på utenlandske utvalg, på grunnlag av manglende norske, har jenter vist seg å rapportere høyere klasse-/skoletilhørighet enn gutter (Jose et al., 2012; Sari, 2012).

4.8.1 Kunnskapshull i forskningslitteraturen

Etter en gjennomgang av relevante tema fra forskningsfeltet, ble det oppdaget flere kunnskapshull i forskningslitteraturen. Behovet for mer kunnskap ligger i hovedsak i empiriske funn med norsk kontekst, ettersom det er ønskelig å undersøke psykososiale forhold i den norske skolen. Det ville i tillegg vært fordelaktig med økt empiri knyttet til sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mentale helseutfall som i større grad måler mental well-being i sin rette forstand, som et tillegg til allerede eksisterende empiri med et hedonisk og eudaimonisk utfallsmål av mental helse (livstilfredshet). Når det gjelder sammenhengen mellom klassetilhørighet og mental trivsel dekker tidligere forskning svært lite av dette tema. Til tross for at det finnes empiri om nærliggende fenomen som “støtte fra jevnaldrende”, blir dette i liten grad studert i en klasse-sammenheng. Empiri angående klassetilhørighet, i relasjon til mental trivsel, mangler i tillegg forskning på ungdommer/elever i Vgs. Likeledes, finnes det omtrent ingen forskning på forskjeller i kjønn, studieretning og SØS når det gjelder sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og

mental trivsel. Empirisk forskning på hvorvidt klassetilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel er også svært lite undersøkt. Følgende mangler fra forskningslitteraturen bør fylles for å bidra med bredere kunnskap om ungdommers forhold i skolen i relasjon til generell mental trivsel. Slike funn kan ha implikasjoner for føringer i skolen som fokuserer på å skape god mental trivsel blant elever i videregående skole.

5 Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av det teoretiske rammeverket og presentasjon av tidligere forskningsfunn, vil denne studien undersøke i hvilken grad psykososialt klassemiljø har sammenheng med ungdommers mentale trivsel. Tidligere forskning viser til ulike funn relatert til det psykososiale miljøet i skolen og elevers mentale trivsel. Det ble i tillegg avdekket flere kunnskapshull i den relevante forskningslitteraturen. Målet med studien er dermed å forsøke å bidra til bredere forskningslitteratur, ved å undersøke dette forholdet blant ulike grupper (kjønn, studieretning og SØS) av norske elever i Vg1. Hovedproblemstillingen som inneværende studie forsøker å besvare er:

“I hvilken grad har psykososialt klassemiljø, målt ved lærerstøtte og klassetilhørighet, sammenheng med mental trivsel blant elever i 1.klasse på videregående skole?”

For å besvare problemstillingen har det blitt formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Varierer gjennomsnittsnivået på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet med kjønn, studieretning og SØS?
2. I hvilken grad er det en sammenheng mellom lærerstøtte og mental trivsel for elever i Vg1?
3. I hvilken grad er det en sammenheng mellom klassetilhørighet og mental trivsel for elever i Vg1?
4. I hvilken grad predikerer lærerstøtte og klassetilhørighet mental trivsel når det tas hensyn til kjønn, studieretning og SØS?
5. I hvilken grad medierer klassetilhørighet forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel?

6 Metode

Metode er læren om verktøyene en kan benytte for å samle inn data (Halvorsen, 2008). Metode innbefatter en stringent forskningsprosess, som vil si at andre kan “kikke oss i kortene” (Halvorsen, 2008), både når det gjelder organisering, bearbeiding, analysering og tolking av sosiale fakta. Følgende kapittel vil gjøre rede for det metodiske rammeverket for oppgaven. Ulike vitenskapelige perspektiver og forskningsdesign vil bli utdypet for å danne et bakteppe for valg av forskningsdesign i inneværende studie. Deretter vil kapittelet presentere prosedyre og utvalg for studien, etterfulgt av en beskrivelse av instrumentene benyttet i inneværende studie. Analysene benyttet i studien vil deretter bli gjort rede for. Avslutningsvis vil kvalitetssikring og etiske overveielser diskuteres.

6.1 Vitenskapelige perspektiv

Metodevalg vil ifølge Creswell (2014) forklares gjennom hvilket verdensbilde, også kalt paradigmer, forskeren har. Det vil si at ens filosofiske grunnverdier, disiplinområde og naturen av forskningsproblem vil påvirke valg av forskningsdesign og metode. Innen vitenskapen finnes det ulike syn på hvordan virkeligheten ser ut (ontologi) og hvordan det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (epistemologi) (Drageset & Ellingsen, 2009; Ringdal, 2013). En gjennomgang av ulike verdensbilder gir dermed et grunnlag for hvilket vitenskapelig perspektiv som bør benyttes i inneværende studie.

Postpositivismen, som er en modernisering av positivismen, utfordret den tradisjonelle retningen og innebar en motstand mot gyldigheten av positiv verifisering (Creswell, 2014). En anerkjente at absolutt sannhet gjennom vitenskapelige metoder aldri kan finnes fullt ut (Creswell, 2014; Drageset & Ellingsen, 2009; Ringdal, 2013). Karl Popper (1959), en sentral vitenskapsteoretiker og kritiker til den logiske positivismen, hevdet at man ut fra vitenskapelig metode ikke kan bekrefte hypoteser fra observasjoner, til å trekke allmenngyldige slutninger. Han mente at kun falsifisering av hypoteser skal betraktes som sann vitenskap (Popper, 1959). Det vil si at jo flere hypoteser som avkreftes, desto mer øker sannsynligheten for at hypotesen blir stående som gyldig. En forsker med et postpositivistisk perspektiv ønsker å undersøke hva som gjør at man får det bestemte utfallet (Creswell, 2014). En slik retning legger oftest føringer for en kvantitativ forskningsmetode, der forskeren forsøker å være så objektiv som mulig, vel vitende om at objektivitet omtrent er umulig å oppnå (Creswell, 2014; Grønmo, 2004; 2016).

Et konstruktivistisk verdensbilde, derimot, innebærer at forskeren konstruerer og tolker sannheten ut fra egne verdier (Creswell, 2014). En konstruktivistisk forsker forsøker å gi mening av andres komplekse betydninger om verden, og retter seg mot en kvalitativ tilnærming (Creswell, 2014; Krumsvik, 2014). Ved det tredje verdensbildet, transformativt verdensbilde, er man opptatt av marginaliserte grupper, samt undertrykking, og forsøker således å skape en endring (Creswell, 2014). Forskningen skal ifølge Creswell (2014) ikke konsentreres rundt å skape ny kunnskap, men heller adressere spesifikke utfordringer knyttet til ulike emner. Det fjerde, og siste verdensbilde, er et pragmatisk verdensbilde som fokuserer på å bruke alle tilgjengelige metoder for å forstå problemstillingen (Creswell, 2014). Ved å fokusere på løsninger, snarere enn metoden, rettes det pragmatiske verdensbilde mot en 'mixed method' hvor både kvantitative og kvalitative metoder benyttes (Creswell, 2014).

6.2 Forskningsdesign og metode

Metode innbefatter en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2008). Slik vi konstaterte innledningsvis i kapittelet, er metode likevel noe mer enn en undersøkelsesteknikk. Det handler i vid forstand om etterprøvbarehet, hvor kvalitetssikring gjennom hele forskningsprosessen står sterkt (Halvorsen, 2008). En distinksjon mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsdesign sees, ifølge Ringdal (2013), som et pragmatisk valg, hvor problemstillingen bør veie tungt. Til tross for at det i dag er vanlig å se kvantitativ- og kvalitativ metode som komplementære tilnærminger, snarere enn motsetninger, finnes det hovedforskjeller som er avgjørende for hvilke teknikker en kan benytte i forskningsprosessen.

Et kvantitativt forskningsdesign søker å kartlegge 'hva' som skjer, ved å tallfeste fenomenene (Krumsvik, 2014). Forskningsstrategien i kvantitativ forskning er vanligvis teoristyrte og deduktiv (Ringdal, 2013). I et kvalitativt forskningsdesign, derimot, er nærhet til konteksten, feltet og informantene sentralt. Det søkes svar på "hvorfors" noe skjer, ofte gjennom et lite utvalg (Krumsvik, 2014). Forskningsmetodene har ulike detaljerte fremgangsmåter og prosedyrer for datainnsamling og fortolkning. Skillelinjene er ikke like klare i realiteten, og forskningsprosjekter kan inneholde momenter fra begge former. Ideen om 'mixed method' ble fremtredende gjennom tankegangen om at alle metoder har skjevheter og svakheter, der innsamling av både kvantitativ- og kvalitativ data kan nøytralisere svakheter (Creswell, 2014).

6.3 Vitenskapelig synspunkt og forskningsdesign i inneværende studie

Studiens formål er å undersøke sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel blant elever i Vg1. Det var dermed ønskelig å undersøke “hva” som fører til et bestemt utfall, som gjør at studien befinner seg innenfor det postpositivistiske verdensbildet. Det motsatte tilfellet, ved et konstruktivistisk verdensbilde, hadde vært aktuelt dersom studien ønsket å undersøke “hvordan” klassemiljøet påvirket ungdommers mentale trivsel. Studien søker ikke å adressere marginaliserte og undertrykte grupper, slik transformative design forsøker. Et pragmatisk verdensbilde, som favner mixed method, ble også utelukket da det er mer omfattende og tidkrevende enn hva som er mulig innenfor rammene for denne masteroppgaven.

6.3.1 Induktiv og deduktiv tilnærming

Det finnes to ulike måter å tenke logisk på, *induktivt og deduktivt*, som vil prege en studie og dens problemstilling. Ved en induktiv tenkemåte, utføres observasjoner uten et teorigrunnlag, ved å forsøke å studere virkeligheten mest mulig forutsetningsløst (Halvorsen, 2008). De fleste vitenskapsteoriene er empiriske, som betyr at vitenskapelig kunnskap etableres i samspillet mellom teori og observasjoner av virkeligheten (Ringdal, 2013). En induktiv tilnærming kan dermed være vanskelig å utføre i praksis, da man som regel alltid vil ha en forforståelse som påvirker måten man studerer fenomenet på (Halvorsen, 2008). En deduktiv tilnærming, derimot, tar utgangspunkt i teorier for empiriske observasjoner, slik det forekommer i et postpositivistisk verdensbilde (Bjørndal & Hofoss, 2004). En deduktiv tilnærming tar i tillegg sikte på å vurdere holdbarheten til allerede etablerte teorier, ved å innhente meningsfull informasjon tilknyttet problemstillingen. Problemstillingene i inneværende studie ble utformet deduktivt ved å undersøke tidligere forskningslitteratur i forkant av utforming av problemstillingene.

Sett i sammenheng med det postpositivistiske verdensbildet, og kjennetegn for de ulike forskningsmetodene, heller studien naturlig mot et kvantitativt forskningsdesign. I inneværende studie ble de kvantitative dataene mottatt på bakgrunn av valgt tema, noe som gjorde at vi ikke sto fritt i valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I og med at studien sikter på å undersøke hvorvidt psykososiale faktorer i klasserommet påvirker ungdommers mentale trivsel, var det et ønske om å generalisere funnene. En ekstensiv strategi, i motsetning

til en intensiv, går i bredden med mange undersøkelsesenheter, og har som formål å generalisere funnene (Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013). Å generalisere funnene kan en kun gjøre gjennom et kvantitativt forskningsdesign. I tillegg har inneværende studie data fra flere individer, i motsetning til kvalitativ forskning som anvender data fra få individer, hvilket gjør at vi har et større grunnlag for å si noe om hva “de fleste” svarer, og hvordan elevene fordeler seg på de ulike skalaene. I tillegg kan det være fordelaktig å benytte et kvantitativt forskningsdesign i studier som omhandler mentale helseutfall. Det kan oppfattes som svært sensitivt å dele informasjon om følelser og mental trivsel, ikke minst for ungdommer i en sårbar alder. Som i all forskning, ønsker man å gjenspeile virkeligheten så godt det lar seg gjøre, og det var dermed viktig å legge til rette for at elevene svarte så ærlig som mulig. I motsetning til et kvalitativt intervju, hvor eleven prater med en ukjent person, kan kvantitativ metode skape en større avstand mellom forsker og enhetene (Grønmo, 2004; 2016; Halvorsen, 2008). Denne avstanden kan øke informantens sin mulighet til å uttrykke seg fritt om et sensitivt tema som mental trivsel. På den andre siden kan avstanden føre til at man ikke svarer ærlig. I tillegg får man ikke de samme nyansene gjennom et kvantitativt spørsmål som gjennom en “samtale” i et kvalitativt intervju. Da vi hadde tilgang på allerede innsamlede data, var det flere fordeler med dette materialet som gjorde det mulig å undersøke sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel for elever ved Vg1.

6.4 Prosedyre og Utvalg

Populasjonen for en studie referer til samtlige undersøkelsesenheter som forskeren er interessert i å si noe om (Halvorsen, 2008). Målet i statistikken er ofte å si mest mulig riktig om populasjonen, basert på fakta fra et mindre utvalg (Løvås, 2013). Populasjonen i denne studien er førsteklasinger på videregående skole i Norge. Fra hovedopptaket i 2017 var det i alt 134 330 ungdommer som søkte seg til videregående opplæring (Samordnaopptak, 2017), som utgjør populasjonen for inneværende studie. På grunnlag av at man som oftest ikke har mulighet til å trekke allmenngyldige slutninger om hele populasjonen, velger man opplysninger fra et utvalg (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Inneværende studie benytter foreliggende datamateriale fra COMPLETE-prosjektet, innsamlet gjennom spørreundersøkelser. COMPLETE er et pågående randomisert intervensjonsprosjekt, rettet mot ungdom i Vg1, med to ulike tiltak; Nærværsteam for enkeltelever og Drømmeskolen for hele klassen/skolen (Larsen et al., 2018). Rekruttering av

skoler til intervensjonsprosjektet startet i november 2015 og varte til februar 2016 (Larsen et al., 2018). Alle videregående skoler (ca. 200) i fire norske fylker ble invitert til å delta, med det kriteriet at de ikke hadde vært, eller var, involvert i lignende forskningsprosjekt (Larsen et al., 2018). Skolene mottok brev med informasjon om prosjektets hensikt og deltakelse. Blant 19 interesserte skoler, møtte 17 skoler kvalifikasjonskriteriene. Disse skolene besto av 3100 elever fra Vg1, der studenter med spesielle behov eller begrenset norskkunnskaper ble ekskludert fra datamaterialet. Intervensjonsprosjektet startet i august 2016 og ender i juni 2019 (Larsen et al., 2018). Dataene ble innsamlet i skoletimer på 45 minutter, gjennom elektroniske spørreskjemaer, med spørsmål både på bokmål og nynorsk.

Utvalget i denne studien er fra første oppfølging (andre datainnsamling), innhentet mars 2017. Respondentene i utvalget hadde en gjennomsnittsalder på 16-17 år, og gikk andre semester i Vg1. Utvalget er fra gruppen som ikke mottok noen av programmene, referert som kontrollgruppen. Dette vil være de reneste dataene, da de ikke har blitt påvirket av intervensjonsprosjektet, og bidrar slik til å sikre studiens validitet. Et eksklusjonskriterium for utvalget i denne studien er dermed alle som hadde gjennomført intervensjonen. Antall respondenter fra COMPLETE-prosjektets kontrollgruppe, og dermed utvalget for inneværende studie, var 574 respondenter.

6.5 Variabler og måleinstrumenter

6.5.1 Mental trivsel

Mental trivsel blir målt ved skalaen *The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale* (WEMWBS) (Tennant et al., 2007). Formålet med skalaen er å relatere til et individs tilstand av mental trivsel de to foregående ukene, for så å kunne kartlegge populasjonens mentale trivsel (NHS, 2015). Skalaen måler mental *well-being*, og fokuserer utelukkende på positive aspekter av helse, som det å føle seg bra og være velfungerende (Tennant et al., 2007). Skalaen har fjorten ledd med utsagn om respondentens ulike følelser og tanker, der de svarer på en 5-punkts skala med svaralternativene *ikke i det hele tatt, sjelden, en del av tiden, ofte og hele tiden*. Eksempler fra leddene som måler mental trivsel er “Jeg har vært fornøyd med meg selv” og “Jeg har følt nærhet til andre mennesker” (Vedlegg 6). Den originale skalaen har vist høy validitet og reliabilitet blant studenter i England (Cronbach’s alpha = .89), hvor en bekreftende faktoranalyse indikerte én underliggende faktor (Tennant et al., 2007).

WEMWBS har i tillegg vist positive korrelasjoner med andre sammenlignbare mentale well-being-skalaer, mens den har vist lavere korrelasjonsstyrke med skalaer for generell helse (Smith et al., 2017; Tennant et al., 2007). Den norske versjonen av WEMWBS viste høy validitet og reliabilitet for norske pasienter med angst og/eller mild til moderat depresjon, med gjennomsnittsalder på 37 år (Smith et al., 2017). Validering av skalaen som et presist instrument på mental trivsel blant ungdom (13 til 16 år) har blant annet blitt utført i Norge, England, Skottland og Australia (Clarke et al., 2011; Hunter, Houghton & Wood, 2015).

6.5.2 Lærer støtte

Lærer støtte blir målt ved en modifisert versjon av *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* (Williams & Deci, 1996). Skalaen har opprinnelig femten ledd, og har vist høy intern konsistens med Cronbach's alpha på .96 (Black & Deci, 2000, s. 745). COMPLETE-prosjektet har inkludert ti av de femten leddene i sin undersøkelse. Diseth og Samdal (2014) har benyttet en kortversjon av LCQ som har fem av de samme leddene som skalaen benyttet i inneværende studie. Diseth og Samdal (2014) fant gjennom en faktoranalyse at leddene i skalaen ladet på ett og samme fenomen. Leddene i skalaen refererer til påstander om elevenes lærere, og respondentene velger mellom svaralternativene *helt enig, enig, verken enig eller uenig, uenig* og *helt uenig*. Et eksempel på et av leddene som måler lærer støtte er "lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget" (Vedlegg 7).

6.5.3 Klassetilhørighet

Variabelen klassetilhørighet er basert på skalaen *Teacher and Classmate Support Scale* (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Torsheim, Wold & Samdal, 2000). COMPLETE-prosjektet har brukt *Classmate Support*-delen av skalaen som inneholder fem ledd, der respondentene velger mellom svaralternativene *helt enig, enig, verken enig eller uenig, uenig* og *helt uenig*. Et eksempel fra leddene til klassetilhørighet-skalaen er "elevene i klassen min liker å være med hverandre" (Vedlegg 8). *Classmate Support*-skalaen har vist god validitet og reliabilitet (Cronbach's Alpha = .74) på studier av barn i alderen tretten og femten år i Norge (Danielsen et al., 2009; Torsheim et al., 2000).

6.5.4 Kontrollvariabler

Informasjon om kjønn og studieretning ble basert på registerdata (Vedlegg 4). Kjønn ble dermed delt i to kategorier i henhold til elevenes biologiske kjønn (jente eller gutt).

Studieretning hadde svaralternativene yrkesfag og studieforbereende. Nitten ulike utdanningsprogram ble klassifisert under kategoriene yrkesfag og studieforbereende. Ni av disse utdanningsprogrammene ble kodet som yrkesfag i studieretnings-variabelen (byggfag, design og håndverk, helsefag, elektrofag, naturbruk, industriell produksjon, service og samferdsel, samt to ulike restaurant- og matfag), mens seks av utdanningsprogrammene ble direkte kodet som studieforbereende. De resterende utdanningsprogrammene er 4-årige utdannelse med krav til både yrkes- og studieforbereende kompetanse, og ble kodet som studieforbereende. Elevers sosioøkonomiske status (SØS) ble målt ved spørsmålet: “Hvor god råd har din familie”, med følgende svaralternativ *dårlig råd, ikke særlig god råd, middels god råd, god råd* og *svært god råd* (Vedlegg 5). Dette spørsmålet er tidligere brukt i HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016) og pilotevalueringen av Drømmeskolen (Larsen et al., 2012). Basert på en frekvensanalyse, hvor det viste seg å være få respondenter under svarkategorien “dårlig råd”, ble det besluttet å rekode variabelen for SØS. “Svært god råd” og “god råd” ble slått sammen til “god råd”, mens “dårlig råd” og “ikke særlig god råd” ble sammenslått til “dårlig råd”. Rekodingen resulterte i tre svaralternativer (god råd, middels god råd og dårlig råd), som anses å gi god indikasjon på forskjellene i familier sitt sosioøkonomiske ståsted ut fra elevens oppfatning.

6.6 Databearbeiding og statistiske analyser

IBM SPSS Statistics 24 og PROCESS v2.16 ble benyttet som verktøy for å undersøke, systematisere og analysere dataene. Dette delkapitlet vil gjøre rede for hvilke statistiske analyser som ble benyttet i inneværende studie.

6.6.1 Preliminære analyser

Ved mottakelse av datasettet var det ferdig utarbeidet som en fil i SPSS, og vi kunne dermed begynne å utforske datafilen (Pallant, 2016). Det ble gjennomført ulike deskriptive analyser for å se på utvalgets fordeling, gjennomsnitt, standardavvik, minimums- og maksimumsverdier for samtlige variabler. Utvalgets karakteristikk ble mer kjent, samtidig som vi sjekket for brudd på ulike antakelser i parametriske analyser, hvilket er viktige prioriteringer for hvilke analyser man videre kan utføre (Pallant, 2016, s. 53). Studiens skalaer er basert på allerede eksisterende og godt etablerte skalaer. Da skalaene ikke har blitt testet på dette utvalget tidligere, ble det likevel gjennomført faktoranalyser av hovedskalaene (mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet).

Reversering av negativt formulerte skalaer

Svarkategoriene til skalaene for lærerstøtte og klassetilhørighet (1=“helt enig” til 5=“helt uenig”) målte ikke samme retning som svarkategoriene i mental trivsel (1=“helt uenig” og 5=“helt enig”), og ble dermed reversert. Ved å reversere skalaene til lærerstøtte og klassetilhørighet målte alle variablene samme retning, slik at høye verdier viste til høy grad av mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. At alle skalaene målte samme retning ble ansett som fordelaktig for korrekt og valid tolkning av resultatene.

