

**Velvære og skolehverdag: Om psykologiske ressurser knyttet til
skoletrivsel og -prestasjoner med utgangspunkt i et
positivpsykologisk perspektiv**

Caroline Miriam Austdal



**Master of Philosophy in Psychology
Health and Social Psychology**

**Department of Psychology
UNIVERSITY OF OSLO**

May 2014

Forord

Jeg vil først takke min veileder Tilmann von Soest for god hjelp og veiledning gjennom dette året. Dine faglige og kritiske innspill har i sammenheng med din positive og rolige fremtoning, hjulpet godt i denne utfordrende prosessen.

Jeg vil også takke Espen, Rune og alle elevene ved den videregående skolen som valgte å hjelpe meg i denne studien. Uten deres samarbeidsvilje hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig å gjennomføre.

Utover den faglige hjelpen har jeg vært så heldig å være omgitt av mange gode mennesker, som jeg gjerne vil takke for deres bidrag i denne prosessen.

Jeg vil takke mine foreldre for all varmen, støtten og oppmuntringen dere har gitt. Deres engasjement i meg og alt jeg gjør setter jeg uendelig stor pris på.

Jeg vil takke mine fire besteforeldre for at dere aldri slutter å tro på meg, og heller aldri vegrer å hjelpe om det skulle være noe. Takk også til resten av familien min, for at dere alltid bryr dere og for all tålmodighet og forståelse det siste året. Jeg er heldig som har dere alle i livet mitt.

Tusen takk til Øyvind for at du er min fan nummer én, som aldri slutter å heie på meg, uansett hva jeg måtte holde på med. Din optimisme på mine veiene slutter aldri å forundre eller glede meg.

Jeg vil også takke mine kjære venner som hele tiden underholder, utfordrer og hjelper meg til å vokse. En spesiell takk til Kaia, Lise og Marianne som i tillegg til å bidra med mye moro, også har hjulpet meg med korrekturlesing og idémyldring i denne prosessen. Deres bidrag har vært uvurderlig.

Sist men ikke minst vil jeg takke Obrad Doncic. Uten deg ville ikke noe av dette vært mulig, og det er jeg veldig takknemlig for. En spesiell takk for at akkurat du tror på meg og hva jeg kan få til.

Caroline Miriam Austdal, 5. Mai 2014.

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i et positivpsykologisk perspektiv på sammenhengen mellom psykisk helse og skolehverdag. I denne sammenhengen var det interessant å se nærmere på hvilke psykologiske ressurser velvære er bygget opp av, og om disse kunne være av relevans for skoletrivsel- og prestasjoner. For å undersøke dette forholdet empirisk ble velværemålet EPOCH brukt for første gang i Norge. Undersøkelsen viste at helhetlig velvære hadde en sammenheng med både bedre subjektive skoleprestasjoner og skoletrivsel. I tillegg til denne generelle sammenhengen, var variablene utholdenhet og optimisme spesielt signifikante for sammenheng med skoleprestasjoner, mens velværevariablene lykke, tilhørighet og engasjement var spesielt signifikante for skoletrivsel. I denne studien ble det også observert kjønnsforskjeller i trivsel, hvor jenter opplever en høyere grad av tilhørighet enn gutter på et generelt plan, mens guttene synes å trives bedre på skolen.

Nøkkelord: positiv psykologi, psykisk helse, velvære, skoleprestasjoner, skoletrivsel

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Positiv psykologi og konseptualisering av velvære	2
Spesifisering av velværes ressurser: velværeteori.....	5
Elevenes skolehverdag – prestasjoner og trivsel	8
Sammenhengen: Velvære og skolehverdag	9
Forskningsspørsmål.....	12
Metode	14
Prosedyre og utvalg.....	14
Variabler.....	14
Etikk.....	21
Resultater	22
Generell velvære og skolehverdagsskårer i utvalget.....	22
Sammenheng mellom velvære, skolehverdag og kjønn	24
Sammenheng mellom velvære og skoleprestasjoner.....	27
Sammenheng mellom velvære og skoletrivsel	29
Diskusjon.....	31
Velvære og skoleprestasjoner.....	31
Velvære og skoletrivsel	33
Kjønnforskjeller	34
Begrensninger i studien	35
Videre forskning.....	37
Implikasjoner	38
Referanser	40
Appendix	I

Innledning

Forskning på sammenhengen mellom psykisk helse og skolehverdag er begrenset, og den litteraturen som eksisterer på området har i stor grad fokusert på sammenhengen mellom psykiske problemer og akademiske- og sosiale utfordringer (Howell, 2009). Dette har gitt innblikk i at det faktisk er en sammenheng mellom menneskers psykiske problemer og hvordan man opplever og håndterer egen skolehverdag på ulike områder. Med utgangspunkt i dette er det derfor interessant å undersøke temaet fra et annet perspektiv og vurdere i hvilken grad god psykisk helse henger sammen med en god opplevelse av egen skolehverdag.

Det har flere ganger blitt illustrert at god psykisk helse ikke er det samme som fraværet av psykiske problemer (Deci & Ryan, 2006), og konsekvensen av dette er at det ikke er nok å ha kunnskap om hvordan psykiske problemer henger sammen med skolehverdag, men at man også må forstå sammenhengen mellom *god* psykisk helse og skolehverdag. Retningen positiv psykologi sentrerer seg rundt nettopp god psykisk helse, utviklingen av denne og dens sammenheng med ulike deler av menneskelig tilværelse (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En positivpsykologisk tilnærming til psykisk helse representerer dermed et annet perspektiv som potensielt vil yte andre svar, fokus, tiltak og forståelse, enn et perspektiv rettet mot psykiske problemer relatert til skolehverdag (Nafstad & Jørgensen, 2004). Derfor vil en tilnærming til dette temaet, basert på et positivt perspektiv, kunne bidra med en annen og komplimenterende kunnskap om forholdet mellom skolehverdag og psykisk helse i forhold til den som allerede eksisterer.

Det er flere årsaker til at et positivt perspektiv er nyttig akkurat i skolesammenheng. For det første har rapporter fra senere år vist at minst 30 prosent av elever i den videregående skole dropper ut før fullført utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2013a). Et problem ved dette er at unge som ikke fullfører videregående utdanning har større psykiske problemer i ettertid enn jevnaldrende som fullfører (Lunde, 2013). Denne problematikken gjør at det finnes et behov for å etablere en bredere innsikt, ikke bare i hvorfor elever dropper ut, men også i hva som gjør at ungdommer blir i og fullfører skolen - altså hvilke faktorer som er sentrale for en positiv opplevelse av egen skolehverdag. For det andre stilles det stadig høyere krav til videre utdanning innenfor stadig flere yrker i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2013; Aftenposten, 2014). Helt konkret innebærer dette at kunnskap om hva som får elever til å fullføre det videregående utdanningsløpet ikke er tilstrekkelig, men at det også er viktig med innsikt i hva som kan føre til at elevene gjennomfører på best mulig måte, for å sikre seg plass innenfor det

de ønsker å utdanne seg til videre.

Med bakgrunn i dette er det behov for et forsknings basert positivt psykologisk perspektiv fokusert på faktorer assosiert med en vellykket gjennomføring av skolegangen, for å kunne hjelpe flere til å klare egen skolegang på en tilfredsstillende måte. Dette perspektivet, med fokus på god psykisk helse, kan altså bidra til en forståelse og innsikt i hvilke positive psykologiske ressurser som henger sammen med håndtering av de strenge akademiske kravene og utfordringene samfunnet stiller. Denne oppgaven tar sikte på nettopp å identifisere ulike komponenter i en modell for god psykisk helse, som kan henge sammen med skoleprestasjoner og skoletrivsel, og i denne sammenhengen vil god psykisk helse karakteriseres som *velvære*.

Positiv psykologi og konseptualisering av velvære

Retningen som har hovedfokus på god psykisk helse kalles positiv psykologi og ble presentert av Martin Seligman og Mihaly Csikszentmihalyi i år 2000 (Nafstad & Jørgensen, 2004). På tross av at flere av feltets interesseområder allerede var undersøkt i flere tiår (Seligman & Csikszentmihalyi, 2001), var etableringen av positiv psykologi som et samlebegrep i år 2000, viktig for den videre utviklingen av forskningsfeltet som helhet. I positiv psykologi blir menneskers gode psykiske helse vektlagt gjennom positive subjektive opplevelser, positive individuelle trekk og positive institusjoner som kan bidra til å øke livskvaliteten til både det enkelte mennesket, og samfunnet som helhet (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). På denne måten opererer positiv psykologi med et annet menneskesyn og perspektiv enn det psykopatologiske, som baserer sitt menneskesyn på sykdom, feil og dysfunksjoner (Nafstad & Jørgensen, 2004). Gjennom den positive psykologiens fokus på god psykisk helse, blir fokuset rettet mot hva som på et psykologisk plan fungerer for mennesket i hverdagslivet, og også hva en god psykisk helse kan bidra til på andre områder i livet.