Sumskår av hovedskalaene

Å reversere skalaenes retning var også sentralt når det ble utført sumskår-variabler, slik at den totale skåren fikk samme ladning som mental trivsel (Pallant, 2016). Det ble utført sumskår-variabler av alle hovedvariablene (mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet) for hver subskala. For å forsikre at reverseringen var vellykket, og at de kunne bli brukt i videre analyser, ble skåren mellom de gamle og de nye variablene sammenlignet.

Skalaenes målenivå

Variablene lærerstøtte og klassetilhørighet har svarkategorier som kan rangordnes fra “helt enig” til “helt uenig”. Variabelen mental trivsel rangordnes fra “hele tiden” til “ikke i det hele tatt”. Det kan diskuteres om variablene oppfyller kravet om lik avstand mellom leddene i praksis, slik variabler på intervallnivå og forholdstallsnivå gjør (Ringdal, 2013). Det kan tenkes at det kan være en høyere barriere å svare det mest negative (“helt uenig”/“ikke i det hele tatt”) enn det mest positive (“helt enig”/“hele tiden”), der avstanden mellom leddene kan sies å være forskjellige i praksis. Variablene oppfyller ikke kravet om et absolutt nullpunkt, slik forholdstall-variabler gjør (Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013). Ifølge Ringdal (2013, s. 92) bør likevel ikke søking etter nye interessante mønstre i dataene avgrenses ved at målenivåene tolkes for bokstavelig. Jo mer detaljert målenivå, dess mer avanserte statistiske teknikker kan benyttes i analysene (Halvorsen, 2008). Dermed ble mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet kategorisert som variabler på intervallnivå.

6.6.2 Hovedanalyser

I etterkant av de deskriptive analysene, ble det utført bivariate analyser (t-test og korrelasjonsanalyse), etterfulgt av enveis-ANOVA, regresjonsanalyser og medieringsanalyser. I og med at både korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser omhandler sammenhenger og korrelasjoner, presiseres det at når det videre i oppgaven er snakk om korrelasjonsanalysene, blir “sammenhenger” benyttet, mens når vi skriver om

regresjonsanalysene vil “prediksjon” benyttes. Hovedanalysene i inneværende studie benytter et signifikansnivå på $p < .05$. Signifikanstesten tar utgangspunkt i nullhypotesen: ingen sammenheng mellom den avhengige og uavhengige variabelen i populasjonen (Eikemo & Clausen, 2012). Gitt at nullhypotesen er sann, uttrykker p-verdien sannsynligheten for å observere en verdi på variabelen som minst like høy som den i utvalget (Ringdal, 2013). Det vil si at vi med 95% sikkerhet kan si at resultatene ikke skyldes tilfeldige feil (Bjørndal & Hofoss, 2004; Grønmo, 2016). Det er imidlertid verdt å nevne at antall respondenter er høyt i inneværende studie, hvilket kan føre til mange signifikante resultater. Det påpekes at statistisk signifikante resultater i en studie ikke alltid er av like stor betydning (Bjørndal & Hofoss, 2004; Drageset & Ellingsen, 2009). Likevel vil de signifikante resultatene drøftes i henhold til tidligere forskning, hvor ulike statistiske analyser benyttes, for å styrke klinisk betydning.

Forskjeller i gjennomsnittsverdier

For å undersøke og sammenligne gjennomsnittsverdiene for mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet blant jenter og gutter, samt yrkesfaglige- og studieforberedende elever, ble det utført t-tester for uavhengig utvalg. Det ble utført t-tester for uavhengige utvalg av jenter og gutter, og en for uavhengig utvalg av yrkesfaglige- og studieforberedende elever. Gjennomsnittsverdiene for hovedvariablene ble i tillegg undersøkt blant de ulike gruppene av SØS. Da SØS inneholder tre grupper, ble denne undersøkelsen utført ved enveis-ANOVA. I forkant av analysene, ble det sjekket for brudd på antakelsene for parametriske analyser med hensikt å analysere forskjeller i gjennomsnittsverdier (Pallant, 2016). I slike analyser, som sammenligner grupper, er det muligheter for å ta feilaktige beslutninger, som refereres til type 1 eller type 2 feil. Styrken på en t-test og enveis-ANOVA kan ifølge Pallant (2016) påvirkes av utvalgsstørrelse, effektstørrelse og signifikansnivå. I henhold til anbefalinger fra Stevens (1996), vurderes utvalgene i alle gruppene til å være store nok for disse analysene (≥ 100), med unntak av SØS-gruppen “dårlig råd” med 44 respondenter.

Korrelasjonsanalyse

Det ble utført korrelasjonsanalyser for å beskrive styrken og retningen på forholdet mellom variablene for psykososialt klassemiljø og mental trivsel (Pallant, 2016). I korrelasjonsanalysene ble både den parametriske analysen Pearsons r og den ikke-parametriske analysen Spearman ρ gjennomført, særlig grunnet variablenes brudd på parametriske antakelser om normalfordeling. På bakgrunn av at begge testene viste relativt

like resultater, ble det valgt å kun benytte parametriske analyser for å videre besvare forskningsspørsmålene.

Hierarkisk multippel regresjonsanalyse

Basert på resultatene fra t-testene, enveis-ANOVA og korrelasjonsanalysene ble det gjennomført en hierarkisk multippel regresjonsanalyse med mental trivsel som avhengig variabel, for å undersøke i hvilken grad både lærerstøtte og klassetilhørighet forklarte variansen i mental trivsel. Inklusjon av mer enn én prediktorvariabel gir muligheten til å undersøke rollene til prediktorvariablene på utfallsvariabelen samtidig (Hayes, 2013). Kjønn, studieretning og SØS ble inkludert som kontrollvariabler. I forkant av analysen ble det tatt en vurdering på om datasettet var egnet for en hierarkisk multippel regresjonsanalyse, da denne typen analyse ofte er følsomme for brudd på antakelsene, noe som kan påvirke generaliserbarheten av resultatene (Pallant, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). Studiens utvalgsstørrelse er innenfor anbefalingene til både Stevens (1996, s. 72), og Tabachnick og Fidell (2013, s. 123). For utvalg med skjevt fordelt avhengig variabel, som er tilfellet i inneværende studie, anbefales det å ha minst 40 respondenter per uavhengig variabel (Pallant, 2016). For å utelukke multikollinearitet, perfekt korrelasjon, ble det observert at ingen av de uavhengige variablene korrelerte sterkere enn $r=0.8$ (Field, 2009; 2013; Pallant, 2016). Justert R^2 ble benyttet i regresjonsmodellene, med bakgrunn i at regresjonsanalyser med flere uavhengige variabler har en naturlig fordel til å predikere den avhengige variabelen (Allison, 1999). Justert R^2 fjerner denne fordel og tar høyde for antallet uavhengige variabler (Allison, 1999; Field, 2013). Samtidig hevder Pallant (2016) at justert R^2 korrigerer den originale R^2 -verdien og gir et bedre estimat av den virkelige populasjonen. Det hevdes å være særlig viktig i små utvalg (Pallant, 2016), hvilket var viktig å ta høyde for i de stratifiserte regresjonsanalysene.

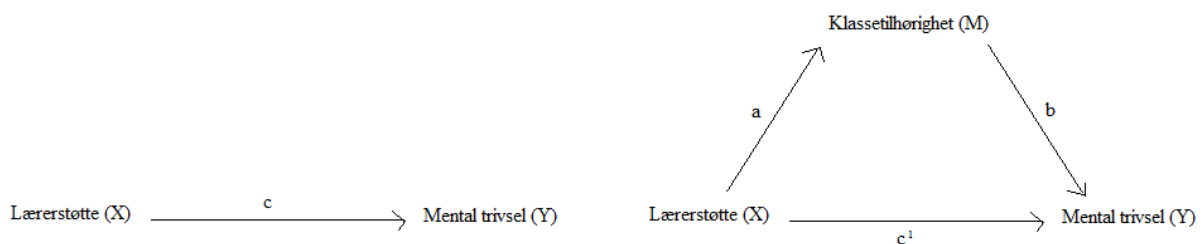
Medieringsanalyse

Det kan både teoretisk og empirisk forstås som at lærerstøtte hadde større betydning for barn og unges mentale helse, sammenlignet med ulike former for tilhørighet i skolen.

Medieringsanalyse ble dermed utført for å undersøke størrelsen og signifikansen av sammenhenger mellom lærerstøtte, klassetilhørighet og mental trivsel. Målet med analysen var å undersøke i hvilken grad klassetilhørighet medierte forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel. For å kunne anta at klassetilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel, stilles det krav til at styrken på forholdet mellom prediktoren og utfallet blir

reduisert når mediatoren tillegges modellen (Frazier, Tix & Barron, 2004). Dette betyr at dersom den direkte effekten av lærerstøtte på mental trivsel er signifikant forskjellig fra den indirekte effekten av lærerstøtte på mental trivsel (via klassetilhørighet), har man en mediering. Det ble tatt utgangspunkt i Hayes (2013) sin enkle medieringsmodell, som inneholder tre variabler; mental trivsel (Y), lærerstøtte (X) og klassetilhørighet (M). Som illustrert i figur 2, antar modellen at variablene lærerstøtte og klassetilhørighet påvirker utfallet av mental trivsel gjennom to mekanismer; den direkte effekten som lærerstøtte har på mental trivsel (sti c), og den indirekte effekten lærerstøtte har på mental trivsel via klassetilhørighet (sti a og b) (Hayes, 2013; Preacher & Hayes; 2004). En indirekte effekt indikerer hvordan mental trivsel påvirkes av lærerstøtte gjennom en årsaksrekke hvor lærerstøtte påvirker klassetilhørighet, som igjen påvirker mental trivsel (Hayes, 2013).

PROCESS har flere ulike metoder for å teste den indirekte effekten av X på Y (f.eks. kappa-squared, sobel test og bootstrap konfidensintervall). Process versjon 2.16 har imidlertid kuttet førstnevnte test grunnet en matematisk feil i utregningen (Wen & Fan, 2015). Både Sobel-test (Sobel, 1982) og bootstrap konfidensintervall ble benyttet for å undersøke om det forelå en mediering for tilhørighet på sammenhengen mellom lærerstøtte og mental trivsel. Bootstrap konfidensintervall anses likevel å være en mer robust indikator på den indirekte effekten mellom den uavhengige og avhengige variabelen (Preacher & Hayes, 2004).



Figur 2 - To ulike måter lærerstøtte kan påvirke mental trivsel

6.6.3 Manglende data

Det er viktig å være oppmerksom på hvordan man skal håndtere manglende data (missing-verdier) i analysene. Tabachnick og Fidell (2014) mener at det ikke finnes retningslinjer for hvor mange missing som er akseptabelt, og hevder at mønsteret av manglende data er viktigere enn antallet missing. Inneværende studie viste et mønster der antallet missing økte for hver spørsmålskategori som ble besvart i spørreundersøkelsen. I SPSS ble “Exclude cases pairwise” benyttet, som gjorde at enhetene kun ble ekskludert dersom de hadde manglende

data på den spesifikke variabelen. Det høyeste antallet missing var knyttet til en av studiens hovedvariabler, som omhandler i hvilken grad elevene har følt seg avslappet (et ledd i mental trivsel). Det var her 51 missing, hvilket tilsvarer 8 prosent av det totale utvalget. Missing-verdien totalt for mental trivsel var på 11.7 prosent. Basert på totalt antall deltakere, som er på resterende 507 ved den nevnte variabelen, vil variabelen trolig ikke bli særlig svekket.

6.7 Studiens kvalitetssikring

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt i fenomener av interesse (NESH, 2016). Under en forskningsprosess vil det være mange forhold som påvirker studiens kvalitet. Forhold som studiedesign, innsamlingsmetode og utvalg vil være med på å prege resultatenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I følgende delkapittel vil det presenteres styrker og svakheter ved ulike faktorer i inneværende studie.

6.7.1 Studiedesign

Inneværende studie benytter ferdig innsamlet data fra en tverrsnittstudie (Larsen et al., 2018). Fordelen med å benytte allerede innsamlet data er at datainnsamlinger ofte er tidkrevende og kan medføre høye kostnader. Ved en tverrsnittstudie har en mulighet for å samle inn store mengder data og få tilgang til mye informasjon på samme undersøkelse. Designet er ment å gi et øyeblikksbilde (Ringdal, 2013). Ulempen med en tverrsnittstudie er spørsmålet knyttet til kausalitet (årsaksforhold). Det eksisterer mange forhold, såkalte tredjevariabler, som kan påvirke studiens resultater, der en ikke kan vite om det er andre variabler enn de som undersøkes som ligger til grunn for resultatene (Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013). Det vil si at det ikke er mulig å konstatere om det er lærerstøtte og klassetilhørighet som er årsaken til mental trivsel, eller motsatt, i denne studien. Å stadfeste en absolutt kausalitet kan videre tenkes å være lite hensiktsmessig da både lærerstøtte og klassetilhørighet kan ha gjensidig påvirkning på mental trivsel. Eksempelvis kan et psykososialt klassemiljø påvirke mental trivsel, og mental trivsel kan føre til et bedre psykososialt klassemiljø.

6.7.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet betyr at man kan hevde at studien er gyldig for en større gruppe, og om studien reflekterer de faktiske forhold i populasjonen (Fekjær, 2016; Grønmo, 2016). I vår studie ble det ønsket å generalisere funnene til alle Vg1-elever i hele Norge. Et krav for å kunne generalisere studiens funn er at utvalget er representativt, hvilket indikerer i hvilken

grad man med sikkerhet kan si at resultatene er gyldige for hele populasjonen (Befring, 2007; Halvorsen, 2008). Utvalget fra COMPLETE-prosjektet ble trukket fra fire selvselekterte fylker og sytten selvselekterte skoler (Larsen et al., 2018), noe som har implikasjoner for studiens generaliserbarhet da det ikke har blitt trukket fra hele Vg1-populasjonen. Skolene som meldte sin interesse for prosjektet kan tenkes å være forskjellige fra skolene som ikke meldte sin interesse, når det gjelder elevenes rapportering av mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Til tross for dette, benytter inneværende studie elever som ikke har mottatt et helsefremmende tiltak, og vi sikrer oss dermed for Drømmeskole-prosjektets effekt ved å benytte de “reneste” dataene. Studien har et stort utvalg (574) av Vg1-elever, med noenlunde jevn fordeling av gutter (55.1 prosent) og jenter innen ulike studieprogram. Utvalget har i tillegg bred geografisk spredning. Utvalgets fordeling innebærer dermed at resultatene i noenlunde grad kan tenkes å relateres til andre ungdommer i første klasse på videregående skole.

6.7.3 Instrument

Reliabilitet betegner dataens pålitelighet, der en ønsker at målene har minimale målefeil (Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013). Studiens datainnsamling er basert på selvrapporterte spørreskjema. Innsamlingsmetoden kan begrense nyanser i svarene der skjemaet har til dels få svaralternativer. I tillegg kan man ikke vite om selvrapporterte svar er reelle. Respondenten kan preges av å svare det som er mest “riktig” i forhold til hva som er sosialt akseptert. På en annen side gir selvrapporterte spørreskjemaer likevel muligheten til anonymitet, som kan bidra til mer ærlige svar, enn å bli konfrontert på et ansikt-til-ansikt intervju.

En svakhet som bør trekkes frem, er formuleringen av spørsmålene angående lærerstøtte. I spørreskjemaet ble respondentene bedt om å svare på spørsmål angående lærere - i flertall. Respondenters oppfatning av lærerstøtte, fra de ulike lærerne som elevene omgås med, kan variere stort fra lærer til lærer. Det kan likevel tenkes at det er kontaktlæreren som er i klassen mesteparten av tiden som utgjør kilden for autonomistøtte. I inneværende studie er det ingen informasjon om hvor mye en kontaktlærer er sammen med klassen sin. Slik informasjon kunne ved et kvalitativt intervju blitt utdypet og bidratt med bredere informasjon om hvilken type lærer elevene har hyppigst kontakt med. Å benytte standardiserte spørreskjema kan derfor betraktes som en svakhet i enkelte situasjoner hvor man ønsker fyldigere informasjon.

Dette vil det tas hensyn til ved tolkning av resultatene. Likevel kan det kompenseres ved at skalaene i inneværende studie er basert på etablerte skalaer som har vist validitet (gyldighet).

6.8 Ethiske overveielser

“Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.” (NESH, 2016, s.5). For at enhver forsker og forskningsinstitusjon skal ivareta etiske hensyn i sin forskning, har De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) utviklet forskningsetiske retningslinjer. Formålet med retningslinjene er å fremme god vitenskapelig praksis, som redelighet, respekt og åpenhet, samt avklare samfunnsetiske dilemma (NESH, 2016).

Til tross for at det viktigste idealet i forskning er å søke sannhet, er det ingen garanti for at dette målet blir nådd, da de fleste konklusjoner er midlertidige og begrensede (NESH, 2016, s. 9). Forskningsetiske normer om forskerens ansvar, frihet og verdier kan fungere veiledende for å ivareta forskersamfunnets sannhetssøken. Det har gjennom hele forskningsprosessen for inneværende studie vært et fokus på redelighet, fortolkning, ansvarlighet og åpenhet om usikkerhet. Forskernes vitenskapelige bakgrunn og metodevalg anses som godt begrunnet, noe som er ment å fremme leserens forståelse av diskusjon og konklusjon. Partiskhet i vurderinger svekkes ved at fire personer (to studenter og to veiledere) har innsyn i alle deler av masteroppgaven.

Et annet tema innen forskningsetikk, omhandler hensyn til personer i forskningsprosessen (NESH, 2016). Det stilles normative krav om respekt overfor menneskeverd og respondentenes medbestemmelse, integritet, frihet og autonomi, samt ta hensyn til personvern og konfidensialitet (NESH, 2016; Ringdal, 2013). Deltakerne i denne studien er ikke identifiserbare, og det er ikke innhentet personopplysninger som kan spores tilbake til respondentene. Anonymiteten til deltakerne ble i datainnsamlings-perioden sikret ved at all registerdata ble håndtert gjennom anonyme ID-numre og krypteringskoder (Larsen et al., 2018). Spørreskjemaene som ble utlevert, inneholder informasjon om at dataene behandles konfidensielt (Vedlegg 3).

Kravet om informert samtykke kan kun anses som oppfylt dersom samtykket er fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016; Ringdal, 2013). Fritt samtykke innebærer at samtykket

ikke grunner i press eller krenkelse av personlig handlingsfrihet (NESH, 2016). Ifølge NESH (2016) skal forskerne gi tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i undersøkelsen for at samtykket skal være informert. Videre innebærer et uttrykkelig samtykke at deltakerne selv gir uttrykk for at de er innforstått med deltakelsens eventuelle ulemper, og at deltakeren til enhver tid har rett til å bryte (NESH, 2016). Alle som deltok i inneværende studie ga informert samtykke (Vedlegg 2). COMPLETE-prosjektet, som inneværende studie er basert på, ble meldt inn til, og godkjent av NSD (Vedlegg 1) (Larsen et al., 2018).

7 Resultater

Denne oppgaven sikter på å undersøke i hvilken grad psykososialt klassemiljø har sammenheng med mental trivsel blant elever i første videregående. Analyser ble dermed utført i henhold til oppgavens ulike forskningsspørsmål. Følgende kapittel vil presentere resultatene som kom frem gjennom analysene. Beskrivende analyser av utvalget blir presentert innledningsvis, etterfulgt av eksplorerende faktoranalyser og reliabilitetsanalyser. Videre presenteres t-test for uavhengige utvalg og enveis-ANOVA. Resultater fra korrelasjonsanalyser for å finne sammenhenger blir så presentert. Avslutningsvis presenteres resultater fra hierarkisk multiple regresjonsanalyser og medieringsanalyse.

7.1 Beskrivelse av utvalget

Tabell 1 beskriver utvalgets fordeling basert på kjønn, studieretning og SØS. Flest respondenter ble født i år 2000 (87.6%), og var dermed 16-17 år gamle. Utvalget hadde en relativt jevn kjønnsfordeling (55.1% gutter), mens utvalgets fordeling i studieretning var mer ujevn (63.4% yrkesfaglige elever). Flest respondenter vurderte familiens økonomi som god (63.4%).

Tabell 1 - Beskrivelse av utvalget

Variabler	N (%)
Kjønn	
Gutter	316 (55.1)
Jenter	258 (44.9)
Studieretning	
Yrkesfag	364 (63.4)
Studieforberedende	210 (36.6)
Sosioøkonomisk status	
God råd	364 (64.7)
Middels god råd	155 (27.5)
Dårlig råd	44 (7.8)

Tabell 2 og 3 beskriver utvalget basert på variablene mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Ungdommenes gjennomsnittsverdier var relativt høye for både mental trivsel (3.50), lærerstøtte (3.71) og klassetilhørighet (4.05). Av de tre hovedvariablene er gjennomsnittet høyest på klassetilhørighet, som betyr at respondentene rapporterte høyere klassetilhørighet enn mental trivsel og lærerstøtte. Flesteparten av respondentene svarte “enig” til påstander om lærerstøtte (43.9%) og klassetilhørighet (42.1%). Tabellen viser

videre at flesteparten av respondentene har svart “ofte” på positivt formulerte påstander om elevenes subjektive mentale trivsel (39.3%).

Hverken mental trivsel, lærerstøtte eller klassetilhørighet var normalfordelt, som vist ved statistisk signifikante Kolmogorov-Smirnov-tester. Til tross for at det ikke foreligger en normalfordeling for variablene, ble det likevel gjennomført parametriske analyser. Dette begrunnes med at de fleste analytiske tilnærminger er robuste nok til å tolerere brudd på antakelsen om normalfordeling (Bjørndal & Hofoss, 2014; Pallant, 2016). I tillegg vil brudd på antakelsen ha mindre konsekvenser for resultatene ved store utvalg, som i inneværende studie (N=574) (Field, 2013; Pallant, 2016).

Tabell 2 - Frekvensfordeling av utvalget på lærerstøtte, klassetilhørighet og mental trivsel

Variabler	Tall observasjoner, N (%)				
	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Lærerstøtte (N = 529)	6 (1.1)	32 (6.1)	151 (28.5)	232 (43.9)	108 (20.4)
Klassetilhørighet (N = 541)	5 (0.9)	14 (2.6)	106 (19.6)	228 (42.1)	188 (34.8)
	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Mental trivsel (N = 507)	10 (2)	51 (10.1)	175 (34.4)	199 (39.3)	72 (14.2)

Tabell 3 - Deskriptiv statistikk for mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet

Variabler	N	Rekkevidde	Gj.snitt.	St.avvik	Skjevhet	Kurtose	Manglende
Mental trivsel	507	1-5	3,50	.88	-.397	.084	67
Lærerstøtte	529	1-5	3,71	.84	-.483	.264	45
Klassetilhørighet	541	1-5	4,05	.80	-.850	.889	33

7.2 Eksplorerende faktoranalyse og reliabilitetsanalyse

Følgende avsnitt presenterer hvordan vi kom frem til skalaene for mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Eksplorerende faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ble utført for å undersøke faktorstrukturen, og skalaenes indre konsistens.