En måte å konseptualisere god psykisk helse på er gjennom begrepet velvære, og det er flere grunner til at velvære er viktig å fokusere på. For det første har velvære en egenverdi, hvor det å ha velvære er noe mennesker søker for sin egen del, uten at det må ha noen andre fordeler (Seligman, 2011). En forklaring på dette kan være at velvære oppleves som en behagelig tilstand, og det gir en følelse av kontinuitet og stabilitet som oppleves som en ressurs for de som har det (Hills & Argyle, 2001). For det andre er det flere ganger vist at velvære har vært en beskyttende faktor når det kommer til psykiske problemer (Ryff, 2013; Brassai, Piko & Steger, 2011). Med tanke på at psykiske problemer utgjør en stadig større utfordring for verdens befolkning som helhet (Wang, 2012), vil det derfor være svært

fordelaktig for verdenshelsen som helhet dersom velvære økes. For det tredje har velvære vist seg å være knyttet til mange andre områder av livet, der de som opplever velvære også mestrer andre områder av eget liv bedre enn de som ikke har velvære (Suldo, Bateman & Gelly, 2009; Lyubomirsky, 2007; Seligman, 2011). Velvære er derfor viktig å fokusere på av flere ulike grunner, som alle bidrar på en positiv måte i menneskers liv.

Hvordan man skal definere velvære har det vært uenighet om, og det eksisterer ingen universell definisjon av begrepet (Ryan & Deci, 2001; Kern, Benson, Steinberg, & Steinberg, in review). I denne oppgaven vil det tas utgangspunkt i definisjonen presentert av Dodge, Daly, Huyoton & Sanders (2012): Stabil velvære er når et individ har de psykologiske og sosiale ressursene det trenger, for å møte konkrete psykiske og sosiale utfordringer. Med utgangspunkt i denne definisjonen vil personer med psykologiske ressurser som utvikler seg i takt med utfordringene de møter, oppleve en høyere eller mer stabil grad av velvære, enn den som oppleves av mennesker hvor utfordringene blir større enn ressursene. Dermed vil det å være best mulig ressursutrustet føre til større sjanse for høy og stabil velvære, da sannsynligheten vil minke for at utfordringene blir u håndterlige. Denne måten å definere velvære på, er god og oversiktlig på generell basis, men også spesielt relevant for denne oppgaven som vektlegger velværes mulige sammenheng med skolehverdag. Gjennom en konseptualisering av velvære, på denne enkle, men samtidig universelle måten, blir velvære som fenomen både enklere å forstå og måle (Dodge et al., 2012), samtidig som at velvære i samspill med ulike områder av livet, blir fremhevet av definisjonens vektlegging av samspillet mellom ressurser og utfordringer.

For å få en større innsikt i velvære, må derfor ressursene identifiseres. I første omgang kan ressursene vektlagt i ulike teorier basere seg på inndeling i to hovedkategorier, forstått som hedonisk- og eudaimonisk velvære (Dodge et al., 2012), hvilket vil presenteres i det kommende. I litteraturen presenteres ressursene i form av velværeteorier, som det finnes flere av, men på lik linje med definisjonen av velvære finnes det per i dag ingen universell velværeteori (Ryan & Deci, 2001), hvilket vil bli diskutert i etterkant.

Hedonisk velvære er også forstått som subjektiv velvære (Linley & Joseph, 2004b). Tidlig forskning på velvære sentrerte seg rundt en hedonisk forståelse av begrepet, og defineres som opplevelsen av nytelse og behag i form av tilstedeværelsen av positive emosjoner og fraværet av negative emosjoner (Ryan & Deci, 2001). Dette har blitt målt gjennom både personers affektive balanse, altså hvor mye positive følelser de opplever minus de negative, og hvor fornøyd de er med eget liv på en generell basis (Linley & Joseph, 2004b). Forskning har vist at en høy grad av hedonisk velvære er adaptivt og fungerer som en

psykologisk buffer i flere sammenhenger (Ryan & Deci, 2001). Hedonisk velvære har også vist seg å være en ressurs i den forstand at de med høy grad av denne typen velvære yter bedre i mange situasjoner fordi positiv affekt er knyttet til mer åpenhet og effektivitet i prosessering av for ny informasjon, noe som for eksempel er en fordel i læring (Delle Fave, 2013).

Eudaimonisk velvære er også kalt psykologisk velvære (Ryff, 1989; Linley & Joseph, 2004b). Det finnes ulike definisjoner av eudaimonisk velvære, og mange av disse er vage, men alle er knyttet opp til menneskelig utvikling og vekst. Den ypperste formen for eudaimonisk velvære forstås som det optimalt fungerende selv, der et optimalt fungerende selv defineres som en som strever etter å skape og følge planer som leder til oppfylling av behov og livsmål (Vittersø, 2013). Med utgangspunkt i denne definisjonen består altså eudaimonisk velvære av følelser og egenskaper som driver oss fremover, og er noe som kan oppleves når en har psykologiske ressurser som trengs i ulike situasjoner for å nå de individuelle mål vi har satt oss som mål i livet. Eksempler på eudaimoniske ressurser presentert i litteraturen er mening (e.g. Ryff, 1989), interesse (e.g. Straume & Vittersø, 2012), engasjement og utholdenhet (e.g. Seligman, 2011). Disse forstås som positive følelser, trekk eller egenskaper fordi de er med på å utvikle mennesket i en positiv retning, ikke fordi de i seg selv fremmer positive emosjoner eller følelser av nytelse (Strume & Vittersø, 2012).

Det er flere grunner til å skille mellom eudaimonisk og hedonisk velvære for å forstå hva velvære består av som helhet. For det første var den tidlige forståelsen av velvære sentrert rundt den hedoniske definisjonen av begrepet (Butler & Kern, in press). Så for å presisere nyere forsknings fokus og faktiske funn blir et tydelig skille mellom, og inkludering av både eudaimonisk og hedonisk velvære, viktig for å tydeliggjøre hva helhetlig velvære består av. For det andre blir et skille mellom disse viktig, da forskning har vist at i sammenheng med andre fenomener spiller eudaimoniske og hedoniske komponenter ulike roller i ulike situasjoner (Straume & Vittersø, 2012). I denne forskningen ble det blant annet vist at vanskelige arbeidsoppgaver gav nedgang i hedonisk velvære, men en økning i eudaimonisk velvære (Straume & Vittersø, 2012). Dersom dette skillet ikke tydeliggjøres, eller begge ikke inkluderes, kan det resultere i at man etablerer et feilaktig bilde av hvordan ulike situasjoner påvirker velvære hos den enkelte.

Forskning har vist at hedonisk og eudaimonisk velvære korrelerer til en viss grad, for eksempel var $r = 0,28$ i sammenhengen mellom mål på disse en studie utført i Norge (Vittersø & Søholt, 2011). Likevel kommer det frem at de begge forklarer deler av menneskers generelle velvære som den andre ikke dekker (Vittersø, Søholt, Hetland, Thoresen &

Røysamb, 2010; Vittersø & Sørholt, 2011). Basert på dette burde en velværeteori inkludere konkrete ressurselementer fra både den hedoniske og den eudaimoniske delen av velvære som helhet.

Spesifisering av velværes ressurser: velværeteori

Eudaimonisk og hedonisk velvære er en teoretisk inndeling av begrepet velvære, men denne inndelingen bør ikke forstås som et teoretisk rammeverk i seg selv. For å forstå og forklare hva velvære er må de konkrete ressursene velvære består av indentifiseres, hvor en inndeling i hedonisk og eudaimonisk best kan benyttes som et begrepsapparat.

Det finnes flere ulike velværeteorier, men ingen av dem er universelt akseptert (Butler & Kern, in press). Ulike teoretikere vektlegger ulike ressurser og ikke alle har like god empirisk støtte. I denne oppgaven er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en velværeteori som inkluderer komponenter som er empirisk belagt, samtidig som den er tilpasset ungdommer som målgruppe. Teorien burde derfor inkludere både hedoniske- og eudaimoniske elementer, kunne brukes på ungdom og ha en empirisk tilknytning som gjør ressursene testbare i en empirisk setting. I denne sammenhengen pekte en teori seg spesielt ut, nemlig PERMA-velværeteori.