7.2.1 Mental trivsel

De fjorten leddene i WEMWBS ble benyttet for å utføre en eksplorerende faktoranalyse.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verdi var .960, som er godt over den anbefalte verdien på minst

.6 (Kaiser, 1970; 1974). Bartlett's test of Sphericity (Bartlett, 1954) var statistisk signifikant ($p < .001$). I tillegg viste korrelasjonsmatrisen at alle koeffisienter var over .3. Disse tre testene indikerte at en faktoranalyse på mental trivsel var passende (Bartlett, 1954; Kaiser, 1970; 1974; Pallant, 2016). Eksplorerende faktoranalyse avslørte én komponent med egenverdi over 1, som forklarte 65.64% av variansen i skalaen. Et scree-plot indikerte også et tydelig knekk etter første komponent. Samtidig fremkommer det i tabell 4 (prinsippal komponentanalyse) at alle leddene for mental trivsel ladet på én komponent. Alle leddene er $> .7$, noe som er tilfredsstillende ($< .5$) (Field, 2013). Skalaen viste høy reliabilitet ved Cronbach's Alpha (α) koeffisient på .959.

Tabell 4 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsippal komponentanalyse) av mental trivsel

	Mental trivsel
Jeg har følt meg nyttig	.877
Jeg har tenkt klart	.861
Jeg har vært fornøyd med meg selv	.861
Jeg har følt meg selvsikker	.858
Jeg har håndtert problemer godt	.855
Jeg har vært i stand til å ta beslutninger	.847
Jeg har vært i godt humør	.836
Jeg har vært interessert i nye ting	.803
Jeg har følt nærhet til andre mennesker	.798
Jeg har følt meg avslappet	.769
Jeg har følt interesse for andre mennesker	.756
Jeg har hatt mye energi	.753
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	.734
Jeg har følt meg elsket	.710

7.2.2 Lærer støtte

En modifisert versjon av LCQ med ti ledd ble inkludert i en eksplorerende faktoranalyse. KMO hadde en verdi på .955, som oppfyller den anbefalte verdien på over .6 (Kaiser, 1970; 1974). Bartlett's test (Bartlett, 1954) viste statistisk signifikans ($p < .001$). Alle verdiene i korrelasjonsmatrisen var over .3. Dataene ble vurdert som egnet for faktoranalyse basert på disse testene (Bartlett, 1954; Kaiser, 1970; 1974; Pallant, 2016). Den eksplorerende faktoranalysen viste én komponent med egenverdi over 1, som forklarte 70.93% alene, noe som samsvarte med et tydelig knekk etter første komponent i et Scree-plot. Samtidig fremkommer det i tabell 5 (prinsippal komponentanalyse) at alle leddene for lærer støtte ladet

på én komponent. Alle leddene er $>.7$, noe som er tilfredsstillende ($<.5$) (Field, 2013). Skalaen viste en god intern konsistens med $\alpha=.954$.

Tabell 5 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsippal komponentanalyse) av lærerstøtte

	Lærerstøtte
Jeg føler meg forstått av lærerne mine	.883
Jeg har stor tillit til lærerne mine	.868
Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst å gjøre ting	.857
Jeg kan være åpen med lærerne mine	.856
Lærerne mine bryr seg om meg som person	.851
Lærerne mine godtar meg som jeg er	.844
Lærerne mine gir meg valgmuligheter	.833
Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	.828
Lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål	.800
Lærerne mine gir meg fullstendig og nøyaktig svar på spørsmålene mine	.798

7.2.3 Klassetilhørighet

De fem leddene i “Class Satisfaction Scale” ble benyttet i en eksplorerende faktoranalyse. KMO-test indikerte en verdi på .881. Bartlett’s test (Bartlett, 1954) hadde en verdi på .000 og indikerte statistisk signifikans. I tillegg viste korrelasjonsmatrisen at alle koeffisienter var over .3. Dataene ble vurdert som egnet for faktoranalyse basert på disse testene (Bartlett, 1954; Kaiser, 1970; 1974; Pallant, 2016). En eksplorerende faktoranalyse indikerte én komponent med egenverdi over 1, som forklarte 74.63% av variansen alene. Resultatene samsvarte med et Scree-plot som viste et tydelig knekk etter første komponent. Samtidig fremkommer det i tabell 6 (prinsippal komponentanalyse) at alle leddene for klassetilhørighet ladet på én komponent. Alle leddene er $>.8$, noe som er tilfredsstillende ($<.5$) (Field, 2013). Skalaen viste god intern konsistent med $\alpha=.911$.

Tabell 6 - Eksplorerende faktoranalyse (prinsippal komponentanalyse) av klassetilhørighet

	Klassetilhørighet
De fleste i klassen min er snille og hjelpsomme	.914
De andre elevene godtar meg som jeg er	.881
Elevene i klassen min behandler hverandre med respekt	.851
Når en elev i klassen min er lei seg, er det alltid noen andre i klassen som vil prøve å hjelpe	.831
Elevene i klassen min liker å være med hverandre	.822

7.3 Gruppeforskjeller i gjennomsnittsnivået på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet.

Analysene i følgende delkapittel ble utført med hensikt om å besvare forskningsspørsmålet vedrørende om gjennomsnittsnivået på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet varierte med kjønn, studieretning og SØS. T-test for uavhengige utvalg ble utført for å vurdere om det var signifikante gjennomsnittsforskjeller mellom kjønn og studieretning på hovedvariablene mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. For å undersøke forskjeller i hovedvariablene for de ulike gruppene av SØS, ble det utført enveis-ANOVA med post-hoc test.

Effektstørrelsen ble målt med eta squared og viser andelen varians i de avhengige hovedvariablene som er forklart av de uavhengige variablene (kjønn og studieretning). Cohen (1988) hevder at effektstørrelsen er liten ved eta squared .01, moderat ved .06, og stor ved .14.

7.3.1 Kjønnforskjeller

Tabell 7 viser resultatene fra t-test for uavhengige utvalg separat for gutter og jenter. Guttene skåret signifikant høyere på både mental trivsel og lærerstøtte enn jentene. Jentene skåret høyere på klassetilhørighet enn guttene, men denne forskjellen var ikke signifikant.

Effektstørrelsen var liten eller mindre på samtlige variabler (Cohen, 1988). Lærerstøtte hadde størst effektstørrelse blant kjønn (eta squared=.036), og indikerte at 3.6% av variansen i lærerstøtte ble forklart av kjønn.

Tabell 7 - T-test for uavhengige utvalg med gjennomsnittsforskjeller (standardavvik, SA) mellom kjønn på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet, samt differansen og effektstørrelsen (eta squared)

	Jente	Gutt	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Eta Squared</i>
	Gj.snitt (St.a)	Gj.snitt (St.a)			
Mental trivsel	3.33 (.832)	3.65 (.903)	4.18***	505	0.034
Lærerstøtte	3.54 (.802)	3.86 (.844)	4.42***	527	0.036
Klassetilhørighet	4.09 (.761)	4.01 (.843)	-1.16	539	0.002

* = $p \leq .05$, *** = $p \leq .001$.

7.3.2 Forskjeller mellom elever i yrkesfag og studieforberevende studieretning

Tabell 8 viser resultatene fra t-test for uavhengige utvalg separat for yrkesfaglige- og studieforberevende elever. T-testen avdekket signifikante forskjeller mellom yrkesfag og studieforberevende studieretning når det gjelder lærerstøtte og klassetilhørighet. Det var ingen signifikante forskjeller mellom studieretningene på mental trivsel. Effektstørrelsen var liten for både mental trivsel og lærerstøtte (Cohen, 1988). Elever på yrkesfag skåret så vidt høyere på lærerstøtte enn studieforberevende elever. Blant de uavhengige variablene hadde klassetilhørighet den største effektstørrelsen. Klassetilhørighet hadde en moderat effektstørrelse, hvor 5.6% av variansen i klassetilhørighet kunne forklares av studieretning. Skåren på klassetilhørighet var signifikant høyere blant studieforberevende elever enn yrkesfaglige elever ($p < .001$).

Tabell 8 - T-test for uavhengige utvalg med gjennomsnittsforskjeller (standardavvik, SA) mellom studieretning på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet, samt differansen og effektstørrelsen (eta squared)

	Yrkesfag	Stud.forb.	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Eta Squared</i>
	Gj.snitt (St.a)	Gj.snitt (St.a)			
Mental trivsel	3.46 (.957)	3.56 (.761)	-1.28	489	0.003
Lærerstøtte	3.79 (.895)	3.6 (.729)	2.71*	492	0.013
Klassetilhørighet	3.91 (.861)	4.28 (.651)	-5.68***	521	0.056

* = $p \leq .05$, *** = $p \leq .001$.

7.3.3 Forskjeller mellom elever i de ulike sosioøkonomiske-gruppene

Enveis-ANOVA ble utført for å undersøke påvirkningen av de ulike gruppene for SØS på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Det ble utført tre ulike analyser, som her vil bli presentert i tre ulike avsnitt. I alle analysene ble respondentene delt inn i tre grupper i henhold til respondentens vurdering av familiens sosioøkonomiske ståsted (gruppe 1: dårlig råd, gruppe 2: middels god råd, gruppe 3: god råd). Post-hoc sammenligning ble utført ved Tukey HSD-test for å undersøke forskjellene i de enkelte gruppene.

Den første analysen viste at det var en statistisk signifikant forskjell på mental trivsel i de tre gruppene for SØS: $F(2,502)=10.9, p<.001$. Til tross for oppnådd statistisk signifikans, var forskjellene i gjennomsnittsverdiene mellom gruppene små (Cohen, 1988). Effektstørrelsen, kalkulert ved eta squared, var .04. Tukey HSD-test indikerte at gjennomsnittsverdien for gruppe 3, god råd ($M=3.63, SD=.87$), var signifikant forskjellig fra både gruppe 1, dårlig råd ($M=3.18, SD=.82$) med signifikansnivå på .01, og gruppe 2, middels god råd ($M=3.27, SD=.87$) med signifikansnivå på .000. Gjennomsnittsverdiene i gruppene for dårlig råd og middels god råd var ikke statistisk signifikant forskjellige.

Den andre analysen viste at det var en statistisk signifikant forskjell på lærerstøtte i de tre gruppene for SØS: $F(2,523)=8.2, p<.001$. Da Levene's test var signifikant, noe som indikerte brudd på antakelsen om homogenitet i varians, ble de robuste testene Welch og Brown-Forsythe benyttet, hvor begge viste statistisk signifikans. Til tross for oppnådd statistisk signifikans, var forskjellene i gjennomsnittsverdiene mellom gruppene små, med effektstørrelse på .03 (Cohen, 1988). Tukey HSD-test indikerte at gjennomsnittsverdien for gruppe 3, god råd ($M=3.81, SD=.79$), var signifikant forskjellig fra både gruppe 1, dårlig råd ($M=3.35, SD=1.1$) med signifikansnivå på .003, og gruppe 2, middels god råd ($M=3.58, SD=.83$) med signifikansnivå på .012. Gruppen for dårlig råd var ikke statistisk signifikant forskjellig fra gruppen for middels god råd.

Den tredje analysen viste at det var en statistisk signifikant forskjell på klassetilhørighet i de tre gruppene for SØS: $F(2,535)=11, p<.001$. Til tross for oppnådd statistisk signifikans, var forskjellene i gjennomsnittsverdien mellom gruppene små, med effektstørrelse på .04 (Cohen, 1988). Tukey HSD-test indikerte at gjennomsnittsverdien for gruppe 3, god råd ($M=4.16, SD=.76$), var signifikant forskjellig fra både gruppe 1, dårlig råd ($M=3.7, SD=1$) med signifikansnivå på .001, og gruppe 2, middels god råd ($M=3.88, SD=.79$) med signifikansnivå på .001. Gruppen for dårlig råd var ikke statistisk signifikant forskjellig fra gruppen for middels god råd.

7.4 Korrelasjoner

Korrelasjonsanalyser ble utført for å undersøke forskningsspørsmålene angående i hvilken grad det er sammenheng mellom lærerstøtte, klassetilhørighet og mental trivsel for elever i Vg1. Disse sammenhengene ble undersøkt ved bruk av Pearsons korrelasjonskoeffisient (r).

Korrelasjonskoeffisienten kan variere mellom 0 til 1, hvor $r=.10$ til $.29$ indikerer liten styrke, $r=.30$ til $.49$ indikerer medium styrke og $r=.50$ til 1.0 indikerer en sterk korrelasjonskoeffisient (Cohen, 1988, s. 79-81). Det ble utført korrelasjonsanalyser for hele utvalget, samt splittet for kjønn og studieretning. Stratifiserte korrelasjonsanalyser for kjønn og studieretning ble utført for å undersøke om korrelasjonsstyrkene varierte mellom gutter og jenter, samt yrkesfaglige- og studieforberedende elever. Det ble ved hjelp av Fisher r-to-z-test kalkulert en z- og p-verdi, for å teste om forskjellen mellom korrelasjonskoeffisienter av to grupper er signifikant.

7.4.1 Korrelasjoner for hele utvalget

Tabell 9 viser korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn, studieretning og SØS. Man ser at variabelen lærerstøtte skilte seg ut ved å korrelere signifikant med samtlige variabler. Denne variabelen hadde også den høyeste korrelasjonskoeffisienten, i korrelasjon med mental trivsel ($r=.52$). Utregning av determinantkoeffisienten viste at lærerstøtte og mental trivsel hadde en delt varians på 27 prosent, som vil si at lærerstøtte forklarte 27 prosent av variansen i respondentenes skår på skalaen for mental trivsel. Tabellen viser videre at mental trivsel korrelerte signifikant med alle variablene, med unntak av studieretning. Kun korrelasjonsstyrken mellom mental trivsel og lærerstøtte kan anees som sterk, mens klassetilhørighet sin korrelasjon med både mental trivsel og lærerstøtte kan anees som medium (Cohen, 1988). De resterende korrelasjonene var svake eller lavere (Cohen, 1988).

Tabell 9 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status (SØS)

	Mental trivsel	Lærerstøtte	Klasse-tilhørighet	Kjønn	Studieretning	SØS
Mental trivsel	1					
Lærerstøtte	.52***	1				
Klassetilhørighet	.44***	.43***	1			
Kjønn	.18***	.19***	-.05	1		
Studieretning	.05	-.11**	.22***	-.19***	1	
SØS	.20***	.18***	.20***	-.01	.09*	1
*** signifikansnivå ≤ 0.001 (tohalet)						
** signifikansnivå ≤ 0.01 (tohalet)						
* signifikansnivå ≤ 0.05 (tohalet)						

7.4.2 Korrelasjoner separat for gutter og jenter

Tabell 10 viser korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, studieretning og SØS, separat for gutter og jenter. Korrelasjonsstyrken mellom lærerstøtte og mental trivsel, samt mellom lærerstøtte og klassetilhørighet blant gutter ansees som sterk (Cohen, 1988). Blant gutter var det kun korrelasjonsstyrken mellom klassetilhørighet og mental trivsel som ble ansett som medium, mens resterende korrelasjonsstyrker ble ansett som små eller mindre (Cohen, 1988). Korrelasjonsstyrkene blant jenter var generelt sett noe svakere enn blant gutter. Likevel var korrelasjonen mellom klassetilhørighet og mental trivsel høyere for jentene (.47) enn guttene (.45), med en medium korrelasjonsstyrke (Cohen, 1988). Forholdet mellom mental trivsel og lærerstøtte var sterkere for gutter ($r=.53$, $n=264$, $p<.001$) enn for jenter ($r=.46$, $n=232$, $p<.001$). Lærerstøtte forklarte 27.9 prosent av variansen på mental trivsel blant gutter. Blant jenter forklarte lærerstøtte imidlertid kun 20.7 prosent av variansen på mental trivsel. Korrelasjonen mellom lærerstøtte og klassetilhørighet var høyere for gutter ($r=.51$, $n=285$, $p<.001$) enn for jenter ($r=.37$, $n=242$, $p<.001$), hvor variablene hadde delt varians på 25.5 prosent blant gutter, og 13.9 prosent blant jenter. Korrelasjonen mellom mental trivsel og klassetilhørighet var derimot høyere blant jenter ($r=.47$, $n=238$, $p<.001$) enn blant gutter ($r=.45$, $n=267$, $p<.001$). Klassetilhørighet forklarte 21.9 prosent av variansen i mental trivsel blant jenter, og 20.3 prosent blant gutter. Ifølge Fisher r-to-z-test, var det kun statistisk signifikante forskjeller mellom korrelasjonskoeffisientene for jenter og gutter når det gjaldt sammenhengen mellom lærerstøtte og klassetilhørighet ($z=1.98$, $p=.048$ (tohalet)).

Tabellen viser videre at studieretning kun korrelerte signifikant og positivt med klassetilhørighet for både gutter ($r=.22$, $n=291$, $p<.001$) og jenter ($r=.22$, $n=250$, $p<.001$). SØS hadde en statistisk signifikant korrelasjon med mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet for både gutter og jenter. Korrelasjonen mellom SØS og studieretning var kun signifikant blant gutter. Samtlige korrelasjoner med både studieretning og SØS var svake for både gutter og jenter (Cohen, 1988).

Tabell 10 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, studieretning og sosioøkonomisk status (SØS), stratifisert for kjønn (gutter og jenter)

	Mental trivsel	Lærerstøtte	Klassetilhørighet	Studieretning	SØS
Gutter					
Mental trivsel	1				
Lærerstøtte	.53***	1			
Klassetilhørighet	.45***	.51***	1		
Studieretning	.10	-.05	.22***	1	
SØS	.19**	.18**	.22***	.12*	1
Jenter					
Mental trivsel	1				
Lærerstøtte	.46***	1			
Klassetilhørighet	.47***	.37***	1		
Studieretning	.09	-.11	.22***	1	
SØS	.21***	.18**	.18**	.05	1
*** signifikansnivå ≤ 0.001 (tohalet)					
** signifikansnivå ≤ 0.01 (tohalet)					
* signifikansnivå ≤ 0.05 (tohalet)					

7.4.3 Korrelasjoner separat for studieretning

Tabell 11 viser korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn og SØS, separat for yrkesfaglige og studieforbredende elever. Styrken på korrelasjonen mellom mental trivsel og lærerstøtte ble ansett som sterk for både elever på yrkesfag ($r=.53$, $n=298$, $p<.001$) og på studieforbredende ($r=.51$, $n=198$, $p<.001$) (Cohen, 1988). Lærerstøtte forklarte 28.2% av variansen på mental trivsel for yrkesfaglige elever, og 26.2% for studieforbredende elever. Korrelasjonsstyrken mellom mental trivsel og klassetilhørighet ble ansett som sterk for studieforbredende elever ($r=.50$, $n=203$, $p<.001$) og medium for yrkesfaglige elever ($r=.42$, $n=302$, $p<.001$) (Cohen, 1988). Klassetilhørighet forklarte 24.5 prosent av variansen på mental trivsel blant studieforbredende elever, og 17.6 prosent blant yrkesfaglige elever. Forholdet mellom lærerstøtte og klassetilhørighet var sterkere blant yrkesfaglige elever ($r=.51$, $n=323$, $p<.001$) enn blant studieforbredende elever ($r=.38$, $n=204$, $p<.001$). Fisher z-to-r-test viste imidlertid ingen statistisk signifikante forskjeller i korrelasjonsstyrkene for yrkesfaglige og studieforbredende elever (når tohalet signifikansnivå ble benyttet).

Tabellen viser videre at korrelasjonene for kjønn og hovedvariablene er noe høyere blant elevene på studieforbredende. SØS korrelerte høyere med mental trivsel, og lavere med lærerstøtte og klassetilhørighet, blant studieforbredende elever.

Tabell 11 - Korrelasjoner mellom mental trivsel, lærerstøtte, klassetilhørighet, kjønn og sosioøkonomisk status (SØS), stratifisert for studieretning (yrkesfag og studieforberevende)

	Mental trivsel	Lærerstøtte	Klassetilhørighet	Kjønn	SØS
Yrkesfag					
Mental trivsel	1				
Lærerstøtte	.53***	1			
Klassetilhørighet	.42***	.51***	1		
Kjønn	.17**	.14*	-.03	1	
SØS	.17**	.20***	.20***	-.02	1
Studieforberevende					
Mental trivsel	1				
Lærerstøtte	.51***	1			
Klassetilhørighet	.50***	.38***	1		
Kjønn	.25***	.24***	.03	1	
SØS	.24***	.16*	.16*	.07	1
*** signifikansnivå ≤ 0.001 (tohalet)					
** signifikansnivå ≤ 0.01 (tohalet)					
* signifikansnivå ≤ 0.05 (tohalet)					

7.5 Hierarkisk multippel regresjonsanalyse

T-testene for uavhengige utvalg og korrelasjonsanalysene i inneværende studie viste noen signifikante forskjeller i studiens hovedvariabler mellom jenter og gutter, samt mellom yrkesfaglige og studieforberevende elever. Basert på disse resultatene, ble det dermed besluttet å inkludere kjønn, studieretning og SØS i videre analyser for å undersøke disse forskjellene ytterligere. Korrelasjonsanalysene avslørte i tillegg at lærerstøtte og mental trivsel hadde en sterkere korrelasjonsstyrke, sammenlignet med klassetilhørighet og mental trivsel, for hele utvalget. Denne trenden viste seg å være gjeldende for både yrkesfaglige- og studieforberevende elever, samt for gutter. Hierarkisk multiple regresjonsanalyser ble utført for å undersøke i hvilken grad lærerstøtte og klassetilhørighet predikerte mental trivsel, når det ble tatt hensyn til kjønn, studieretning og SØS.