PERMA-velværeteori ble presentert av Martin Seligman i 2011. I denne teorien forstås velvære som et konstrukt bestående av fem elementer eller ressurser. Denne teorien er en videreutvikling av Seligmans tidligere teori om lykke (happiness) (Seligman, 2002). Lykketeorien inneholdt kun tre elementer (mening, lykke og engasjement) og ble av mange kritisert for blant annet å være for reduksjonistisk. Med bakgrunn i både kritikken og nyere forskning ble teorien revidert og utvidet, og målet med teorien gikk også fra det noe begrensede og verdiladede begrepet lykke, til konstruktet velvære (Seligman, 2011).

PERMA (PERMO på norsk) er en forkortelse for de fem komponentene i teorien; Positive emosjoner (positive emotions), engasjement (engagement), positive relasjoner (positive relationships), mening (meaning) og oppnåelse (accomplishment) (Seligman, 2011). Her er tre av elementene de samme som den originale teorien, bortsett fra at lykke har endret navn til positive emosjoner, i tillegg til at elementene positive relasjoner og oppnåelse er lagt til. Her er positive emosjoner en hedonisk komponent, engasjement, oppnåelse og mening eudaimoniske, mens relasjoner er av en sosial karakter. Bakgrunnen for valget av akkurat disse fem elementene er at empiri understøtter at alle er viktige elementer både i god psykisk helse og for andre positive livsutfall (Butler & Kern, in press), samtidig som Seligman hevder at disse fem elementene er spesielt viktige fordi de har en egenverdi gjennom at de er noe alle mennesker ønsker å oppnå, uavhengig av hverandre (Seligman, 2011). Den siste påstanden er

ikke nødvendigvis bekreftet empirisk, men er en viktig del av det teoretiske utgangspunktet for forståelsen av velvære, i følge Seligman. I tillegg er det endelige målet med denne teorien ”psykologisk blomstring” (flourishing), som anses som den høyeste formen for psykologisk velvære (Seligman, 2011). Det er ennå ingen tydelig presentasjon av hva psykologisk blomstring er, og hvordan individet kan oppnå dette, men grunntanken er at en person som oppnår dette høyeste nivået må ha en viss grad av alle fem komponentene som velvære er bygget opp av (Seligman, 2011). Det er altså ikke tilstrekkelig å skåre høyt på tre av elementene og lavt på de resterende. Velvære består derfor av en sammensetning av alle fem elementene, hvor alle må oppleves for at en person skal ha høyest mulig livstilfredshet.

Hver av de fem ressurskomponentene i PERMA-velværeteori bidrar til helhetlig velvære på ulike måter, og alle de inkluderte elementene anses som viktige ressurser i håndteringen av utfordringer man møter. Den første ressursen er positive emosjoner, og innebærer at man er preget av et relativt stabilt godt humør, i tillegg til at man opplever en generell tilfredshet med eget liv (Seligman, 2011). Den andre ressursen er engasjement og handler om en persons evne til å gå dypt inn i ulike tema eller områder i livet (Seligman, 2011). For eksempel har en person med høy grad av engasjement evnen til å glemme alt annet når man skriver en oppgave eller leser en bok (Kern et al., in review). Det å oppleve en høy grad av dette blir i den positive psykologien blitt referert til som flyt (flow), og defineres som en intens konsentrasjon, absorpsjon og fokus på det man foretar seg (Dodge et al., 2012; Butcher & Kern, in press). Den tredje komponenten er positive relasjoner og representerer både det sosiale og det psykologiske domenet i definisjonen av velvære. Grunnen til at den tilhører begge domene er at vi ikke nødvendigvis kan skille behovet for det sosiale fra det psykologiske, noe som kommer frem i en mengde forskning som viser denne komponentens relevans for menneskers gode psykiske helse (Butler & Kern, in press; Keyes, 1998). Positive relasjoner som ressurs inkluderer både opplevd støtte og omsorg fra et sosialt nettverk, samt egne positive bidrag i relasjoner til andre mennesker (Butler & Kern, in press). Den fjerde komponenten er mening. Dette handler om å føle tilhørighet til og jobbe for noe som er større enn en selv (Seligman, 2011). Mening, i tillegg til å være en viktig komponent i god psykisk helse, har også vist seg å være knyttet til bedre psykisk helse og redusert risiko for dødelighet knyttet til sykdom (Butler & Kern, in press). Den femte og siste komponenten i modellen er oppnåelse. Denne komponenten handler om å jobbe mot, i tillegg til å nå mål gjennom å gjennomføre oppgaver og målsetninger man har satt seg (Butler & Kern, in press).

PERMA-velværeteori er mye omtalt i positiv psykologi, og det er behov for at den også skal understøttes empirisk (Butler & Kern, in press). På bakgrunn av dette ble PERMA-

profilen utviklet, et selvrappoterings-velværemål basert på Seligmans teori om velvære og ressursene den består av. Dette målet er, i likhet med teorien, rettet mot den voksne delen av populasjonen. I utviklingen av dette målet oppstod behovet for et mål basert på PERMA-velværeteori som er tilpasset ungdommer (Kern et al., in review).

EPOCH. Målet på ungdommers velvære basert på PERMA-velværeteori ble utviklet av Seligmans samarbeidspartnere ved Positive Psychology Center ved Universitetet i Pennsylvania i USA (Butler & Kern, in press; Benson et al., in review). Målet er helt nytt, og har i første omgang blitt testet på relativt få utvalg i enkelte land for å etablere målets reliabilitet og validitet (Kern et al., in review). Dette målet har ikke vært brukt i Norge tidligere.

På samme måte som PERMA består målet for ungdommers velvære av fem komponenter, og kalles EPOCH. Bakgrunnen for navneendringen er at det har skjedd en revidering av alle faktorene. Da de fleste komponentene har holdt seg like i meningsinnhold, reflekterer navneendringene tilpasningen til aldersgruppen, hvor de fleste spørsmålene i undersøkelsen har endret ordlyd basert på ungdommens utviklingsstadium og erfaringsnivå. Ungdommer er i en annen fase i livet og på et annet utviklingsstadium enn voksne (Verboom, Sijtsma, Verhulst, Penninx & Ormel, 2014), og EPOCH målet vil derfor kunne reflektere denne gruppens velvære på en bedre måte enn PERMA-profilen rettet mot voksnes velvære (Benson et al., in review). De fem elementene i EPOCH er engasjement (engagement), utholdenhet (perseverance), optimisme (optimism), tilhørighet (connectedness) og lykke (happiness), og erstatter henholdsvis PERMA-profilens engasjement, oppnåelse, mening, positive relasjoner og positive emosjoner. Her er engasjement, tilhørighet og lykke de samme som de erstattede komponentene i PERMA-profilen, og utholdenhets erstatning av oppnåelse illustrerer et fokusskifte hvor evnen til å jobbe for å nå målene sine havner i sentrum (Kern et al., in review). Det er likevel én komponent som endrer seg i større grad enn de fire andre, nemlig optimisme, hvor denne komponenten i EPOCH erstatter PERMA-profilens mening. Optimisme defineres av EPOCH-målets utviklere som å se fremtiden med håp og positive forventinger, og evne til å forklare negative hendelser som situasjonsspesifikke og midlertidige (Kern et al., in review).

Bakgrunnen for denne endringen, er at de som utviklet målet argumenterer for at ungdommer, basert på en forståelse av normal utvikling, ikke opplever livet sitt som meningsfylt på samme måte som voksne (Kern et al., in review). Fra et hedonistisk og eudaimonisk perspektiv kan denne utskiftningen være interessant, nettopp fordi optimisme ofte regnes som en hedonisk komponent (Selnes, Marthinsen & Vittersø, 2004), mens mening

oftest regnes som eudaimonisk (Ryff, 1989). Denne endringen kan oppfattes som mer betydningsfull på det grunnleggende plan, enn endringen i de fire andre komponentene. Hva slags utfall en slik endring betyr, må undersøkes empirisk, hvor man blant annet kan kartlegge hvilke av de andre faktorene som optimisme sammenfaller mest med, og hvorvidt dette gjelder de hedoniske eller de eudaimoniske. Basert på dette er velvære, og ressurskomponentene som velvære er bygget opp av, viktige for å forstå hva som fører til god psykisk helse, men også for å forstå hvordan god psykisk helse henger sammen med positive resultater på andre områder i livet. Videre er det derfor interessant om skolehverdag kan vise seg å være en av områdene hvor en persons velvære kan gjøre seg gjeldene.