Hierarkisk multiple regresjonsanalyser ble utført for hele utvalget (Modell 1), for gutter og jenter separat (Modell 2), og for yrkesfaglig og studieforberevende studieretning separat (Modell 3). Analysene ble utført for å undersøke hvor mye av variansen på mental trivsel som kunne forklares av de uavhengige variablene i de ulike modellene. Teoretisk kan det tenkes at lærerstøtte har en effekt på det totale klassemiljøet, og dermed også på klassetilhørighet. I lys av korrelasjonsanalysene, samt tidligere forskning, kan det antas at lærerstøtte er den mest

egnede prediktor-variabelen for mental trivsel. Dermed ble lærerstøtte den første variabelen som ble inkludert i modellene (Field, 2013). For å undersøke hvordan effekten av lærerstøtte varierte avhengig av klassetilhørighet, ble hver av modellene analysert med stegvis inklusjon av lærerstøtte alene (modell 1.1, 2.1 og 3.1), og deretter inklusjon av klassetilhørighet (modell 1.2, 2.2 og 3.2). Modell 1 (1.3) kontrollerte for kjønn, studieretning og SØS. Modell 2 stratifiserte på kjønn, og kontrollerte for studieretning og SØS (modell 2.3), og Modell 3 stratifiserte på studieretning og kontrollerte for kjønn og SØS (modell 3.3).

7.5.1 Modell 1 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet for hele utvalget

Tabell 12 viser resultatene fra hierarkisk multippel regresjonsanalyse for hele utvalget. Lærerstøtte ble lagt inn i steg 1 og forklarte 27% ($\beta=.52, p<.001$) av variansen i mental trivsel for hele utvalget. Klassetilhørighet ble videre inkludert i steg 2 og forklarte ytterligere 6% ($\beta=.27, p<.001$) av variansen i mental trivsel. Ved siste steg ble kjønn, studieretning og SØS lagt til som kontrollvariabler, der modellen i sin helhet forklarte 34% ($p<.001$) økt varians på mental trivsel, for hele utvalget. Betaværdien for lærerstøtte var i steg 3 på 0.37 ($p<.001$), hvilket vil si at mental trivsel vil øke med 0.37 standardavvik når lærerstøtte øker med 1 standardavvik. Lærerstøtte ga det høyeste unike bidraget på mental trivsel, etterfulgt av klassetilhørighet ($\beta=.26, p<.001$) og kjønn ($\beta=.14, p<.001$). SØS ga det laveste signifikante unike bidraget på mental trivsel ($\beta=.08, p<.05$). Studieretning ga ikke et signifikant unikt bidrag på mental trivsel.

Tabell 12 - Hierarkisk multippel regresjonsanalyse for utfallsmålet, mental trivsel, for hele utvalget. 95% konfidensintervall rapportert i parentes under B

	Hele utvalget				
	B	SE B	β	R ²	▲R ²
Steg 1					
Lærer støtte	.54 (.464, .624)	.04	.52**		
				.27**	
Steg 2					
Lærer støtte	.42 (.337, .507)	.04	.40**		
Klassetilhørighet	.29 (.205, .382)	.05	.27**		
				.32**	.06**
Steg 3					
Lærer støtte	.39 (.303, .480)	.05	.37**		
Klassetilhørighet	.28 (.192, .377)	.05	.26**		
Kjønn	.24 (.112, .376)	.07	.14**		
Studieretning	.11 (-.034, .247)	.07	.06		
Sosioøkonomisk status	.11 (.004, .209)	.05	.08*		
				.34**	.02**
* = $p \leq .05$, ** = $p \leq .001$. Adjusted r-square er benyttet.					

7.5.2 Modell 2 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet separat for jenter og gutter

Tabell 13 viser resultatene fra hierarkisk multipl regresjonsanalyse stratifisert på kjønn. Lærerstøtte ble inkludert i steg 1 og forklarte for jentene 20% ($\beta=.46, p<.001$) av variansen i mental trivsel, mens det for guttene forklarte 28% ($\beta=.53, p<.001$). Klassetilhørighet ble inkludert i steg 2 og forklarte et tillegg på 10% ($\beta=.35, p<.001$) for jentene, der det ga 4% ($\beta=.25, p<.001$) endring i den forklarte variansen for guttene. I steg 3 ble studieretning og SØS lagt til, der modellen i sin helhet forklarte ytterligere 1% for jentene og 0.3% for guttene. Totalt forklart varians av variablene benyttet i analysen var dermed 31% for jentene og 32% for guttene. Bidraget til studieretning og SØS (steg 3) var imidlertid ikke signifikant. Det vil si at lærerstøtte og klassetilhørighet alene (steg 2) var mer passende for å forklare gutter og jenters varians i mental trivsel. Lærerstøtte ga så vidt den høyeste betaverdien i steg 3 hos jentene ($\beta=.33, p<.001$), etterfulgt av klassetilhørighet ($\beta=.32, p<.001$). For guttene ga også lærerstøtte høyest betaverdi ($\beta=.41, p<.001$) og hadde omtrent dobbelt så høy betaverdi som klassetilhørighet ($\beta=.21, p<.001$). Det vil si at dersom man går opp ett svaralternativ på lærerstøtte (f.eks. Fra 3 til 4), og de resterende variablene holdes konstant, vil mental trivsel i snitt øke med .41. Det er ifølge Field (2013) forventet at standardiserte betaverdier synker jo flere variabler man legger inn i en regresjonsmodell. Det var dermed bemerkelsesverdig at de ustandardiserte beta-verdiene for lærerstøtte (både for jenter og gutter) forble like i steg 2 og 3, noe som indikerte at lærerstøtte ga et like stort og unikt bidrag på mental trivsel, uavhengig av elevenes SØS og hvilken studieretning guttene og jentene gikk på.

7.5.3 Modell 3 - Forholdet mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet separat for yrkesfag og studieforbereende

Tabell 14 viser resultatene fra hierarkisk multipel regresjonsanalyse stratifisert på studieretning. Lærerstøtte ble inkludert i steg 1 og forklarte 28% ($\beta=.53, p<.001$) av variansen i mental trivsel blant yrkesfaglige elever, mens det for studieforbereende elever forklarte 26% ($\beta=.51, p<.001$). Klassetilhørighet ble inkludert i steg 2 og forklarte ytterligere 3% ($\beta=.20, p<.001$) for yrkesfaglige elever, der det ga 10 % ($\beta=.35, p<.001$) økning for studieforbereende elever. I steg 3 ble kjønn og SØS lagt til, der modellen i sin helhet forklarte ytterligere 1% for yrkesfaglige elever og 4% for studieforbereende elever. Totalt forklarte alle inkluderte variabler 32% for yrkesfaglige elever og 40% for studieforbereende elever av variansen på mental trivsel. I steg 3 ga lærerstøtte det største signifikante og unike bidraget til mental trivsel ($\beta=.40, p<.001$) for yrkesfaglige elever, med omtrent dobbelt så høy betaverdi som klassetilhørighet ($\beta=.21, p<.001$). For studieforbereende elever var det klassetilhørighet ($\beta=.35, p<.001$) som ga det mest unike bidraget til mental trivsel, etterfulgt av lærerstøtte ($\beta=.32, p<.001$) og kjønn ($\beta=.16, p<.05$). Det betyr at for studieforbereende elever vil mental trivsel øke med 0.35 standardavvik når klassetilhørighet øker med 1 standardavvik. SØS ga det laveste unike bidraget for begge studieretningene, men var kun signifikant for studieforbereende elever ($\beta=.13, p<.05$).

Tabell 14 - Hierarkisk multipl regressjonsmodell for utfallsmålet mental trivsel, med utvalg splittet på studieretning. 95% konfidensintervall rapportert i parentes under B

	Yrkesfag					Studieforberedende				
	B	SE B	β	R ²	$\blacktriangle R^2$	B	SE B	β	R ²	$\blacktriangle R^2$
Steg 1										
Lærer støtte	.57 (.464, .671)	.05	.53**			.54 (.408, .661)	.06	.51**		
				.28**					.26**	
Steg 2										
Lærer støtte	.46 (.340, .576)	.06	.43**			.40 (.268, .522)	.06	.38**		
Klassetilhørighet	.22 (.102, .347)	.06	.20**			.41 (.267, .551)	.07	.35**		
				.31**	.3**				.36**	.10**
Steg 3										
Lærer støtte	.42 (.304, .544)	.06	.40**			.34 (.207, .463)	.07	.32**		
Klassetilhørighet	.24 (.112, .358)	.06	.21**			.41 (.267, .546)	.07	.35**		
Kjønn	.24 (.052, .431)	.10	.12*			.25 (.073, .419)	.09	.16*		
Sosioøkonomisk status	.07 (-.068, .215)	.07	.05			.17 (.023, .311)	.07	.13*		
				.32*	.01*				.40**	.04**

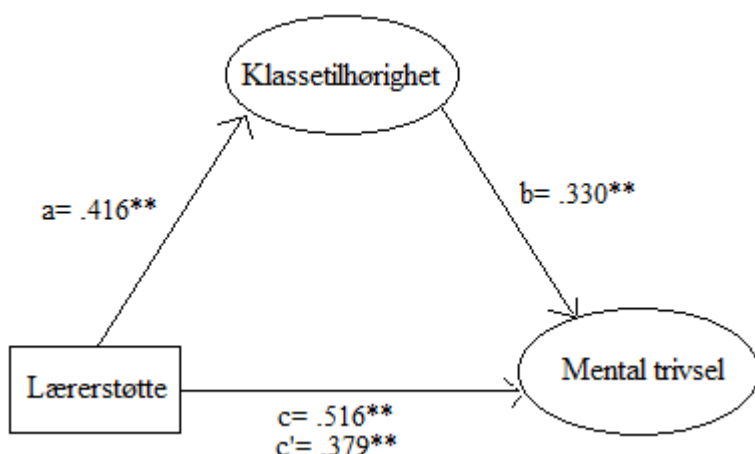
* = $p \leq .05$, ** = $p \leq .001$. Adjusted r-square er benyttet.

7.6 Medieringsanalyse

Gjennom den statistiske modulen PROCESS i SPSS, ble det utført en enkel medieringsanalyse for å undersøke forskningsspørsmålet vedrørende i hvilken grad klassetilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel. Tre ulike krav må oppfylles for at en mediering finner sted; (1) X predikerer Y i sti c, (2) X predikerer M i sti a og (3) X og M predikerer Y sammen i sti ab. For at det sistnevnte krav skal oppfylles, må M predikere Y (sti b), og prediksjon av X på Y må svekkes eller fjernes (sti c') (Hayes, 2013; Preacher and Hayes, 2004). Det man ser etter i en medieringsanalyse er dermed om sti c og c' er signifikant forskjellige.

Analysen indikerte at lærerstøtte hadde en indirekte effekt på mental trivsel gjennom klassetilhørighet, selv når det ble kontrollert for forskjeller i kjønn, studieretning og SØS. Som vist i tabell 15 og figur 3, predikerte høy grad av lærerstøtte en høy grad av klassetilhørighet ($a=.416$, $t(487)=10.7$, $p<.001$), og høy grad av klassetilhørighet predikerte høy grad av mental trivsel ($b=.330$, $t(486)=7.1$, $p<.001$). Dette vil si at elevene som responderte høyt på lærerstøtte, responderte høyere på klassetilhørighet, sammenlignet med de som responderte lavt på lærerstøtte. I tillegg vil elever som responderte høyt på klassetilhørighet, også respondere høyere på mental trivsel, sammenlignet med de som responderte lavt på klassetilhørighet. Bootstrap konfidensintervall for den indirekte effekten ($ab=.137$) mellom lærerstøtte og mental trivsel, basert på 5000 bootstrap samples, var over null (.0864 til .1978). Dette indikerer en signifikant forskjell mellom sti c (.517, $t(487)=12.3$, $p<.001$) og c' (.379, $t(486)=8.5$, $p<.001$), og at det dermed foreligger en delvis mediering. Den indirekte effekten av lærerstøtte på mental trivsel, via klassetilhørighet, forteller oss at dersom to respondenter har en differanse på én enhet (svarkategori) på lærerstøtte, vil mental trivsel øke med .137. Den totale effekten av lærerstøtte på mental trivsel var .516 ($F(4,487)=51.9$, $p<.001$). Den direkte effekten av lærerstøtte på mental trivsel var .379 ($p<.001$), som betyr at to respondenter som varierer med én enhet på lærerstøtte, men svarer likt på klassetilhørighet, vil ha en differanse på .379 enheter på mental trivsel. Ettersom den direkte effekten av lærerstøtte på mental trivsel var signifikant, var det ikke full mediering. Medieringsanalysen viste dermed at klassetilhørighet delvis medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel. Normal theory test, også kalt sobel-test, var signifikant ($Z=5.883$, $p<.001$), noe som indikerte at klassetilhørighet hadde delvis en medierende effekt på forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel (Sobel, 1982).

Det ble i tillegg utført stratifiserte medieringsanalyser på studieretning og kjønn på bakgrunn av resultatene fra regresjonsanalysen. Da disse analysene viste omtrent samme resultater som analysen for hele utvalget (justert for kjønn, studieretning og SØS), ble det besluttet å ikke rapportere de stratifiserte medieringsanalysene.



Figur 3 - Statistisk diagram av enkel medieringsmodell for utfallsmålet mental trivsel, med korrelasjonskoeffisienter

Tabell 15 - Medieringsanalyse for hele utvalget justert for kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status

	M (klasses tilhørighet)			Y (mental trivsel)				
		Koeff.	SE	p	Koeff.	SE	p	
X (lærerstøtte)	<i>a</i>	.416	.039	.000	<i>c'</i>	.379	.045	.000
M (klasses tilhørighet)		-	-	-	<i>b</i>	.330	.047	.000
Konstant	<i>i</i> ₁	1.882	.2213	.000	<i>i</i> ₂	-.036	.244	.883
		R ² = .253				R ² = .364		
		F(4, 847) = 41.247, <i>p</i> = .000				F(5, 486) = 55.66, <i>p</i> = .000		
Kontrollert for kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status								

8 Diskusjon

Følgende kapittel vil innledningsvis presentere hovedfunnene i denne studien. Videre vil resultatene drøftes i henhold til tidligere forskning, etterfulgt av mulige forklaringer til funnene som drøftes i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, innflytelsesrike relasjoner fra teorien om positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011) og tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Det vil videre drøftes metodiske styrker, svakheter og begrensninger for inneværende studie, etterfulgt av studiens implikasjoner. Avslutningsvis presenteres konklusjon og råd for videre forskning.

Før studiens funn diskuteres opp mot teori og tidligere forskning, er det verdt å merke seg, som tidligere nevnt, at det finnes mindre empiri om sammenhenger mellom mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet enn ønsket. Det har av den grunn vært utfordrende å finne tidligere forskning som var relevant nok for oppgavens tema. Utfordringen grunner særlig i at tidligere forskning har benyttet ulike mål på både mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet. Eksempelvis har enkelte studier målt livstilfredshet, mens andre har målt negative mentale helseutfall som depresjon eller depressive symptomer. Knyttet til klassetilhørighet har enkelte studier målt tilhørighet til jevnaldrende, mens andre har målt tilhørighet på skolen. Ulike måter å måle tilsvarende fenomen kan dermed utgjøre forskjeller i de ulike studienes resultater. Da vår studie benytter andre mål på hovedvariablene enn mye av den tidligere forskningen, kan det være problematisk å sammenligne. Det vil likevel trekkes linjer mellom studier som benytter tilsvarende våre begreper, med bevissthet om at ikke alt er direkte sammenlignbart.

8.1 Hovedfunn

Formålet med inneværende studie var å undersøke sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø, målt ved lærerstøtte og klassetilhørighet, og mental trivsel, blant elever i Vg1. Studiens resultater viste at både lærerstøtte og klassetilhørighet var signifikant assosiert med mental trivsel blant Vg1-elevne. Analysene viste at lærerstøtte hadde den sterkeste effekten på mental trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet. Regresjonsanalysene viste at effekten av lærerstøtte på mental trivsel var dobbelt så stor som effekten av klassetilhørighet på mental trivsel, både for gutter (kontrollert for effekten av studieretning og SØS) og for yrkesfaglige

elever (kontrollert for kjønn og SØS). Blant jenter var effekten av lærerstøtte på mental trivsel så vidt høyere enn effekten av klassetilhørighet. Studieforberedende elever var den eneste gruppen hvor klassetilhørighet ga det mest unike bidraget til mental trivsel, som vil si at effekten av klassetilhørighet på mental trivsel, var større enn effekten av lærerstøtte. Medieringsanalysen indikerte at klassetilhørighet hadde en delvis medierende effekt på forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel. Dette tyder på at deler av effekten av lærerstøtte, på mental trivsel, går via økt klassetilhørighet. Hovedfunnene vil videre drøftes i henhold til rekkefølgen på forskningsspørsmålene.

8.2 Varierer gjennomsnittsnivået på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet med kjønn, studieretning og SØS?

Det ble benyttet t-test for uavhengig utvalg og enveis-ANOVA for å besvare forskningsspørsmålet om hvorvidt gjennomsnittsnivået på mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet varierte med kjønn, studieretning og SØS. I det følgende vil resultatene diskuteres opp mot tidligere forskning og teori.

8.2.1 Kjønnforskjeller

Inneværende studies analyser av kjønnforskjeller i gjennomsnittsnivået på mental trivsel, viste at guttene rapporterte signifikant høyere mental trivsel enn jentene, med en liten effektstørrelse på .034 (Cohen, 1988). Funnene samsvarer med tidligere forskning, som hevder at gutter skårer høyere på ulike positive mentale helseutfall, som livskvalitet og livstilfredshet (Bisegger et al., 2005; Zuckerman et al., 2017), og at jenter rapporterer flere negative følelser (Bakken, 2017; Samdal et al., 2016; Zuckerman et al., 2017). Trenden i kjønnforskjeller i mental trivsel er også gjeldende for tidligere forskning med likt utfallsmål som i inneværende studie (WEMWBS) (Bjørnsen et al., 2017). Det kan dermed sies at inneværende funn, der gutter rapporterte høyere mental trivsel enn jenter, i stor grad blir støttet av tidligere forskning.

Gjennomsnittsnivået på lærerstøtte viste til signifikante kjønnforskjeller, hvor gutter skåret signifikant høyere enn jenter. Effektstørrelsen var imidlertid liten (Cohen, 1988), hvor kjønn kun forklarte 3.6 prosent av variansen i lærerstøtte. Til tross for små kjønnforskjeller i rapportert lærerstøtte, samsvarer kjønnforskjellene med tidligere forskning. Både Bakken (2017) og Diseth og Samdal (2014) fant at gutter i Vg1 skåret signifikant høyere enn jenter.

Studier utenfor den norske skolekonteksten viste imidlertid til motsigende kjønnsforskjeller. Forskningsfunn med ulike utvalg fra USA har vist at jenter rapporterte høyere nivå av støtte fra lærer, sammenlignet med gutter, blant elever i tredje til sjette klasse (Furrer & Skinner, 2003; Hughes et al., 2001). Det kan imidlertid diskuteres om funnene er relevante for inneværende studie da utvalget baseres på et mye yngre utvalg. Når det er sagt, bør heller ikke kjønnsforskjellene i studien til Hughes et al. (2001) vektlegges i særlig stor grad, da studien benytter en nominasjons-prosedyre for å besvare spørsmål omhandlet lærer-elev-relasjonen. Det vil si at elevene nominerte hverandre utfra hvem som passet best til de ulike beskrivelsene, som for eksempel “disse elevene kommer godt overens med lærerne sine” (Hughes et al., 2001, s. 294). En slik tilnærming dekker ikke hvordan lærer-elev-relasjonen rapporteres av den enkelte elev, hvilket gjør det vanskelig å sammenligne med inneværende studie som inneholder selvrapporterte data. Chirkov og Ryan (2001) fant imidlertid ingen kjønnsforskjeller på lærerstøtte, blant elever fra USA og Russland, noe som strider mot funnene i inneværende studie.

Basert på studiens t-tester var det ingen signifikante kjønnsforskjeller for gjennomsnittsnivået på klassetilhørighet. Funnet var nokså overraskende, da flere fra forskningslitteraturen avdekket signifikante kjønnsforskjeller, der jenter rapporterte et høyere nivå av klassetilhørighet enn gutter (Jose et al., 2012; Sari, 2012). Da Jose et al. (2012) og Sari (2012) var basert på utvalg fra New Zealand og Tyrkia, kan det tenkes at forskjellene i resultatene skyldes kulturelle ulikheter.

8.2.2 Forskjeller i studieretning

Inneværende studie avdekket ingen signifikante forskjeller mellom studieretningene på mental trivsel, hvilket indikerer at valg av studieretning ikke har særlig betydning for elevenes mentale trivsel. Da vi ikke fant tidligere forskning på dette forholdet, kan det ikke diskuteres hvorvidt funnene støttes av forskningslitteraturen.

Det ble imidlertid observert signifikante gjennomsnittsforskjeller på lærerstøtte for yrkesfaglige- og studieforberedende elever i inneværende studie. Elever på yrkesfag skåret så vidt høyere på lærerstøtte enn studiespesialiserende elever. Forskjellene er noe motstridende til funnene fra elevundersøkelsen 2017 (Skoleporten, udatert), som ikke fant noen forskjeller i

studieretning og rapportert lærerstøtte. Likevel viser resultatene fra inneværende studie en svak effektstørrelse på 1.3 prosent.

Forskjellene i studieretning forklarte imidlertid 5.6 prosent av variansen i klassetilhørighet, hvor studieforberevende elever rapporterte signifikant høyere nivå av klassetilhørighet, sammenlignet med yrkesfaglige elever i Vg1. Effektstørrelsen ansees som liten (Cohen, 1988), men likevel høyest blant t-testene utført i denne studien. Det kan tenkes at strukturering av for eksempel byggfag og helsefag, som er mer praktiske fag, har et annet utdanningsløp enn studieforberevende program. En mulig forklaring på dette funnet kan være at tiden yrkesfaglige elever bruker sammen i klassen er mindre enn i studieforberevende klasser, eksempelvis grunnet utplassering/praksis. Forskjeller i organiseringen av teoretisk- og praktisk undervisning kan tenkes å ha en effekt på det psykososiale klasse miljøet, og kan dermed utgjøre en effekt på elevenes rapportering av klassetilhørighet. Funnene kan imidlertid ikke drøftes i lys av tidligere forskning på grunnlag av manglende empiri.

8.2.3 Forskjeller i sosioøkonomisk status

Når det gjelder forskjeller i gjennomsnittsnivå på mental trivsel mellom ulike grupper av SØS, ser det ut til at funn i inneværende studie samsvarer med tidligere forskningsfunn. Analyser i denne studien viste at elevene som vurderte sin families økonomi som god, hadde signifikant høyere mental trivsel enn gruppen som vurderte familiens økonomi som dårlig. Dette samsvarer sterkt med Bjørnsen et al. (2017) sine funn, hvor elever som vurderte familiens økonomi som god skåret signifikant høyere på mental trivsel, også målt ved WEMWBS. Samdal et al. (2016) fant også at høy SØS medførte høy livstilfredshet, og at lav SØS hadde sammenheng med daglige helseproblemer. Sosioøkonomisk status blir ofte benyttet som et mål på sosial ulikhet i helse (Folkehelseinstituttet, 2005). Det er både teoretisk og empirisk enighet om en klar sosial gradient når det gjelder sammenhenger mellom familieøkonomi og ulike helse mål, hvor høyere SØS relateres til høyere helse (f.eks. Dahl, Bergsli & van der Wel, 2004; Sletten & Bakken, 2016). Denne trenden forklares av Samdal et al. (2016) med at lav SØS fremmer stress og få midler til å håndtere stresset. Tuftet på funn i inneværende studie, samt tidligere forskning og teori, kan man dermed hevde at høy SØS har en sammenheng med høy mental trivsel.

Enveis-ANOVA viste at de ulike gruppene av SØS var signifikant forskjellige både på lærerstøtte og klassetilhørighet. Resultatene indikerte at jo høyere SØS, desto høyere grad av psykososialt klassemiljø. Effektstørrelsen av forskjellene mellom de ulike gruppene for SØS var imidlertid liten (Cohen, 1988). Funnene samsvarer med tidligere forskning, hvor Torsheim et al. (2004) indikerte at elever fra familier med høy SØS rapporterte noe høyere grad av støtte fra medelever enn elever fra familier med lav SØS. Samdal et al. (2016) fant i tillegg i sin studie at elever med høy SØS rapporterte høyere skoletrivsel enn elever med lav SØS. Det kan empirisk tenkes at lærerstøtte og klassetilhørighet til sammen er viktige forutsetninger for skoletrivsel (Danielsen et al. 2009), som gjør at funnet indirekte kan sees i sammenheng med denne studiens resultater. Det finnes i tillegg teoretisk støtte for funnene i de nevnte studiene. I lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, kan faktorer i eksosystemet, som foreldres økonomiske ståsted, påvirke ungdommers psykologiske utvikling. I tråd med funn fra inneværende studie synes forskjeller i psykososialt klassemiljø og mental trivsel å avhenge av elevers sosioøkonomiske ståsted. Til tross for små gjennomsnittsforskjeller mellom gruppene, viser funnene at økonomiske forhold i familien har effekt på både psykososiale faktorer i klassen, samt hvordan eleven føler seg ellers i det daglige.

8.3 I hvilken grad er det en sammenheng mellom lærerstøtte og mental trivsel for elever i Vg1?

Resultater fra korrelasjonsanalysene i inneværende studie viste at lærerstøtte hadde den sterkeste assosiasjonen til mental trivsel (.52), sammenlignet med klassetilhørighet (.44) og studiens kontrollvariabler. Dette indikerer en sterk korrelasjonsstyrke mellom elever som rapporterte høy lærerstøtte og elever med god mental trivsel (Cohen, 1988). Lærerstøtte forklarte tjuesyv prosent av variansen i elevenes skår på mental trivsel. Med hensyn til at hver ungdom har sin individuelle vurdering av mental trivsel, synes en forklaringsevne på tjuesyv prosent å være nokså høy.

Sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel blant ungdom har blitt belyst i tidligere forskning, både i norsk- og utenlandsk kontekst, hvor det samlet sett var god dekning for at det foreligger en sammenheng mellom variablene. Fra de utenlandske studiene fant eksempelvis Krane et al. (2016) at god lærerstøtte kunne assosieres med positiv mental helse blant elever i Nord-Amerika, basert på både kvalitative og kvantitative studier. Likevel har

noen studier inkludert andre faktorer som ser ut til å korrelere sterkere med lærerstøtte enn mentale helseutfall. Eksempelvis fant Chirkov og Ryan (2001) at sammenhenger mellom støtte fra læreren og indre motivasjon var sterkere, enn sammenhengen mellom lærerstøtte og well-being. Likevel samsvarer funnene til Chirkov og Ryan (2001) med funn i inneværende studie om at lærerstøtte øker i takt med well-being. Det er dermed dekning for å hevde at lærerstøtte påvirker ungdommers helse, på tvers av ulike livsdomener. Etersom studiene baseres på utvalg fra både Nord-Amerika (Krane et al., 2016), USA og Russland (Chirkov & Ryan, 2001), kan det se ut til at sammenhenger mellom lærerstøtte og positive mentale helseutfall er et gjeldende fenomen uavhengig av kultur. De utenlandske studiene samsvarer dermed med funn i inneværende studie (Capp et al., 2016; Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Krane et al., 2016).

I en norsk kontekst, som er mer relevant for inneværende studie, fant vi også empirisk støtte for sammenhenger mellom lærerstøtte og positive helseutfall. For begge studiene med norske utvalg (Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014), var korrelasjonsstyrkene på forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel på .31, og dermed ansett som medium (Cohen, 1988). I og med at studiene baseres på forskjellige utvalg, innsamlet på ulike tidspunkt, er det interessant at de har nøyaktig lik korrelasjonsstyrke. Korrelasjonsstyrken mellom de to variablene i inneværende studie var på .52, og ansett som sterk (Cohen, 1988).

Korrelasjonsstyrken i denne studien var dermed betydelig større enn både Danielsen et al. (2009) og Diseth og Samdal (2014) sine korrelasjonsstyrker. Det kan diskuteres om forskjellene i korrelasjonsstyrkene muligens kan forklares med utgangspunkt i dimensjoner av utfallsmålene, da begge studiene målte livstilfredshet (Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014). Det kan tenkes at livstilfredshet gjenspeiler et annet underliggende fenomen enn mental trivsel. Slik det tidligere har blitt nevnt kan det hevdes at mental trivsel i større grad reflekterer følelser og affekt, mens livstilfredshet i større grad gjenspeiler elevens vurdering av eget liv. Det kan for eksempel tenkes at elevens vurdering av eget liv blir en distansert vurdering som følge av at man sammenligner egne måloppnåelser og livsoppfatninger med andres.

En annen betraktning og mulig forklaring på forskjeller mellom resultatene i vår studie og de nevnte norske studiene, er aldersforskjeller i utvalgene. Mens inneværende studie benyttet et utvalg i alderen 16-17 år, hadde Danielsen et al. (2009) et utvalg på tretten og femtenårige

elever, hvilket muligens kan forklare forskjellene i korrelasjonsstyrkene. På den ene siden kan det argumenteres for at alder er lite gjeldende for sammenhengen mellom lærerstøtte og mental trivsel, i og med at korrelasjonsstyrken mellom variablene var like for femtenåringer (Danielsen et al., 2009) og Vg1-elever (Diseth og Samdal, 2014). På en annen side, fant studien til Diseth og Samdal (2014) at lærerstøtte hadde en høyere korrelasjonsstyrke med livstilfredshet for Vg1-elever ($r=.31$), sammenlignet med elever i 10.klasse ($r=.26$). Ifølge Cohen (1988) sine indikasjoner på korrelasjonsstyrke, anses korrelasjonsstyrken for 10.klassingene å være liten, mens den for Vg1-elevene anses som medium. Det kan dermed, med bakgrunn i funnene til Diseth og Samdal (2014), se ut til at alder har en betydelig effekt på forholdet mellom lærerstøtte og livstilfredshet, hvor lærerstøtte kan utgjøre en større betydning for elevers mentale helse ved økt alder. Ettersom utvalget i inneværende studie baseres på elever i Vg1, kan det dermed tenkes å være særdeles viktig med god lærerstøtte, både ved økt alder, men også i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det kan eksempelvis tenkes at en ny lærer-elev-relasjon er mer avgjørende for Vg1-elevs mentale trivsel, ettersom de preges av et mer nyetablert klassemiljø enn elever i ungdomsskolen. Med bakgrunn i teorien om PYD, kan medmennesker i omgivelsene bidra til å styrke individets utvikling (Lerner et al., 2005). Dersom miljøet oppleves som støttende og stimulerende, kan det tenkes at de miljømessige endringene som forekommer i overgangen fra ungdomsskole til videregående kan styrke elevens mentale trivsel. Lærerstøtte synes dermed å kunne bidra til elevens positive utvikling i et forholdsvis nytt klassemiljø.

Enkelte av studiene i litteraturgjennomgangen har undersøkt sammenhenger mellom lærerstøtte og negative mentale helseutfall. For eksempel fant De Wit et al. (2011) og Capp et al. (2016) at lav lærerstøtte ble assosiert med lav mental helse og høy depresjon. Videre hevdet Wang et al. (2013) i sin studie at lærerstøtte kunne virke som en forebyggende faktor for depresjon. Disse studiene vil være relevante å se i sammenheng med våre funn. Det kan tenkes at dersom lav lærerstøtte assosieres med lav mental helse, kan høy lærerstøtte assosieres med høy mental trivsel. Disse sammenhengene mellom våre funn og tidligere forskning er imidlertid ikke nødvendigvis to motpoler med samme årsaksforhold. Wang et al. (2013) sin indikasjon på lærerstøtte som en forebyggende faktor for lav mental helse kan implisere at relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor for elevers mentale helse og trivsel. Capp et al. (2016) indikerte imidlertid at lærerstøtte i større grad kan fremme og

oppretholde mental trivsel, enn å fungere som en forebyggende faktor for depresjon. Det er likevel mulig at viktige faktorer for depresjon ikke ble inkludert i studien til Capp et al. (2016), slik de selv påpekte. Capp et al. (2016) hevdet at helsefremmende arbeid, med fokus på å fremme elevers mentale trivsel, kunne være mer effektivt enn sykdomsforebyggende tiltak i skolen. Det kan diskuteres hvorvidt antakelsen til Capp et al. (2016) samsvarer med funn fra inneværende studie. Denne studien har ikke undersøkt lærerstøtte som en forebyggende faktor for hverken depresjon eller andre helseutfall med en negativ ladning. I tillegg er ikke utfallsmålet i inneværende studie ment å måle eksempelvis depresjon. Lave verdier kan likevel sees i relasjon til depresjon, slik det fremkommer i brukerveiledningen for WEMWBS (NHS, 2015). Funnene våre er imidlertid undersøkt med bakgrunn i fagfeltet helsefremmende arbeid og underbygger støtte til at lærerstøtte virker fremmende for Vg1- elevers mentale trivsel.

Sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel blant ungdommer kan forklares på bakgrunn av det teoretiske rammeverket. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske perspektiv vil lover som oppstår i et makrosystem, påvirke endring og tiltak i skolen, via implementering gjennom ekso- og mesosystemene. For å skape et godt psykososialt klassemiljø som fremmer mental trivsel vil dermed forhold fra lovverket, ned til den enkelte lærer, ha betydning for elevenes mentale trivsel, da skolen kan betraktes som en del av både ekso- og mesosystemet. Lærerrollen, og lærerens ansvar for å tilby elevene læring, sosialisering og omsorg, kan dermed preges av nye føringer i lovverket (Lindahl, 2007). Det nye lovverket fra august 2017, om at alle som arbeider i skolen skal sikre et trygt og godt psykososialt skolemiljø for elevene (Opplæringslova, 1998, § 9a-4), kan dermed medføre endringer i praksis, ettersom det psykososiale miljøet i skolen har fått et betraktelig større fokus. Arbeidet for et godt psykososialt klassemiljø samsvarer også med stortingsmelding 28, “en fornyelse av kunnskapsløftet” (2015-2016), om at et godt læringsmiljø i skolen vil fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14). Ettersom resultatene i inneværende studie viste at effekten av lærerstøtte bidro til Vg1- elevers mentale trivsel, kan de gi støtte til at faktorer i skolemiljøet kan bidra til økt mental trivsel i livet generelt. Det kan dermed spekuleres at våre funn støtter lovverkets fremstilling av lærerens ansvar for å skape et godt psykososialt skolemiljø, som igjen fremmer elevenes mentale trivsel.

I Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil elevens psykososiale klassemiljø, der utviklingen av lærerstøtte og tilhørighet finner sted, være integrert i mikrosystemet. I motsetning til lovverkets føringer i et makrosystem, påvirker aktørene (lærer og elev) i mikrosystemet, hvordan klassemiljøet oppleves av den utviklende personen (Bronfenbrenner, 1979). I likhet med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, presenterer teorien om positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011) og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002) hvordan konteksten kan påvirke individets psykologiske utvikling. Basert på PYD, representerer skolen en viktig psykososial arena som kan styrke individet i ungdomsperioden (Lerner et al., 2011). Positiv påvirkning, i form av lærerstøtte, er også en vesentlig psykososial faktor for individets indre motivasjon, vekst og trivsel, ifølge selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2015; Reeve & Jang, 2006). Ifølge litteraturstudien til Krane et al. (2016) var støtte, nærhet og respekt indikatorer på en god lærer-elev-relasjon, som har vist seg å være forenlig med elevens positive mentale helse. Tillit, valgmuligheter, praktiske råd, forståelse, aksept og omsorg fra lærer til elev, er noen av mekanismene målt i leddene til lærerstøtte i inneværende studie. Dette indikerer at ulike mekanismer av lærerstøtte har betydning for elevens mentale trivsel, hvilket er i overensstemmelse med både empiri og teori (Deci & Ryan, 2002; Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011; Reeve & Jang, 2006).

8.4 I hvilken grad er det en sammenheng mellom klassetilhørighet og mental trivsel for elever i Vg1?

Inneværende studie fant en statistisk signifikant korrelasjon mellom klassetilhørighet og mental trivsel, med medium styrke på .44 (Cohen, 1988). Korrelasjonsstyrken viste at variablene hadde delt varians på nitten prosent. Dersom man sammenligner korrelasjonsstyrkene mellom klassetilhørighet og mental trivsel (.44) opp mot korrelasjonen mellom lærerstøtte og mental trivsel (.52), ser man at lærerstøtte korrelerte høyest med mental trivsel. Resultatene avdekket likevel at høy klassetilhørighet var en betydningsfull faktor i det psykososiale klassemiljøet, og kan bidra til økning i mental trivsel blant Vg1-elever.

Til tross for forskningslitteraturens varierte begrepsbruk for klassetilhørighet, gir tidligere forskning totalt sett empirisk støtte for at elevens følelse av tilhørighet til medelever kan assosieres med elevens mentale trivsel. Blant studiene utenfor en norsk kontekst har for eksempel to longitudinelle studier gitt empirisk støtte for at økt tilhørighet i skolen predikerte

økt livskvalitet og well-being over tid (Gillison et al., 2008; Jose et al., 2012). Studien til Gillison et al. (2008) kan likevel kritiseres for å ha et for omfattende mål på livskvalitet. Ettersom variabelen omfattet ti svært ulike dimensjoner (f.eks. fysisk og psykologisk well-being, økonomiske ressurser og familierelasjoner), ble det ikke utdypet hvilken dimensjon av livskvalitet som hadde effekt på sammenhengen mellom skoletilhørighet og livskvalitet. Til tross for at inneværende studie er en tverrsnittstudie, målt ved ett tidspunkt, kan de longitudinelle studiene støtte opp funn i inneværende studie, ved å gi empirisk støtte for at elevers tilhørighetsfølelse kan påvirke elevers følelse av å ha det bra. I en utenlandsk kontekst ble det også funnet assosiasjoner mellom lav prevalens av mentale helseproblemer og høy rapportert skoletilhørighet (Allen & Kern, 2017). I tillegg fant Colarossi og Eccles (2003) at støtte fra jevnaldrende hadde en negativ sammenheng med depresjon. I henhold til alternative helseutfall, som står i kontrast med vår studie, kan ikke funnene sees i direkte sammenheng med funn fra inneværende studie. Det påpekes imidlertid at funnene indirekte kan underbygge inneværende studie sitt funn om at tilhørighet er en viktig faktor for elevenes opplevelse av trivsel i livet.

Det har blitt funnet empiriske forskningsfunn i norske kontekster som samsvarer med funn fra inneværende studie. Danielsen et al. (2009) viste at medelev-støtte hadde en direkte sammenheng på livstilfredshet (.32), blant norske elever på 13 og 15 år. Til tross for at inneværende studie har andre mål på både støtte fra medelever og livstilfredshet, synes målene å være nærliggende nok til å trekke linjer mellom disse. Målet for klassetilhørighet i inneværende studie målte blant annet i hvilken grad respondenten var enig i at de fleste i klassen var hjelpsomme, trøstende og viste aksept for hverandre (se Vedlegg 8). Med bakgrunn i følgende mekanismer kan det spekuleres hvorvidt klassetilhørighet muligens reflekterer dimensjoner av medelev-støtte. Det bør likevel nevnes at utvalget i studien til Danielsen et al. (2009) gikk på ungdomsskolen, og at samspillet mellom de to variablene kan være annerledes på ungdomsskolen versus videregående. Denne diskusjonen blir videre utdypet i slutten mot delkapitlet. Funn fra en norsk studie med gjennomsnittsalder på 17 år, med nøyaktig samme mål på mental trivsel som i inneværende studie, viste at ensomhet hadde en sammenheng med et lavere nivå av mental trivsel (Bjørnsen et al., 2017). Det kan tenkes at det å oppleve ensomhet i en klasse, kan være en motsetning til det å høre til i en klasse. Da Bjørnsen et al. (2017) fant at ensomhet hadde sammenheng med lav mental trivsel blant

elevene, kan det indikere at tilhørighet kan assosieres med mental trivsel, noe som samsvarer med funn i inneværende studie.

Innenfor rammen av Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell, er både den enkelte elev og dens venner på skolen aktører innenfor mikrosystemet. En persons positive utvikling avhenger av positive relasjoner og samhandling mellom individet og personer i nærmiljøet (Bronfenbrenner, 1979; Haugen, 2017). Dette kan i en skolesammenheng forstås som at en positiv utvikling impliserer at relasjonene mellom elevene i klassen er gode, noe som samsvarer med funn i denne studien. Innenfor selvbestemmelsesteorien, innebærer integrering i klassens sosiale fellesskap en tilfredsstillende av behovet for å tilhøre et sosialt fellesskap og samvær (Deci & Ryan, 2002). Tilfredsstillende av behovet for tilhørighet er, ifølge selvbestemmelsesteorien, essensielt for utvikling av trivsel og psykisk helse (Ryan, 1995). Studiens funn om en positiv sammenheng mellom klasses tilhørighet og mental trivsel, samsvarer dermed både med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002), i henhold til viktigheten av gode relasjoner for utvikling av god mental trivsel.

Utvalget i inneværende studie hadde gått på videregående i ca åtte måneder når de svarte på spørreskjemaet. Ved å starte på en ny skole, utsettes elevene for et helt nytt klassemiljø, nye relasjoner og nye inntrykk. Det kan dermed være interessant å diskutere den teoretiske og empiriske betydningen av klasses tilhørighet sin effekt på mental trivsel, i overgangen fra én skole til en annen. Det psykososiale klassemiljøet inngår i Bronfenbrenners (1979) mikrosystem, hvor elevene stadig er i samspill og relasjon til andre elever. Teoretisk sett, kan klasses tilhørighet tenkes å være avgjørende for den enkeltes mentale trivsel blant elever i Vg1, særlig grunnet at de befinner seg i et relativt nytt klassemiljø. En overgang fra ett klassemiljø til et annet, kan betraktes som en ytre livshendelse sett i sammenheng med kronosystemet, et tidsperspektiv på den utviklingsmessige livshendelsen (Bronfenbrenner, 2005). Teorien om PYD påpeker at hvert individ har egenskaper for plastisitet, en forutsetning for ungdommers effektive interaksjon med miljøet (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011). Med bakgrunn i PYD kan det tenkes at omgivelsene og medmenneskene i miljøet kan forme en slik overgang, fra en skole til en annen. Det finnes i tillegg empirisk støtte for at tilhørighet er essensielt i en endringsfase.

Gillison et al. (2008) og Jose et al. (2012) har i sine longitudinelle studier presisert effekten av en slik endring, hvor begge studiene hevdet at endring i skoletilhørighet, over tid, predikerte endring i livskvalitet og well-being. Det er bemerkelsesverdig at Jose et al. (2012) ikke fant en sammenheng mellom tilhørighet til jevnaldrende og well-being over tid. Målet på tilhørighet til jevnaldrende refererte til venner både i og utenfor skolen. Det var imidlertid kun ett ledd som målte tilhørighet til medlever i klassen. Målet ser dermed ut til å dekke tilhørighet i flere kontekster enn kun i klassemiljøet. Jose et al. (2012) fant at kun tilhørighet til skolen predikerte well-being over tid. Målet på tilhørighet til skolen inneholdt tre ledd relatert til lærer-elev-relasjonen (Jose et al., 2012). Da disse leddene bidro til predikeringen av well-being ved alle målingene, underbygger funnet støtte til resonnetet vi tidligere drøftet om at læreren ser ut til å ha en viktig funksjon i denne endringsfasen. Samlet sett, indikerer resonneringen at tilhørighet i skolen, så vel som støtte fra lærer, kan være viktige faktorer i overgangen til en ny skole med et nytt klassemiljø.

8.5 I hvilken grad predikerer lærerstøtte og klassetilhørighet mental trivsel når det tas hensyn til kjønn, studieretning og SØS?

Basert på de positive korrelasjonene både mellom lærerstøtte og mental trivsel, og klassetilhørighet og mental trivsel, var det ønskelig å tydeliggjøre hvor viktig lærerstøtte og klassetilhørighet var for å forklare variansen i mental trivsel når det ble tatt hensyn til forskjeller i kjønn, studieretning og SØS. Hierarkisk multiple regresjonsanalyser ble i denne studien utført for hele utvalget (Modell 1), separat for gutter og jenter (Modell 2), og separat for yrkesfaglig og studieforbereende studieretning (Modell 3). De ulike modellene vil i dette delkapittelet bli diskutert hver for seg, opp mot tidligere forskning og teori.