Elevenes skolehverdag – prestasjoner og trivsel

For å forstå hvordan elevers velvære kan henge sammen med skolehverdag må man i første omgang ha en innsikt i hva skolehverdagen til elevene i den videregående skolen består av. I Norge starter og går de fleste unge i sen ungdomsalder på videregående skole. Som en del av sosial og kulturell tilpasning til samfunnet de lever i, er det å gå på skolen en av de viktigste utviklingsmessige kontekstene i ungdommers liv, og kan bidra til kompetanse som kan støtte oppunder en vellykket tilpasning til voksenlivet (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013). I de ukene i året hvor elevene går på skolen utgjør skoledagen nesten halvparten av elevenes våkentid, og dette betyr at skoledagen er en sentral del av elevenes hverdag, uavhengig av studieretning og forskjeller ellers. Skolen er en institusjon med rammer og regler, både for hva som kreves av elevene for gjennomføringen av ulike fag, og for hvordan de skal te seg i det sosiale rom. Skolens oppgave er dermed å fungere som en læringsarena både på det faglige- og sosiale plan. I denne oppgaven forstås skolehverdag derfor som en sammensetning av elevers skoleprestasjoner og skoletrivsel.

Skoleprestasjoner handler om hvordan den enkelte eleven presterer faglig på skolen. Den objektive måten å se skoleprestasjoner på er i form av karakterer, hvor lærerne blant annet gjennom prøver, innleveringer og aktivitet i timen avgjør i hvilken grad den enkelte elev oppfylder de nasjonale kravene som lærerplanen stiller i ulike fag. Det finnes i tillegg en subjektiv måte å undersøke skoleprestasjoner på. Denne måten er grunnlagt i at eleven bedømmer sine egne prestasjonsevner med utgangspunkt både i seg selv og sine egne mål, men også sammenligner med andre på egen alder (Wichstrøm, 1995). Disse to ulike måtene å forstå skoleprestasjoner på kan resultere i ulik informasjon om elevenes faglige kompetanse. Mens de objektive skoleprestasjonene gir oss et innblikk i hvilken grad elever oppfylder læreplanmålene, i tillegg til hvilke muligheter eleven har for videre utdanning, forteller subjektive skoleprestasjoner hvordan elevens prestasjoner oppleves av eleven selv basert på

egne mål og sammenlignet med andre på egen alder. Mens objektive skoleprestasjoner kanskje vil være av mest nytte for utdanningen etter videregående skolen, vil subjektive skoleprestasjoner kunne fortelle mer om hvordan eleven selv opplever at den gjør det når den faktisk går på skolen. På den måten kan de objektive prestasjonene være nyttige å se på dersom man vil se hva som kan henge sammen med en mest mulig vellykket fullføring av den videregående skolen, mens subjektive skoleprestasjoner kan være nyttige å undersøke dersom man er interessert i hva som henger sammen med elevers prestasjoner sett i sammenheng med hvilke krav eleven selv stiller til seg selv og sammenligner seg med andre når man faktisk går på skolen. Samtidig har objektive- og subjektive skoleprestasjoner vist seg å korrelere til en viss grad (Verboom et al., 2013). Dette antyder at det vil være en viss sammenheng mellom hvordan elevene bedømmer egne prestasjoner basert på egne mål og sammenlignet med andre, og karakterene de faktisk får.

Skoletrivsel er i all hovedsak en subjektiv dimensjon av skolehverdagen (Suldo et al., 2009). Denne delen av skolehverdagen handler om hvordan hver enkelt opplever samspillet på skolen som institusjon som en del av den sosiale sfæren. Det er ikke nødvendigvis slik at skoletrivsel er helt uavhengig av skoleprestasjoner. Det inkluderer likevel noe annet enn kun prestasjoner, fordi fokuset i skoletrivsel blant annet har hovedfokus på opplevelsen av det sosiale i skolehverdagen (Danielsen et al., 2009). Denne forståelsen av skoletrivsel inkluderer et samspill mellom individer og grupper man treffer og er en del av, i skolen som institusjon. Dermed avgjøres skoletrivsel i form av elevers generelle trivsel på skolen, tillegg til trivsel i klasserommet, i friminuttene og med egne lærere. Forskning på skoletrivsel har vist at jenter trives bedre på skolen enn gutter (Suldo et al., 2009). Samtidig er det vist en nedgang i skoletrivsel fra barneskolen og til høyere alderstrinn i flere land i Nord-Europa, noe som også gjelder i Norge (Suldo et al., 2009). Dette kan antyde at det vil være nyttig å se nærmere på hva som kan henge sammen med skoletrivsel, for på denne måten å undersøke hvilke faktorer som kan være relevant i denne trivselsnedgangen.