I regresjonsanalysen for hele utvalget (modell 1) forklarte lærerstøtte og klassetilhørighet sammen 32 prosent av variansen i mental trivsel. Basert på tidligere forskningsfunn fra litteraturgjennomgangen var det ikke særlig overraskende at de to psykososiale faktorene i klassemiljøet er viktige for elevenes mentale helse. Det var nærmest forventet at lærerstøtte og klassetilhørighet skulle forklare en del av variansen i mental trivsel med bakgrunn i viktigheten av tilfredsstillende av tilhørighet, samt betydningen av autonomistøtte, for utvikling av positiv helse (Deci & Ryan, 2002). Med tanke på kompleksiteten i en persons mentale trivsel, er det imidlertid bemerkelsesverdig at de forklarer såpass mye. I henhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) kan det forventes at flere andre

dimensjoner, enn to psykososiale forhold i skolekonteksten, påvirker elevenes mentale trivsel. Inklusjon av elevenes oppfatning på familiens økonomi (SØS), som en del av mikrosystemet, ga imidlertid et lavt bidrag ($\beta=.08$, $p \leq .05$). Inklusjon av både kjønn, SØS og studieretning forklarte et tillegg på 2 prosent av variansen i Vg1-elevenes mentale trivsel. Det kan diskuteres hvorvidt dette er markant. At inklusjon av SØS ga et lite bidrag til å forklare elevenes mentale trivsel var noe overraskende da det fra forskningsfeltet er stor enighet om at SØS har betydning for mental helse (f.eks. Bjørnsen et al., 2017; Dahl et al., 2004; Samdal et al., 2016; Sletten & Bakken, 2016). Når det er sagt kan det tenkes å være utrolig mange andre faktorer som innvirker på en ungdoms følelse av å trives i livet.

I modell 2, som ble stratifisert på kjønn, forklarte lærerstøtte alene 20 prosent av variansen i mental trivsel for jentene, og 28 prosent for guttene (steg 1). Lærerstøtte og klassetilhørighet (steg 2) forklarte sammen 30 prosent for jentene og 32 prosent for guttene. Resultatene indikerte at lærere som oppfattes som støttende overfor sine elever, kan betraktes som meget viktige nøkkelpersoner i ungdommers liv. For guttene ga klassetilhørighet (steg 2) en økning på kun 4 prosent, og viser dermed betydningen av hvor viktig lærerstøtte er for guttenes mentale trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet. I og med at modellen forklarte såpass mye mer for jentene ved inklusjon av klassetilhørighet, synes klassetilhørighet å være særlig viktig for jenter, sammenlignet med gutter. Funnene kan sees i sammenheng med tidligere forskning, tatt i betraktning at den er basert på korrelasjonsanalyser og ikke regresjonsanalyser. Danielsen et al. (2009) fant ingen signifikante kjønnsforskjeller i sammenhenger mellom lærerstøtte og livstilfredshet. Funnene samsvarer med denne studiens korrelasjonsanalyser, men synes å være noe motstridende til regresjonsanalysene i inneværende studie. Videre ga inklusjon av studieretning og SØS (steg 3) ingen signifikante bidrag. Det vil si at lærerstøtte og klassetilhørighet sin betydning på jenter og gutters mentale trivsel trolig ikke blir påvirket av om de går yrkesfag eller studieforberedende, eller hvorvidt foreldrene har god eller dårlig økonomi. Dette funnet kan forklares ved strukturer i dagens samfunn, hvor West (2009) hevder at jevnaldrende har fått en større betydning for ungdommers mentale helse, i motsetning til sosioøkonomiske ulikheter i samfunnet. Hvilke ressurser og utfordringer ungdommene møter i relasjon til andre synes dermed å være betydelige for ungdommers mentale trivsel.

I modell 3, som ble stratifisert på studieretning, forklarte lærerstøtte og klassetilhørighet sammen 31 prosent av variansen i mental trivsel for yrkesfaglige elever, og 36 prosent for studieforberevende elever (steg 2). Inklusjon av kjønn og SØS (steg 3) ga signifikante unike bidrag, foruten om SØS for yrkesfaglige elever. Dette indikerer at variasjonen i mental trivsel, for yrkesfaglige elever, avhenger av hvilket kjønn de har, men ikke om de selv rapporterer familiens økonomi som god eller dårlig. For studieforberevende elever viste begge kontrollvariablene seg å være betydelige. Dette indikerer at studieforberevende elevers mentale trivsel i noen grad avhenger av deres oppfattelse av om familien har god, middels eller dårlig råd, samt om de er gutt eller jente. Når alle variablene ble tatt høyde for (i steg 3), forklarte lærerstøtte ($\beta=.40$) dobbelt så mye av variansen i mental trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet ($\beta=.21$) for yrkesfaglige elever. Dette indikerer at lærerstøtte hadde en betydelig større forklaring på yrkesfaglige elevers variasjon i mental trivsel, sammenlignet med betydningen av klassetilhørighet på mental trivsel. Funnet kan ha praktiske implikasjoner, hvilket blir utdypet under *implikasjoner for helsefremmende praksis*. Hvorvidt funnene er i overensstemmelse med tidligere forskning kan imidlertid ikke drøftes, da det ikke har blitt kontrollert for studieretning i studier med lignende innfallsvinkel.

Funn fra regresjonsanalysene kan sees i sammenheng med studiens teoretiske rammeverk. Den enkelte elev, med sine ulike behov og forutsetninger, befinner seg i midten av alle de ulike samfunnssystemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Tatt i betraktning at samtlige norske elever tilbringer en fjerdedel av sine våkne timer på skolen (Naidoo & Wills, 2009), er det grunn til å tro at det psykososiale klasse miljøet påvirker elevenes mentale trivsel i stor grad. Funn fra regresjonsanalysene viste til gruppeforskjeller med hensyn til klasse miljøets effekt på mental trivsel. I tråd med Bronfenbrenner sin modell (1979), må dermed elevenes subjektive forståelse og opplevelse vektlegges, når man forsøker å tilegne seg kunnskap om hvordan det psykososiale klasse miljøet innvirker på elevenes mentale helse. Fra et teoretisk perspektiv kan det forklares ved at jenter og gutter har ulike behov. Det finnes flere relevante teorier som forklarer utviklingen av kjønnsroller (Haugen, 2017). Slike teorier har ikke blitt utdypet i denne studien grunnet tidsmessige begrensninger, men viser imidlertid til at det eksisterer teoretiske forklaringer for biologiske- og kognitive kjønnsforskjeller. I henhold til Bronfenbrenner (1979) kan det forstås som at ungdommer tilegner seg kunnskap om kjønnsrelatert væremåte i mikrosystemet. Etterhvert som den enkelte eldres, kan innvirkningen fra samtlige økosystem prege utvikling av kjønnsidentitet, da Bronfenbrenner (1979) antyder at mennesker i alle aldre er i stadig utvikling. Det er

dermed ikke overraskende at faktorer i det psykososiale klassemiljøet påvirker den enkelte elevs mentale trivsel, i ulik grad.

Basert på manglende empiri om gruppeforskjeller på sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel, bidrar denne studien med nye funn. Dette kan ha implikasjoner for hvordan man bør utvikle helsefremmende tiltak i skolen, og hvilke grupper man bør fokusere mest på når tiltakene har som mål å forbedre elevens mentale trivsel. Dette blir videre diskutert under *implikasjoner for helsefremmende praksis*.

8.6 I hvilken grad medierer klassetilhørighet forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel?

Resultatene fra denne studien viste at klassetilhørighet delvis medierte sammenhengen mellom lærerstøtte og mental trivsel. Til tross for at klassetilhørighet ikke medierte hele sammenhengen, indikerer funnene i denne studien at klassetilhørighet har en viktig mellomliggende funksjon mellom Vg1-elevens rapportering av lærerstøtte og mental trivsel. Forholdet blir videre drøftet i henhold til tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk.

Danielsen et al. (2009) og Danielsen (2012) fant i sine studier at skoletrivsel delvis medierte forholdet mellom lærerstøtte og livstilfredshet, basert på samme utvalg. I Danielsen (2012) sin diskusjon legger hun frem en mulig forklaring på at årsaken til medierings-resultatet kan skyldes at variabelen for skoletrivsel reflekterer hvorvidt elevene føler seg inkludert i det psykososiale læringsmiljøet på skolen. Det å like seg på skolen kan, ifølge Danielsen (2012), komme av at elevens behov for tilhørighet blir tilfredsstillt. Slik Danielsen et al. (2009) hevder, kan skoletilhørighet reflektere et domene av fellesskap (communion). Dessuten hevder Danielsen (2012) at norske skolepolitiske dokumenter ofte relaterer skoletrivsel til behovet for tilhørighet. Dette ser man blant annet i stortingsmelding om kvalitet i skolen fra 2007-2008, hvor trivsel i skolen (grunnskole og VGS) måles ved spørsmål som "Trives du sammen med elevene i gruppen/klassen din?" (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Spørsmålene om skoletrivsel reflekterer i tillegg trivsel på skolen generelt og i friminuttene (Kunnskapsdepartementet, 2008). Indikasjoner på at skoletilhørighet ser ut til å brukes synonymt med skoletrivsel og inkludering i skolens læringsmiljø (Danielsen, 2012), får betydning for innværende studie. Dersom Danielsen et al. (2009) og Danielsen (2012) sin variabel for skoletrivsel kan assosieres med elevens tilhørighet, kan det sies at funnene deres

samsvarer med resultatene i inneværende studie om at klassetilhørighet delvis medierte forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel.

Tidligere forskning har dokumentert at lærer-elev-relasjonen hadde en signifikant positiv effekt på tilhørighet (Allen & Kern, 2017; Roeser et al., 1996). Roeser et al. (1996) fant i sin studie at forholdet mellom lærer-elev og positive følelsesmessige opplevelser på skolen hadde en indirekte effekt som kun var signifikant gjennom tilhørighet. Forskningsfunnene indikerte dermed at klassetilhørighet fungerte som en mediator for forholdet mellom lærerstøtte og positive opplevelser i skolen (Roeser et al., 1996). Roeser et al. (1996) har imidlertid benyttet et helseutfall som kun reflekterer følelsesmessige opplevelser i skolen. Utfallsmålet viser dermed ikke til elevenes mentale helse utenfor skolekonteksten, slik inneværende studie har gjort. Til tross for dette, bidrar forskningsfunnene til relevant kunnskap om hvilke faktorer som skaper og fremmer trivsel i skolen, og hvordan dimensjonen av disse faktorene utspiller seg. Som tidligere nevnt, hevdes skoletrivsel teoretisk og empirisk sett å være en sentral komponent i ungdommers generelle helse og trivsel (Danielsen et al., 2009; Diseth & Samdal, 2014; Huebner & Gilman, 2006; Jiang et al., 2013).

I meta-analysen til Allen og Kern (2017) ble det funnet empirisk støtte for at lærerstøtte hadde størst effekt på skoletilhørighet, sammenlignet med støtte fra jevnaldrende. Sammen med annen forskningslitteratur, som har vist sammenhenger mellom lærerstøtte og mental trivsel, kan funnene til Allen og Kern (2017) støtte denne studiens funn om at lærerstøtte påvirker tilhørighet. Skoletilhørighet ble imidlertid målt ved hvordan den enkelte elev vurderte sitt forhold til andre i skolens sosiale miljø (Allen & Kern, 2017). Det kan diskuteres om Allen og Kern (2017) sitt mål på skoletilhørighet tilsvarer målet “klassetilhørighet” i inneværende studie, i større grad enn Allen og Kern (2017) sitt mål på “støtte fra jevnaldrende”. Til tross for at Allen og Kern (2017) sin variabel for skoletilhørighet muligens kan relateres til klassetilhørighet, refererer likevel begrepet til andre i skolens sosiale miljø, som eksempelvis lærer, rektor og elever fra andre klassetrinn.

Teoretisk sett kan det tenkes at tilhørighet medierer forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel. Innenfor rammen av selvbestemmelsesteorien, hevder Ryan (1995) at autonomistøtte er en forutsetning for å oppleve tilhørighet og integrerende prosesser. I en skolesammenheng kan dette forstås som at en autonomistøttende lærer kan bidra til å fremme

integreringsprosesser og således møte elevenes behov for tilhørighet. Det kan tenkes at lærere, gjennom egen væremåte og holdninger, kan etablere en sosial atmosfære overfor elevene i klassen, både individuelt og på gruppenivå. Mellommenneskelig tilhørighet relateres til en opplevelse av å bli verdsatt av andre personer, respektert og likt (Reeve, 2009). Ettersom inneværende studies variabel for lærerstøtte måler flere av disse forholdene, kan det se ut til at elevens positive forhold til læreren bidrar, totalt sett, som en emosjonelt støttende faktor for mellommenneskelig tilhørighet. Resonnementet viser dermed at støttende forhold fra lærer til elev, kan tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet. I tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2015; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000), vil tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet videre fremme vekst og trivsel. Dette samsvarer med funnene fra medieringsanalysen i inneværende studie, hvor lærerstøtte både hadde en direkte effekt og en indirekte effekt (via klasses tilhørighet) på mental trivsel.

Lærers positive påvirkning på integreringsprosesser blant elevene kan også sees i sammenheng med positiv ungdomsutvikling. PYD-perspektivet antar at når ungdommer innehar de positive egenskapene, omtalt som “The Five Cs” (kompetanse, selvtillit, personlige kvaliteter, relasjoner og omsorg), kan de betegnes som ungdommer som trives (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011). Ved at læreren fokuserer på å styrke disse egenskapene, kan det forstås som at læreren tilrettelegger for et inkluderende klassemiljø, som følge av god klasseledelse. Ungdommer som trives vil realisere en sjette C, (“contribution”), og vil slik bidra til å ta ansvar for andres positive ungdomsutvikling (McKay et al., 2011). Slik kan den enkelte elevs tilfredsstillelse av for eksempel kompetanse føre til at vedkommende tar ansvar for å bidra aktivt til andres trivsel i klassemiljøet.

Oppsummerende kan man dermed, i tråd med både teori, tidligere forskning og funn fra inneværende studie, hevde at støtte fra læreren kan bidra til å fremme elevenes mentale trivsel direkte, samt via klasses tilhørighet. Det er imidlertid svært få medieringsanalyser på de relevante variablene, og dermed ingen empirisk forskning som direkte støtter funnene fra medieringsanalysen i denne studien. Funnene bidrar dermed til noe unikt for å forstå mekanismene i et psykososialt klassemiljø, relatert til mental trivsel. I likhet med andre unike funn fra denne studien, vil også funn fra medieringsanalysen kunne få implikasjoner for forskning og praksis, hvilket blir diskutert senere i oppgaven.

8.7 Metodiske betraktninger

Følgende delkapittel vil trekke frem hva som er styrker og svakheter med studien og hva vi eventuelt kunne ha gjort annerledes. Å belyse studiens styrker og svakheter er samtidig viktig for å tydeliggjøre hvorvidt funn fra inneværende studie er gyldige og pålitelige.

Det påminnes om prinsipper for tolkingsmangfold ved gjennomgang av metodiske betraktninger. Ifølge Hellevik (1999) kan man aldri trekke en riktig slutning basert på at én bestemt tolkning er i samsvar med tendenser man har funnet i materialet. Det vil si at en tendens i inneværende studie vil kunne tenkes å ha mange mulige forklaringer. Vi kan likevel bygge tiltro til forklaringene ved å basere dem på resultater, teori og tidligere forskningsfunn. Samtidig er det hensiktsmessig å indikere at samtlige deler av studien kan sies å ha blitt kvalitetssikret i større grad ved at vi er to som skriver sammen, sammenlignet med masteroppgaver hvor man tolker, skriver og arbeider alene. Slik det velkjente og gamle ordtaket lyder, 'tenker flere hoder bedre enn ett'. Samtidig som forskningsprosessen har hatt to ulike hoder som har analysert, kritisert og diskutert, har også to ulike veiledere bidratt til gode vurderinger og konstruktive tilbakemeldinger i alle deler av prosessen. Det kan dermed underbygges tiltro til at kvalitetssikringen i inneværende studie er god, hvilket bidrar til å styrke studiens gyldighet og generaliserbarhet.

8.7.1 Generaliserbarhet

Studien har både styrker og svakheter når det gjelder studiens evne til å generaliseres, og det kan diskuteres om utvalget i studien er representativt for hele Norges Vg1-populasjon eller ei. En styrke med studiens utvalg er at det kan anses som stort, med noenlunde jevn fordeling av gutter og jenter (55.1 prosent gutter). Med et høyt antall deltakere kan man med høyere sikkerhet anta at resultatene reflekterer hvordan resultatene hadde vært dersom hele Vg1-populasjonen hadde deltatt i studien (Befring, 2007; Fekjær, 2016). Skolene i utvalget var imidlertid selvselekterte, noe som kan bidra til å svekke representativiteten i studien. Det er en mulighet for at skolene som meldte sin interesse for undersøkelsen er annerledes enn skolene som ikke meldte sin interesse når det gjelder variablene målt i denne studien. Skolene som meldte sin interesse for undersøkelsen, ble imidlertid randomisert inndelt i intervensjonsgruppene og kontrollgruppene (Larsen et al., 2018). Dette sikrer at det er tilfeldig hvem som fikk intervensjon og hvem som havnet i kontrollgruppen. Videre har

inneværende studie kun benyttet kontrollgruppen, noe som sikrer at utvalget ikke er farget av et helsefremmende tiltak og bidrar således til å styrke studiens validitet.

8.7.2 Tverrsnittstudie (kausalitet)

Denne studien er en tverrsnittstudie, hvilket betyr at dataene er innsamlet på ett tidspunkt. En fordel med denne typen studie er muligheten for å samle inn store mengder data på kort tid. Man får dermed tilgang til mye informasjon om et utvalg, og muligheten til å undersøke flere sammenhenger på kort tid. I tillegg hevdes det at korrelasjonsanalyser i tverrsnittstudier gir et realistisk bilde av virkeligheten, noe blant annet eksperimentelle studier kan kritiseres for å ikke gjøre (Polit & Beck, 2017). Tverrsnittstudier bidrar også til å bygge bro over gapet mellom teori og virkelighet (Ringdal, 2013). En kjent svakhet med tverrsnittstudier derimot, er at det ikke er mulig å fastslå retningen av korrelasjonene mellom variablene, som gjør at man ikke kan predikere en mulig “årsaksforbindelse”. Eksempelvis kan man ikke fastslå at lærerstøtte er årsaken til mental trivsel, eller motsatt. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt man bør ha som mål å fastslå slike årsaksforbindelser, med grunnlag i en kompleks verden hvor flere miljøfaktorer kan ha betydning for individet. Vi kan likevel uttale oss om sammenhengene mellom variablene, og benytte teori og tidligere forskning for å underbygge refleksjonene i denne studien. Det finnes både teoretisk og empirisk forankring for at årsakssammenhenger mellom faktorer i klassemiljøet og mental trivsel er gjensidig. Teoretisk, kan det skilles mellom to ulike forståelser for hvordan mental trivsel etableres hos ungdommer. ‘Bottom-up’ er en forståelse som antar at en persons tilfredshet i livet generelt er en vurdering av tilfredsheten innen ulike livsdomener, slik som skole og fritid (Pavot & Diener, 2008). ‘Top-down’ derimot, vektlegger at individets vurdering av tilfredshet i ulike livsdomener i stor grad er påvirket av personens generelle livstilfredshet (Pavot & Diener, 2008). Pavot og Diener (2008) hevder at en persons livstilfredshet er et produkt av begge tilnærmingene. Det kan i denne diskusjonen tenkes at sammenhenger mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel kan forklares gjennom begge tilnærmingene; gjennom en “bottom-up”-tilnærming kan elevenes vurdering av livsdomenene, herunder skolen, bidra til elevenes mentale trivsel. Gjennom “top-down”-tilnærmingen, kan det tenkes at elevenes grad av mental trivsel påvirker elevenes rapportering av psykososiale faktorer i skolen. De gjensidige årsakssammenhengene underbygges av Gillison et al. (2008) og Jose et al. (2012), som har belyst at ulike former for tilhørighet og mentale helseutfall har en gjensidig påvirkning.

8.7.3 Spørreskjemaets oppbygning

Det kan diskuteres hvorvidt de selvrapporterte dataene er reelle, på bakgrunn av at spørsmålene om mental trivsel, lærerstøtte og klassetilhørighet er listet nokså sent i spørreskjemaet. Av 58 spørsmål totalt, er klassetilhørighet nr. 49, lærerstøtte nr. 50 og mental trivsel nr. 53. Det kan tenkes at respondentene ble trøttere av å besvare spørsmålene jo lengre ned i spørreskjemaet de kom. Antagelsen underbygges av et mønster i antallet missing, som økte jo mer spørreskjemaet nærmet seg slutten. Fra spørsmålet om klassetilhørighet og fire spørsmålskategorier ned, økte missing-verdien med 34 respondenter. Gjennom en systematisk innføring i intervjuforskning, har Mordal (1989) laget en sjekklister for spørsmålsutforming, hvor hun problematiserer rekkefølgen spørsmålet er innordnet i. Dersom spørsmålet kommer for sent til å vekke respondentenes oppmerksomhet og interesse for et tema, muliggjør det en begrensning ved spørreskjemaet (Mordal, 1989). I tillegg hevder Halvorsen (2008) at rekkefølgen på spørsmålene kan påvirke svarfordelingen, hvor en tretthets-effekt gjør seg gjeldende dersom spørreskjemaet inneholder for mange spørsmål. Det kan dermed tenkes at studiens resultater ville sett annerledes ut dersom skalaene målt i inneværende studie var listet tidligere i spørreskjemaet. Hvorvidt spørreskjemaets oppbygning er avgjørende for studiens gyldighet er en av ulempene ved selvrapporterte data. Ved subjektive rapporteringer har man som forsker ikke muligheten til å få besvart 'hvorfor' respondenten ikke har svart på alle spørsmålene, noe man kunne fått utdypet ved en kvalitativ tilnærming som vi tidligere har diskutert i metodekapitlet. Likevel er ingen av dagens metoder uten svakheter og det hadde imidlertid vært vanskelig å måle denne typen fenomen på andre måter.

8.7.4 Måleinstrument

Alle måleinstrumentene i inneværende studie er validerte og standardiserte. I tillegg hadde alle variablene en god intern konsistens, og styrker dermed studiens reliabilitet. Det kan diskuteres hvilken betydning det har for oppgaven at utfallsmålet er målt ved WEMWBS, i motsetning til *livstilfredshet*, særlig når de fleste andre studier på forskningsfeltet, med et positivt mål på mental helse, har benyttet sistnevnte. Dersom utfallsmålet hadde blitt målt ved *livstilfredshet*, hadde våre resultater vært mer sammenlignbare med andre studier, som eksempelvis studien til Diseth og Samdal (2014) og Danielsen et al. (2009). I henhold til forskjellige utfallsmål enn andre relevante studier, har det vært vanskelig å si noe om årsaken i variasjonen i resultatene. Studien har imidlertid kontinuerlig tydeliggjort og reflektert rundt utfallsmålet til *well-being*, herunder *mental trivsel*, og vært påpasselig med å foreta direkte

sammenligninger til forskningsstudier med andre nyanser og utfallsmål av begrepet. Til tross for at dataene ville blitt mer sammenlignbare, synes *livstilfredshet* og *mental trivsel* å gjenspeile ulike dimensjoner. Slik vi tidligere har forklart synes *mental trivsel* å dekke affekt og følelser (hedonisme) i større grad enn *livstilfredshet*, som fokuserer mer på individets vurdering av eget liv (Helsedirektoratet, 2015b; Kahneman & Deaton, 2010). På bakgrunn av litteraturgjennomgangen og resultatene i innværende studie, kan det hevdes at *mental trivsel* har sterkere sammenheng med lærerstøtte enn hva *livstilfredshet* har. Tatt i betraktning at tidligere studier muligens ønsket å inkludere både et eudaimonisk og hedonisk aspekt av well-being, kan det likevel argumenteres for at lærerstøtte har en sterkere korrelasjon til mental trivsel (WEMWBS), enn livstilfredshet. Dette innebærer at følelser og affekt i større grad assosieres med lærerstøtte, og muligens klassetilhørighet, enn hva kognisjon og vurdering av eget liv gjør. Dette kan ha implikasjoner for videre forskning, som blir diskutert under *implikasjoner for videre forskning*.

En mulig begrensning eller svakhet ved studien er den generelle diskusjonen om hvorvidt man kan operasjonalisere selvrapportert hedonisk mental helse. Uavhengig av hvilket begrep oppgaven hadde valgt, ville denne diskusjonen vært sentral. Man kan stille seg kritisk til om man i løpet av noen få sekunder kan tallfeste subjektiv livstilfredshet, slik Vittersø (2013) undrer. Når det er sagt, synes mental trivsel å dekke mer utfoldelse, enn livstilfredshet. Å sikre en høy innholdsmessig validitet er utfordrende når man måler mental helse, hvor man ikke har en objektiv fasit å sammenligne med (Halvorsen, 2008). Kahneman (1999) påpeker at våre egne vurderinger av følelser i ettertid (“remembered utility”) ikke er særlig pålitelige. I og med at studiens utfallsmål spør om opplevelser og følelser de to foregående ukene, er denne kritikken gjeldende for denne studien. Til tross for at det spesifiseres i spørreskjemaet at man skal besvare utsagnene for de to siste ukene, kan det tenkes at respondenten blir opptatt av alle følelser vedkommende har hatt over en lengre periode, hvor de to foregående ukene blir litt diffuse. For å oppnå et mest mulig subjektivt mål på mental helse, anbefaler Kahneman (1999) dermed å hyppig måle behag eller ubehag i øyeblikket (“experienced utility”). En slik metode ville muligens gitt andre resultater i denne studien, men ble likevel ikke gjennomført grunnet studiens ressursmessige begrensninger.

En mulig begrensning ved formuleringen av spørsmålene for *lærerstøtte*, var at elevene ble bedt om å rapportere støtte fra flere lærere, og ikke kun én lærer, slik vi problematiserte i

metodekapitlet. Elevens rapporterte opplevelse av støtte fra lærer kan variere stort fra lærer til lærer, og det kan være utfordrende for eleven å finne en gjennomsnittlig totalvurdering av alle lærerne de har. I det norske skolesystemet har alle elever én kontaktlærer, og det kan tenkes at denne læreren er hovedkilden for elevens opplevelse av lærerstøtte i skolen. Det kan dermed spekuleres i hvorvidt resultatene i denne studien hadde vært annerledes dersom spørreskjemaet spesifiserte hvilken faglig lærer som skulle vurderes.

Studier omkring SØS bør, ifølge Eikemo (2008), inneholde utdanning, inntekt og klasse. Denne studiens mål på SØS inneholder kun elevenes vurdering av foreldrenes økonomi, og det kan dermed diskuteres om målet på SØS er for lite nyansert. Dersom målet er for lite nyansert, vil det ikke reflektere SØS godt nok til å presisere hvilken betydning SØS har for sammenhengene mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel. Da det tildelte datasettet inneholdt variabler om far og mors utdanningsnivå, kunne det i inneværende studie vært lurt å kombinere foreldres råd og utdanningsnivå i variabelen for SØS. Dette kunne også gitt andre resultater. Det kan dermed være muligheter for at sosioøkonomiske ulikheter hadde vært mer eller mindre synlige på sammenhengene mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel dersom kontrollvariabelen var målt annerledes. En norsk tverrsnittstudie har imidlertid funnet en sterkere sammenheng mellom foreldres økonomi og mentale helseutfall, sammenlignet med foreldres utdanning, blant elever i alderen 11-13 år (Bøe et al., 2012). I tillegg avdekket en frekvensfordeling at en høy prosentandel hadde svart “vet ikke” på spørsmål om far (29%) og mor (25%) sin høyeste utførte utdanning. Basert på tidligere forskningsfunn og naturen i studiens datasett, ble det besluttet å ikke inkludere variablene i analysene. Når det er sagt, kan det sees som en svakhet at målet på familiens råd ikke inneholdt et svaralternativ for respondenter som var usikre på foreldrenes økonomi. Likevel kan det tenkes at ungdommer i alderen 16-17 år har en bedre indikasjon på foreldrenes økonomi, sammenlignet med kunnskap om foreldrenes utdanningsbakgrunn.

8.7.5 Statistiske analyser

I denne studien har flere av analysene blitt justert for flere forhold (kjønn, studieretning og SØS). Det er likevel sannsynlig at flere andre forhold har innvirkning på forholdet mellom psykososialt klassemiljø og mental trivsel, eksempelvis alder og familieforhold, som ikke ble kontrollert for i inneværende studie. Fra studiens hovedfunn indikerte medieringsanalysen at klassetilhørighet hadde en delvis medierende effekt på forholdet mellom lærerstøtte og mental

trivsel. At forholdet kun er delvis mediert er ikke særlig uventet i og med at lærerstøtte kan påvirke mental trivsel på andre måter, enn gjennom økt klassetilhørighet. Generell mestringsevne, skolekompetanse, akademisk motivasjon og selvtillit er eksempler på andre mekanismer som kan være i samspill i relasjonen mellom lærerstøtte og mental trivsel (Chirkov & Ryan, 2001; Colarossi & Eccles, 2003; Danielsen et al., 2009). Det kunne eksempelvis vært interessant å undersøke hvorvidt tilfredsstillelse av behovet for kompetanse hadde betydning for samspillet mellom lærerstøtte og mental trivsel (med WEMWBS som utfallsmål), da det finnes både teoretisk og empirisk støtte for at dette behovet er viktig for ungdommers livstilfredshet og utvikling (Danielsen et al., 2009; Deci & Ryan, 2015; Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2011; Samdal & Torsheim, 2012). Disse variablene ble imidlertid ikke inkludert i analysene grunnet oppgavens omfangsmessige begrensning, men viser heller til kompleksiteten av andre psykososiale faktorer som kan bidra til mental trivsel.

8.8 Implikasjoner for videre forskning

Funn fra inneværende studie bidrar til utvidet kunnskap på feltet og viser temaets kompleksitet. Denne studien har undersøkt to av flere mulige psykososiale faktorer fra skolehverdagen som kan påvirke elevers mentale trivsel. På grunnlag av studiens omfang har det ført til begrensninger i inneværende studie, hvor det er behov for at videre forskning belyser dette. Studien danner således grunnlag for videre forskning og hypoteser.

Det er behov for å fremme fokus på instrumentell- og emosjonell støtte fra lærer til elev gjennom forskning. Det vil dermed være essensielt å utvikle og evaluere intervensjoner som fremmer en god lærer-elev-relasjon. For å oppnå gode intervensjoner, må man ha kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme lærerstøtte. Det er dermed nødvendig å undersøke hvilke prosesser og karakteristikk hos læreren som fremmer elevenes opplevelse av lærerstøtte. Å undersøke ungdommers opplevelse av psykososialt klassemiljø og deres mentale trivsel gjennom kvalitative intervju vil gi innsikt i hvordan læreren praktiserer instrumentell- og emosjonell støtte, samt hvilke mekanismer hos læreren som bidrar til god tilhørighet. Samtidig kunne kvalitativ forskning gi en dypere forståelse av hvordan miljømessige og individuelle endringer (f.eks. foreldres skilsmisse eller kjærlighetssorg) påvirket elevenes rapportering av mental trivsel, basert på de to foregående ukene. Ved bruk av både kvalitative og kvantitative metoder for å skape effektive intervensjoner, kan dette resultere i positiv utvikling og mental trivsel blant ungdom.

Det er i tillegg behov for ytterligere forskning på kjønnsforskjeller når det gjelder faktorer på skolen som påvirker ungdommers mentale trivsel. Basert på denne studiens funn og tidligere forskning er det grunn til å tro at psykososiale faktorer i skolen påvirker jenters og gutters mentale trivsel ulikt. For videre forskning vil det også være aktuelt å undersøke forskjeller i studieretning, ettersom funn fra inneværende studie avdekket forskjeller i psykososialt klassemiljø. Det hadde dermed vært ønskelig med økt kunnskap relatert til forskjeller i praktisk og teoretisk utforming av undervisningen.

WEMWBS-skalaen er forholdsvis ny og lite benyttet i forskning på psykososiale miljøfaktorer i skolen og elevers mentale trivsel. Således har denne studien bidratt med ny kunnskap på forskningsfeltet. Det er likevel behov for videre forskning på utfallsmålet i inneværende studie, både for å ytterligere bekrefte våre funn, samt for å tilegne mer kunnskap om hvilke faktorer i skolen som påvirker elevers mentale trivsel. Til tross for at flere studier har undersøkt slike faktorer i sammenheng med livstilfredshet, synes utfallsmålene å være noe ulike. Det anbefales dermed for videre forskning å studere andre eller nærliggende psykososiale faktorer i elevenes klassemiljø i sammenheng med mental trivsel som utfallsmål, som et tillegg til kunnskapen som allerede finnes. Samtidig er det verdt å nevne at forståelsen av mental trivsel innebærer en tverrfaglig forståelse av flere miljømessige kontekster, enn kun skolen. Shinn og Toohey (2003) påpeker at nærmiljøet som en helhet har sammenheng med subjektiv mental trivsel, og underbygger dermed behovet for å benytte WEMWBS i samtlige kontekster.

8.9 Implikasjoner for helsefremmende praksis

Studiens funn bidrar totalt sett til økt kunnskap om hvilke psykososiale faktorer som bør være i fokus for både lærere, rektorer, miljøterapeuter og utdanningsinstitusjoner med lærerutdanning. Samtidig bidrar funnene til økt kunnskap for de som skal utforme politiske føringer for arbeid med psykisk helse generelt, og i skolen spesielt, når målet er å forbedre ungdommers mentale helse. I det følgende vil vi gå nærmere inn på hvilke praktiske implikasjoner oppgavens resultater vil kunne ha. Da oppgaven tar utgangspunkt i helsefremmende arbeid og helsepsykologi, vil det i hovedsak være fokus på hvilken betydning funnene har innen disse perspektivene.

Denne studien belyser viktigheten av lærerstøtte for Vg1-elevs mentale trivsel. Basert på studiens analyser kan det hevdes at en god relasjon mellom elev og lærer er viktigere for elevens mentale trivsel, sammenlignet med en god relasjon blant elevene. Det kan imidlertid antas at ulike stressfaktorer og ressurser vil utarte seg forskjellig for den enkelte elev. Funnene viser kun til gjennomsnittlige resultater, med forbehold om at resultatene ikke nødvendigvis er gjeldende for alle. Samtidig hadde høy rapportering av lærerstøtte innvirkning på både klassetilhørighet og elevenes mentale helse. Lærerstøtte synes likevel totalt sett å være et særlig viktig forhold i skolens psykososiale klasse miljø. Dette impliserer at skolepolitiske føringer bør fokusere på tiltak som øker bevissthet rundt, og i seg selv fremmer, autonomi og lærernes autonomistøttende oppførsel. Bevissthet og kunnskap om lærerens rolle for elevenes mentale trivsel bør i tillegg være i fokus blant utdanningsinstitusjoner relatert til utdanningsvitenskap, humaniora, spesialpedagogikk og lignende ved at utdanningene bidrar til kunnskap om støttende- og relasjonelle ferdigheter for lærere i utdanningsløpet. Denne studien viser i tillegg viktigheten av at læreren ikke kun konsentreres om faglig prestasjon, men også relasjoner. Fokuset på læreren som en omsorgsperson har også blitt belyst av Lindahl (2007), som hevder at det i dag stilles andre krav til læreren enn tidligere, hvor det fokuseres på samarbeid, medbestemmelse og gode relasjoner mellom lærer og elev. Ettersom psykisk helse ikke er integrert i skolens læreplanverk, er det hensiktsmessig at psykisk- og mental helse bygges gjennom lærernes relasjonelle erfaringer. Det ble påpekt i Ekornes (2016) sin doktorgradsavhandling at lærere ønsket mer kunnskap om hvordan best takle situasjoner som omhandlet psykisk helse, da de syntes det var vanskelig å vurdere elevenes tegn på psykiske vansker. Dette indikerer at kunnskap og informasjon om mental helse må prioriteres og integreres som en større del av lærerutdanningen.

Økt kunnskap om hvilke faktorer som skaper mental trivsel i skolen, kan i praksis bidra til å forebygge frafall. Eksempelvis kan det tenkes at en god relasjon mellom lærer og elev kan forebygge frafall og fravær (Haugen, 2017). Å motvirke frafall i videregående skole er viktig i et folkehelseperspektiv, da betydningen av å fullføre videregående skole empirisk sees i sammenheng med høyere videreutdanning, lavere økonomiske utfordringer og bedre mental trivsel og livskvalitet (Campbell, 2015; Lamb & Markussen, 2011; Markussen, 2017; Oreopoulos, 2007; Oreopoulos & Salvanes, 2011). I tillegg har elever som ikke fullfører videregående skole, høyere risiko for å tilegne seg helsesisiko-atferd, samt oppleve

arbeidsledighet og helsemessige problemer på et senere stadium (Canning, Millward, Raj & Warm, 2004; Lillejord et al., 2015; Mæland, 2015). Denne studien bidrar således til å synliggjøre psykososiale faktorer som kan forebygge elevers mistriksel på skolen, og kan dermed forebygge frafall i videregående skole.

Denne studien bidrar til nye funn relatert til gruppeforskjeller, hvor det ble avdekket at klassetilhørighet predikerte en høyere grad av mental trivsel blant jenter, enn blant gutter. Funnene kan ha implikasjoner for hvilke grupper man bør fokusere mest på når tiltakene har som mål å forbedre elevers mentale trivsel. Ettersom relasjonell tilfredsstillelse av gruppedeltagelse og tilhørighet synes å være viktigere for jentenes mentale trivsel, bør skolen ha et fokus på å fremme integreringsprosesser særlig blant jenter. Samtidig predikerte lærerstøtte en høyere grad av mental trivsel blant gutter, enn blant jenter, hvilket legger føringer for at læreren bør konsentreres om å skape og opprettholde en god relasjon, særlig til gutter. Samme tendenser var gjeldende for studieretning, hvor klassetilhørighet predikerte en høyere grad av mental trivsel blant studieforbereende elever. Samstundes predikerte lærerstøtte et betydelig høyere bidrag til mental trivsel for yrkesfaglige elever, sammenlignet med klassetilhørighet. Basert på studiens funn, bør helsefremmende tiltak i skolen også fokusere på å skape klassetilhørighet for studieforbereende elever. Ettersom lærerstøtte er av større betydning for yrkesfaglige elevers mentale trivsel, bør tiltakene for denne gruppen i større grad fokusere på å styrke og opprettholde god lærerstøtte.

9 Oppsummering og konklusjon

Grunnet økte psykiske helseplager blant ungdom de siste tiår, er helsefremmende innsats rettet mot barn og ungdom et av de viktigste satsningsområdene i det nasjonale folkehelsearbeidet. Kunnskap om forhold som fremmer ungdommers mentale trivsel er således viktig for det helsefremmende arbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Da ungdommer tilbringer store deler av hverdagen på skolen, anses skolen som en nøkkel-arena for ungdommers utvikling av mental trivsel. Tidligere forskning har samlet sett vist positive sammenhenger mellom psykososiale miljøfaktorer i skolen, herunder lærerstøtte og ulike former for tilhørighet, og elevers mentale helse.

Inneværende studie støtter opp under tidligere empiri, men bidrar også med ny kunnskap til forskningsfeltet. Studiens hensikt var å undersøke i hvilken grad psykososialt klassemiljø, målt ved lærerstøtte og klassetilhørighet, hadde sammenheng med mental trivsel blant elever i første videregående skole. Studiens analyser viste at lærerstøtte var den mest betydningsfulle psykososiale faktoren for guttenes og yrkesfaglige elevers mentale trivsel, sammenlignet med klassetilhørighet. Klassetilhørighet viste seg å være av størst betydning for jenter og studiespesialiserende elevers mentale trivsel, sammenlignet med lærerstøtte. Sosioøkonomisk status hadde imidlertid kun en signifikant betydning for studieforberedende elevers variasjon på mental trivsel. Studien fant i tillegg at klassetilhørighet delvis medierte forholdet mellom lærerstøtte og mental trivsel, uavhengig av kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status, og bidrar dermed med et unikt funn. Oppnåelse av en tilhørighetsfølelse blant elevene i skolen er dermed ikke kun forutsatt av at elevene har gode relasjoner seg imellom, men også av at læreren utøver ulike former for støtte overfor elevene sine.

Funnene er særlig relevante for ansatte i relasjon til skoleinstitusjoner, nyutdannede lærere og kommunalt folkehelsearbeid, med mål om å fremme ungdommers mentale helse. Studien har imidlertid kun berørt overflaten av ulike psykososiale miljøfaktorer i skolen, i sammenheng med mental trivsel. Temaet er komplekst og danner således grunnlag for videre forskning og hypoteser. Det anbefales for videre forskning å undersøke hvilke mekanismer som bidrar til støttende lærere, ved å benytte ulike metodiske tilnærminger. Videre anbefales det å studere ytterligere forskjeller i kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status, samt benytte den relativt nye skalaen for mental trivsel, i studier relatert til psykososiale faktorer i skolen.

Litteraturliste

- Allen, L. (2013). *Positive Teacher-Student Relationships: A Case Study Analysis of a Secondary School Teacher and One Former Student*. (Mastergradsavhandling). ProQuest Dissertations Publishing, California.
- Allen K-A. & Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents: Theory, Research and Practice*. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf>
- Andersson, B-E. (1985). Bronfenbrenners utviklingekologi. I I, Bø (Red.), *Barn i miljø - Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s. 9-35). Oslo: Cappelen.
- Aveyard. H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A practical guide*. (3. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017, Nasjonale resultater* (NOVA rapport 10/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(2), 296-298.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rueden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & European Kidscreen Group. (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Sozial-und Praventivmedizin*, 50(5), 281-291.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Eilertsen, M-E. B., Ringdal, R. & Moksnes, U. K. (2017). The Relationship Between Positive Mental Health Literacy and Mental Well-Being Among Adolescents: Implications for School Health Services. *The journal of school nursing: the official publication of the National Association of School Nurses*. doi: 1059840517732125
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO2-3

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Midtveis i den menneskelige utviklings økologi. I I, Bø (red.), *Barn i miljø - Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s. 36-69). Oslo: Cappelen.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human - Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage publication.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon - Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T. Øverland, S. Lundervold, A. & Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: results from the Bergen Child Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(10), 1557-1566. doi: 0.1007/s00127-011-0462-9
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: evidence from an analysis of siblings. *Social Science Research*, 51, 108–118. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.011.
- Canning, U., Millward, L., Raj, T. & Warm, D. (2004). Drug use prevention among young people: a review of reviews. *Evidence Briefing*, 1, 1-67.
- Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath T. D., ... Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescents mental health. *Research on social work practice*, 26(6), 622-629. doi: 10.1177/10497315155624967
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), doi:10.1037/1522-3736.5.1.515a
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Clarke, A., Friede, T., Putz, R., Ashdown, J., Martin, S., Blake, A., ... Stewart-Brown, S. (2011). Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): validated for teenage school students in England and Scotland. A mixed methods assessment. *BMC Public Health*, 11(1). doi: 10.1186/1471-2458-11-487
- Clift, S. & Jensen, B. B. (Red.). (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. København: Aarhus University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*(1), 19–30.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Currie, C. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (6. utg.). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13-24.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education, 32*(2), 114-125.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-318. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning, En antologi*. (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 48*(6), 556–572. doi: 10.1002/pits.20576
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 21*(2), 486-491. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4
- Diseth, Å., Danielsen, A. G. & Samdal, O. (2012). A path Analysis of Basic Need Support, Self-Efficacy, Achievement Goals, Life Satisfaction and Academic Achievement Level among

- Secondary School Students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354. doi: 10.1080/01443410.2012.657159
- Diseth, Å. & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(2), 269-291. doi: 10.1007/s11218-013-9244-4
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2009). Forståelse av kvantitativ helseforskning - en introduksjon og oversikt. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 5(2), 100-113. doi: 10.7557/14.244
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eikemo, T. A. (2008). Små klasseulikheter i psykisk helse i Norge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3), 223-236.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus. *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (186-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fernie, L. & Cubeddu, D. (2016). WOWW: A Solution Orientated Approach to Enhance Classroom Relationships and Behaviour within a Primary Three Class. *Educational Psychology in practice*, 32(2), 197-208. doi: 10.1080/02667363.2016.1146574
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Folkehelseinstituttet. (2005). *Definisjoner: sosial ulikhet i helse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/hn/ulikhet/sosial-ulikhet-i-helse/>
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

- Frazier, P. A., Tix, A. P. & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134. doi: 10.1037/0022-0167.51.1.115
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Furunes, M. I. og Ertesvåg, S. K. (2015). Ledelse, samarbeid og elevstøtte i skolen. I: P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (s.119-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillison, F., Stondage, M. & Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 149-162. doi: 10.1348/000709907X209863
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescents students. *The journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). *Health promotion: planning & strategies* (3. utg.). Los Angeles: Sage publications.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Bokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Bergen: Bokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hauge, H. A., & Mittelmark, M. B. (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (Methodology in the social sciences)*. New York: Guilford Press.
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen: mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2017). *Program for folkehelsearbeid i kommunene*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. doi: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J. & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24. doi: 10.1007/s10902-004-1170-x
- Hunter, S., Houghton, S. & Wood, L. (2015). Positive Mental Well-being in Australian Adolescents: Evaluating the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 32(2), 93-104. doi:10.1017/edp.2015.12
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086. doi: 10.1007/s11205-012-0190-x
- Jose, P. E., Ryan, N., Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. I D. Kahneman, E. Diener og N. Schwartz (Red.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (s. 3-25). New York: Russell Sage Foundations.

- Kahneman, D. & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493. doi: 10.1073/pnas.1011492107
- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. & Harel, Y. (1996). The health of youth, A cross-national survey. *WHO Regional Publications. European Series*, 69, 1-222.
- Kjærnsli, M. & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 172-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., Kim, H. S. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3(e11), 1-22. doi: 10.15714/scandpsychol.3.e11
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld nr 31 2007-2008) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. I S. Lamb, M. Eifred, R. Teese, N. Sandberg, J. Polsel (Red.), *School dropout and completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 1-18). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Larsen, T., Holsen, I., Tjomsland, H., Servan, A., Tyssebotn, G. & Rostad, Å. (2012). Pilotevaluering av Drømmeskolen - en case studie av 5 skoler. Evalueringsrapport. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., ... Hansen, T. B. (2018). Complete - a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18(1). doi: 10.1186/s12889-018-5241-z
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170

- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386–398. doi: 10.1007/s10964-007-9212-4
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents. *Journal of early adolescence*, 25(1), 10-16. doi: 10.1177/0272431604272461
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. I R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Red.), *Advances in Child Development and Behaviour*, 41 (s. 1-17). Burlington: Elsevier Science.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103– 110. doi: 10.1080/00220671.2012.753857
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., ... Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindahl, S. (2007). *Miljøløftet i skolen - strategi for bygging av gode klassemiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løvås, G. G. (2013). *Statistikk for universiteter og høyskoler* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2017). Education pays off! On transition to work for 25 year olds in Norway with upper secondary education or lower as their highest educational level. *Educational research for policy and practice*, 16(1), 27–42. doi: 10.1007/s10671-016-9201-z
- Marks, D. F., Murray, M., Evans, B., Willig, C., Woodall, C. & Sykes, C. M. (2005). *Health psychology: theory, research and practice* (2. utg.). London: Sage Publications.
- McKay, C., Sanders, M., & Wroblewski, S. (2011). Positive Youth Development and School Capacity Building. *School Social Work Journal*, 36(1), 16-25.
- Mittelmark, M. B. (2012). From Associations to Process. I B. Wold & O. Samdal. *An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes* (s. 11-16). London: Bentham Science Publishers.
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar: Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Tano.

- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241–255. doi:10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid - folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2009). *Foundations for Health Promotion* (3. utg.). Edinburgh: Baillière Tindall/Elsevier.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NHS. (2015). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) User guide – Version 2*. Hentet fra https://warwick.ac.uk/fac/med/research/platform/wemwbs/researchers/userguide/wemwbs_user_guide_jp_02.02.16.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for eleveres psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.07.1998. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 1.08.2017 nr. 711. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11), 2213–2229. doi: 10.1016/j.jpubeco.2007.02.002
- Oreopoulos, P. & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: the nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184. doi: 10.1257/jep.25.1.159
- Palacio-Vieira, J. A., Villalonga-Olives, E., Valderas, J. M., Espallargues, M., Herdman, M. Berra, S., ...Rajmil, L. (2008). Changes in health-related quality of life (HRQOL) in a population-based sample of children and adolescents after 3 year follow-up. *Quality of Life Research*, 17(10), 1207-1215. doi: 10.1007/s11136-008-9405-7
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. utg.). Maidenhead: McGraw Hill Education.
- Pavot, W. & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152. doi: 10.1080/17439760701756946

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). A Lot of Students and Their Teachers Need Support: Using a Common Framework to Observe Teacher Practices Might Help. *Educational Researcher*, 38(7), 546-548. doi: 10.3102/0013189X09348786
- Poland, B. D., Green, L. G. & Rootman, I. (2000). *Settings for Health Promotion. Linking Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice* (10. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behaviour Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717-731. doi: 10.3758/BF03206553
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Rapport Folkehelseinstituttet 2018). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi- eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A., Hauge & M. B., Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (s. 52-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A., Larsen, T., Wold, B. & Årdal, E. (2016). Helse og trivsel blant barn og unge (Hemil-rapport 1/2016). Hentet fra: <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Samdal, O. & Torsheim, T. (2012). School as a Resource or Risk to Students' Subjective Health and Well-Being. I B. Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (s. 3-10). London: Bentham Science Publishers.
- Samdal, O. & Wold, B. (2012). Introduction to health promotion. I B. Wold & O. Samdal. *An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes* (s. 3-10). London: Bentham Science Publishers.
- Samordnaopptak. (2017). *Søkertall 2017*. Hentet fra <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2017/>
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Faculty of Education Journal*, 41(1), 293-309. doi: 10.1007/s10964-005-5752-7
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shinn, M. og Toohey, S. M. (2003). Community contexts of human welfare. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 427-459. doi: doi:10.1146/annurev. Psych.54.101601.145052
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skoleporten. (udatert). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoeikelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Rapport 4/16). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og->

arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer

- Smith, O. R. F., Alves, D. E., Knapstad, M., Haug, E. & Aarø, L. E. (2017). Measuring mental well-being in Norway: validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). *BMC Psychiatry*, 17(128), 1-9. doi: 10.1186/s12888-017-1343-x
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312. doi: 10.2307/270723
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3. utg.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Strøm, A. (1980). *Velferdssamfunn og helse: et 60-årig tilbakeblikk*. Oslo: Gyldendal.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. utg.). Boston: Pearson Education.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. utg.). Harlow: Pearson.
- Tatar, M. (1998). Significant individuals in adolescence: Adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence*, 21(6), 691–702. doi: 10.1006/jado.1998.0189
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63). doi: 10.1186/1477-7525-5-63
- Torsheim, T., Samdal, O., Wold, B., & Hetland, J. (2004). *Helse og trivsel blant barn og unge: Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever: en WHO-studie i flere land"*. Bergen: Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret.
- Torsheim, T., Wold, B. & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1#Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Vittersø, J. (2013). Feelings, meanings, and optimal functioning: Some distinctions between hedonic and eudaimonic well-being. I A. S. Waterman (Red.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (s. 39-55). Washington: American Psychological Association.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. doi: 10.1037/a0027916
- Wen, Z. & Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: Questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychol Methods*, 20(2), 193-203. doi: 10.1037/met0000029
- West, P. (2009). Health in youth: changing times and changing influences. I A. Furlong (red). *Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas* (s. 331-343). London: Routledge.
- WHO. (1946). Constitution of the world health organization. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO. (2004). Promoting Mental Health; Concepts emerging evidence and practice. Summary report. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2009). *Health promoting schools: A framework for action*. Hentet fra http://www.wpro.who.int/health_promotion/documents/docs/HPS_framework_for_action.pdf?ua=1
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. Doi: 10.1037/0022-3514.70.4.767
- Wold, B. (2012). Social Influence Processes on Adolescents Health Behaviours. I B. Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (s. 67-77). London: Bentham Science Publishers.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80–98. doi: 10.1002/jcop.20353
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging, *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. doi: 10.1080/00313220600769331
- Zuckerman, M., Li, C. & Diener, E. F. (2017). Societal Conditions and the Gender Difference in Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 329-336. doi: 10.1177/0146167216684133

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever - Motivasjon, mestring og resultater*. (NOVA-Rapport 9/2011).
Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	II
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykke til foreldre	V
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til elevene før spørreundersøkelsen.....	VII
Vedlegg 4 - Informasjon om kjønn og studieretning i spørreskjema.....	VIII
Vedlegg 5 - Spørsmål for SØS i spørreskjema	VIII
Vedlegg 6 - Spørsmål for mental trivsel i spørreskjema.....	IX
Vedlegg 7 - Spørsmål for lærerstøtte i spørreskjema.....	X
Vedlegg 8 - Spørsmål for klassetilhørighet i spørreskjema	XI



Torill Marie Bogsnes Larsen
HEMIL-senteret Universitetet i Bergen
Christiesgt. 13
5015 BERGEN

Vår dato: 27.06.2016

Vår ref: 48551 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48551	<i>Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Marie Bogsnes Larsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



NASJONAL SAMARBEIDSSSTUDIE

I meldeskjemaet har dere opplyst om at prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie hvor Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at dere har avklart ansvaret for behandlingen av personopplysninger mellom institusjonene. Vi anbefaler at dere inngår en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

FORMÅL

Målet med prosjektet er å prøve ut og evaluere både implementeringsprosess og effekt av forskningsbaserte tiltak som bedrer det psykososiale læringsmiljøet og bidrar til reduksjon av frafall innenfor videregående opplæring.

UTVALG

Utvalget består av omtrent 2500 elever i første klasse på videregående, ved 17 skoler. De samme elevene blir fulgt frem til våren 2019. I tillegg utgjør omtrent 500 lærere, ansatte i oppfølgingstjenesten, rektor, elever og elevmentorer en del av utvalget.

SAMTYKKE

Enkelte av informantene i prosjektet er under 16 år. I e-post mottatt 24.06.2016, beskriver forsker at det vil bli hentet inn aktivt samtykke fra foreldre, for alle elever som ikke er fylt 16 år innen dato for datainnsamling. Fylkeskoordinator tilknyttet prosjektet (ansatt i fylkeskommunen) vil på bakgrunn av lister for opptak identifisere de elevene hvor det er behov for samtykke. Da det er eleven selv som søker opptak til videregående opplæring, er ikke fylket sikker på om de vil ha foreldres e-post. En e-post vil derfor bli sendt til eleven med forespørsel om å sende den videre til foreldre. Det vil bli sendt en påminnelse på SMS. Ved skolestart vil det bli gitt skriftlig informasjonsskriv til de elevene hvor en ennå ikke har mottatt tilbakemelding på samtykke. Det vil bli lagt opp til at foreldrene kan levere samtykke på nett ved hjelp av et svarskjema, på SMS eller skriftlig på tilbakemeldingsskjema i informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet mottatt 24.06.2016, er godt utformet.

Elever som er 16 år eller over, skal samtykke til deltakelse selv. Vi er enig i at umyndige elever over 16 år kan samtykke selv til deltakelse i dette prosjektet, og opplysningene kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første ledd og 9 a). Informasjonsskrivet mottatt 24.06.2016, er godt utformet

DATAMATERIALET

Data innhentes gjennom elektronisk spørreskjema, intervju og registerdata. Spørreskjema til elevene vil bli besvart i en klassesstime. Personvernombudet legger til grunn at elever som ikke deltar i undersøkelsen vil ha tilrettelagte aktiviteter mens undersøkelsen pågår. Det er vår vurdering at man gjennom spørreskjema til elevene innhenter opplysninger om (psykiske) helseforhold. Slike opplysninger er etter personopplysningsloven § 2 punkt 8 c) sensitive. Første spørreskjemaundersøkelse gjennomføres ved skolestart høsten 2016. Deretter vil det

gjennomføres en oppfølging våren 2017, 2018 og 2019.

Forskergruppen skal også koble på registerdata fra fylkeskommunen til svarene fra undersøkelsen. Variablene som skal innhentes fra fylkeskommunens register er:

- Kjønn
- Studieretning
- Gjennomsnittskarakter
- Fravær
- Frafall
- Avbruddsårsak

Forsker forklarer hvilke verdier variabelen avbruddsårsaker består av, på e-post mottatt 24.06.2016. Personvernombudet vurderer at forskergruppen ikke får tilgang på særlig sensitiv informasjon gjennom verdiene på variabelen.

KOBLING

Det er fylkene som registrerer de indikatorene forskergruppen trenger for å analysere effekten av tiltakene. Fylkene er aktive samarbeidspartnere i dette prosjektet, og det er etablert egne koordinatorstillinger i hvert fylke. Koordinatoren henter ut informasjon fra fylkets eget register. Ut fra klasselister for alle førsteklasse ved de inkluderte skolene vil det bli laget unike ID-nummer for alle elevene, som ikke er identifiserbare. Klasselisten med nye unike ID-nummer og elevenes navn vil gjøres tilgjengelig for forskere som gjennomfører datainnsamlingen i klassen. På denne måten kan de gi elevene deres unike id som de fører inn i spørreskjemaet. Etter datainnsamlingen er gjennomført på skolen vil klasselistene destrueres. Det samme unike ID-nummeret brukes også i registerdata fra fylkets register for å anonymisere informasjonen før den sendes til forskerne, for kobling opp mot spørreskjemaet. Håndteringen av koblingsnøkkelen vil gjøres av fylkeskoordinator, og koblingsnøkkelen vil ikke være tilgjengelig for forskere.

DATABEHANDLER

Eanalyzer er databehandler i prosjektet, og personvernombudet forutsetter at det inngås en databehandleravtale med Eanalyzer, jf. personopplysningsloven § 15.

INFORMASJONSSIKKERHET

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

VILKÅR

Personvernombudet ber om å få tilsendt spørreskjema og/eller intervjuguider for hver runde - i god tid før oppstart/datainnsamling. Skjema sendes: personvernombudet@nsd.uib.no



UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

HEMIL-senteret

INFORMASJON OM SAMTYKKE

Evalueringsprosjektet «Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen»

Kjære foreldre/foresatte,

Vi er en gruppe med forskere fra Universitetet i Bergen, Nordlandsforskning og Oxford Research som har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet (KD) å gjennomføre en evaluering av ulike tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående skole. Målet for evalueringen er å undersøke om tiltakene bidrar til å skape et bedre psykososialt miljø og læringsmiljø på utvalgte videregående skoler. Skolen din har sagt seg villig til å delta i denne studien.

Vi inviterer din datter/sønn til å delta i en spørreundersøkelse. Undersøkelsen har spørsmål om henne/han selv, forventninger hun/han har til det sosiale miljøet i klassen og ved skolen, samt hvordan hun/han opplever skolearbeidet, og hennes/hans relasjon til andre ved skolen. Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av en skoletime. Forskere vil være tilstede under gjennomføringen og vil kunne svare på spørsmål. Første spørreskjemaundersøkelse gjennomføres ved skolestart høsten 2016. Deretter vil det gjennomføres en oppfølging våren 2017, 2018 og 2019.

For å bidra til økt kunnskap om gjennomføring i videregående opplæring ønsker vi å se elevenes svar i sammenheng med informasjon om prestasjoner, fravær og eventuelle sluttårsaker. Dette gjøres ved å koble allerede eksisterende registerdata fra fylkeskommunen til svarene fra undersøkelsene. For å kunne følge eleven over tid benyttes et unikt, ikke identifiserbart idnummer. Dette nummeret vil benyttes av eleven når hun/han svarer på undersøkelsen og til å koble data fra fylkeskommunen til svarene på spørreskjemaet. Datafilen fra fylket vil inneholde unik id, kjønn, studieretning, snittkarakter, fravær og eventuell årsak til frafall. All informasjon vil være anonymt på forskernes hånd. Håndteringen av koblingsnøkkelen vil gjøres av fylkeskoordinator og koblingsnøkkelen vil ikke være tilgjengelig for forskerne.

Det er frivillig for barnet ditt å delta i prosjektet, og all informasjonen som hun/han eventuelt gir fra seg vil være konfidensielt og ikke tilgjengelig for noen andre, inkludert foreldre/foresatte eller hennes/hans lærer. Barnet ditt har mulighet til å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt ved å informere oss direkte eller gjennom læreren. Dette gjelder også dersom du ikke ønsker at vi skal bruke svarene som ditt barn eventuelt allerede har gitt oss.

For at ditt barn skal få bli med i denne undersøkelsen er vi avhengig av ditt samtykke. Ved å gi samtykke til å ta del i dette prosjektet, gir du oss din tillatelse til å bruke svarene fra spørreskjemaet til vitenskapelige arbeid, og eventuelt publisere resultatene i vitenskapelige tidsskrifter, så lenge ditt barns anonymitet blir ivarettatt.

Når evalueringsstudien er avsluttet vil skolen motta en rapport der resultatene fra studien blir presentert. Vi setter stor pris på om du vil la barnet ditt delta i studien. Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med en av oss.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

For å gi ditt samtykke, bruk denne lenken: <https://skjemaker.app.uib.no/view.php?id=2216597>

eller send en SMS til 97 52 34 27 med svar (ja/nei), skolen ditt barn skal gå på, studieretning, ditt barns navn, ditt barns fødselsdato og ditt eget navn (eksempel «JA, FIRDA, OLA NORMANN, PER NORMANN»)

eller bruk skjemaet under.

Vennlig hilsen

Professor Torill Larsen
Mobil 41 50 11 27
Prosjektleder, UiB

Frida Mathisen
Mobil 97 52 34 27
Prosjektkoordinator, UiB

Samtykke til deltakelse i spørreundersøkelse

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker ~~samtykker ikke~~

til at

(Barnets navn)

kan delta i spørreundersøkelsen

(Signert av foreldre/foresatte, dato)



INFORMASJON OM DELTAGELSE

Evaluering av prosjektet «Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen».

Kjære elev,

I forbindelse med et pågående forskningsprosjekt på skolen du har begynt på, ønsker vi å invitere deg til å delta i en spørreundersøkelse. Undersøkelsen har spørsmål om deg selv, forventninger du har til det sosiale miljøet i klassen og ved skolen, samt hvordan du opplever skolearbeidet, og din relasjon til andre ved skolen. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD) skal vi gjennomføre en evaluering av ulike tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående skole. Målet for evalueringen er å undersøke om tiltakene bidrar til å skape et bedre psykososialt miljø og læringsmiljø på utvalgte videregående skoler.

Vi er en gruppe med forskere fra Universitetet i Bergen, Nordlandsforskning og Oxford Research som står bak prosjektet. Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av en skoletime. Forskere vil være tilstede under gjennomføringen og vil kunne svare på spørsmål. Første spørreskjemaundersøkelse gjennomføres ved skolestart høsten 2016. Deretter vil det gjennomføres en oppfølging våren 2017, 2018 og 2019.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og all informasjonen vil være konfidensielt og ikke tilgjengelig for noen andre, inkludert foreldre/foresatte eller lærer. Du har mulighet til å trekke deg fra studien på ethvert tidspunkt ved å informere oss direkte eller gjennom læreren. Dette gjelder også dersom du ikke ønsker at vi skal bruke svarene som du eventuelt allerede har gitt oss.

For å forstå gjennomføring i videregående opplæring ønsker vi å se på sammenhenger mellom elevers svar og informasjon fra skolen om prestasjoner og årsaker til at noen slutter. Vi ønsker ikke å vite hvem det er som har gitt de ulike svarene, så for å koble informasjonen i spørreskjema med informasjonen fra skolen blir det benyttet et unikt id-nummer. Dette nummeret er ikke identifiserbart, dine svar vil være koblet til et nummer uten navn eller personnummer. Forskerne vil få en klasseliste med nummer og navn fra skolen den dagen undersøkelsen skal gjennomføres, og alle disse listene vil bli makulert like etter. Det samme nummeret brukes også i registerdata fra fylkets register for å anonymisere informasjonen før den sendes til forskerne for kobling opp mot spørreskjemadata. Datafilen fra fylket vil inneholde unik id, kjønn, studieretning, snittskarakter og fravær. Håndteringen av koblingen vil gjøres av fylkeskoordinator og vil ikke være tilgjengelig for forskerne.

Når evalueringsstudien er avsluttet vil skolen motta en rapport der resultatene fra studien blir presentert. Vi setter stor pris på om du vil delta i studien.

Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med en av oss, Torill Larsen (41501127) eller Frida Mathisen (97523427)

Vennlig hilsen
Torill Larsen
Professor, UiB

Frida Mathisen
Forsker, UiB

Vedlegg 4 - Informasjon om kjønn og studieretning i spørreskjema

1. Spørreskjema

Ved å svare på disse spørsmålene, vil du hjelpe oss med å finne ut mer om det sosiale miljøet i klassen og ved skolen. I tillegg vil vi gjerne vite mer om ungdoms motivasjon, deltagelse, trivsel og bruk av sosiale medier. Svarene dine skal være hemmelige. Opplysningene behandles konfidensielt, og det er kun forskergruppen som har tilgang til svarene. Ingen på skolen vil få lov til å se ditt spørreskjema. **Ved å delta samtykker du også til at informasjon om studieretning, kjønn, karaktersnitt, fravær og eventuell årsak til frafall fra skoleeiers register kobles sammen med spørreskjema.** All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og være anonymt på forskernes hånd.

Les hvert enkelt spørsmål, og svar så ærlig som du kan. Selv om noen spørsmål virker veldig like, er det viktig at du svarer på alle. Hvis du har spørsmål, spør en av forskerne som er tilstede.

Vedlegg 5 - Spørsmål for SØS i spørreskjema

17. Hvor god råd har din familie?

(Oppgi kun ett svar)

- Svært god råd
- God råd
- Middels god råd
- Ikke særlig god
- Dårlig råd

Vedlegg 6 - Spørsmål for mental trivsel i spørreskjema

53. Nedenfor finner du en del utsagn om følelser og tanker. Klikk på det som best beskriver din opplevelse for hvert utsagn de siste 2 ukene.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg avslappet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt interesse for andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har hatt mye energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har håndtert problemer godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tenkt klart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært fornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt nærhet til andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg selvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært i stand til å ta beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg elsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært interessert i nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært i godt humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 7 - Spørsmål for lærerstøtte i spørreskjema

50. Nedenfor står noen flere påstander om dine lærere. Klikk på hver linje for hvor enig eller uenig du er i hver uttalelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine gir meg valgmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg forstått av lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan være åpen med lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har stor tillit til lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine gir meg fullstendige og nøyaktige svar på spørsmålene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine bryr seg om meg som person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 8 - Spørsmål for klasses tilhørighet i spørreskjema

49. Nedenfor står noen påstander om klassen din og det å gå på skolen. Klikk på et svaralternativ på hver linje for hvor enig eller uenig du er i uttalelsen.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Elevene i klassen min liker å være med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen min er snille og hjelpsomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De andre elevene godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når en elev i klassen min er lei seg, er det alltid noen andre i klassen som vil prøve å hjelpe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene i klassen min behandler hverandre med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>