Sammenhengen: Velvære og skolehverdag

Tidligere forskning på sammenhengen mellom skolehverdag og psykisk helse har i hovedsak fokusert på effekten av psykiske problemer i skolesammenheng (Howell, 2009), noe som også er synlig gjennom de tiltakene som er iverksatt i skolene de senere år (eg. VIP (Psykisk helse i skolen, 2012)). Likevel eksisterer noe forskning på sammenhengen mellom velvære og skolehverdag (eg. Danielsen Samdal, Hetland & Wold, 2009; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Howell, 2009), og dette blir sett nærmere på det i kommende.

Velvære og skoleprestasjoner. Forskning på sammenhengen mellom velvære og skoleprestasjoner presenterer splittede funn. I flere tilfeller har det vist seg at spesielt objektive skoleprestasjoner og velvære er vanskelig å forklare, i blant korrelerer prestasjonene med velvære til en viss grad, mens de i andre studier ikke har funnet en direkte sammenheng (Suldo, Huebner & Shaffer, 2006). Imidlertid er det i forbindelse med opplevelse av subjektive skoleprestasjoner funnet mer konsistente sammenhenger mellom velvære og skoleprestasjoner, hvor forholdet har vært lavt til moderat (Danielsen et al, 2009).

Blant studiene som avdekket en slik sammenheng var Howells (2009) undersøkelse av korrelasjonen mellom velvære og skoleprestasjoner blant collegestudenter. Denne studien tok utgangspunkt i Keyes' (2003, 2006, 2007) modell for positiv mental helse hvor både emosjonell- (hedonisk), psykologisk- (eudaimonisk) og sosial velvære var inkludert. Denne modellen er også basert på begrepet psykologisk blomstring, på lik linje med Seligman (2011), som Keyes mener er noe man har dersom man skårer høyt på de tre overordnede formene velvære; hedonisk, eudaimonisk og sosial. Skoleprestasjonene i studien ble målt i form av selvrapporterte karakterer og evne til selvregulert læring, en form for læring som er sterkt knyttet til selvkontroll og måloppnåelse. Denne studien fant at bedre skåre sammenlagt på alle tre former på velvære var assosiert med bedre skoleprestasjoner. På denne måten ble det her funnet at velvære henger sammen med gode skoleprestasjoner og høyere sannsynlighet for mestring i akademiske situasjoner. Imidlertid er dette et korrelasjonsstudie, og Howell (2009) kunne ikke si noe om retningen på forholdet mellom de to faktorene. I tillegg er det viktig å merke seg at det ikke kom tydelig frem hvilke elementer i velvære som var de mest avgjørende i sammenhengen med skoleprestasjoner. Utvalget i den omtalte studien hadde en overvekt av jenter, og dette kan ha påvirket utfallet, samtidig som det ikke var mulig å si noe om eventuelle kjønnsforskjeller, noe som det kan være interessant å se nærmere på. Grunnen til at dette kan være interessant er at om det er forskjeller mellom kjønnene, så kan dette også bety at man må iverksette uliketiltak for å gutter og jenter.

Velvære og skoletrivsel. Sammenhengen mellom velvære og skoletrivsel har blitt undersøkt i flere land. En studie utført i Norge viste at det var en sammenheng mellom skoletrivsel og velvære, hvor det også kom frem at skoletrivsels sammenheng med velvære var spesielt viktig for jenter i ungdomsalderen (Suldo et al., 2009). I en annen studie på denne sammenhengen kom det frem at grad av positive emosjoner man opplever, påvirker skoletrivsel i en positiv retning (Suldo et al., 2009). Da dette er en av velværesressursene i PERMA antyder dette funnet også at det kan være et forhold mellom velvære og skoletrivsel, hvor komponenten positive emosjoner kan vise seg å være av spesiell signifikans.

Det er også utført intervensjoner ment for å øke elevers velvære. Skoler som har brukt dette som en del av sin undervisning kaller dette for positiv undervisning (positive education) (Seligman et al., 2009). Etter endt intervensjon rapporterte de som hadde mottatt intervensjonen høyere skoletrivsel, både sammenlignet med hvordan de hadde det før og med en kontrollgruppe. På bakgrunn av dette kan man derfor argumentere for at det er en sammenheng mellom skoletrivsel og velvære, men at det kan se ut som at forholdet går begge veier, altså at de kan påvirke hverandre. Det virker også, basert på den presenterte forskningen, som at jenter både opplever høyere grad av skoletrivsel og påvirkes mer av sammenhengen mellom skoletrivsel og velvære enn hva guttene gjør.

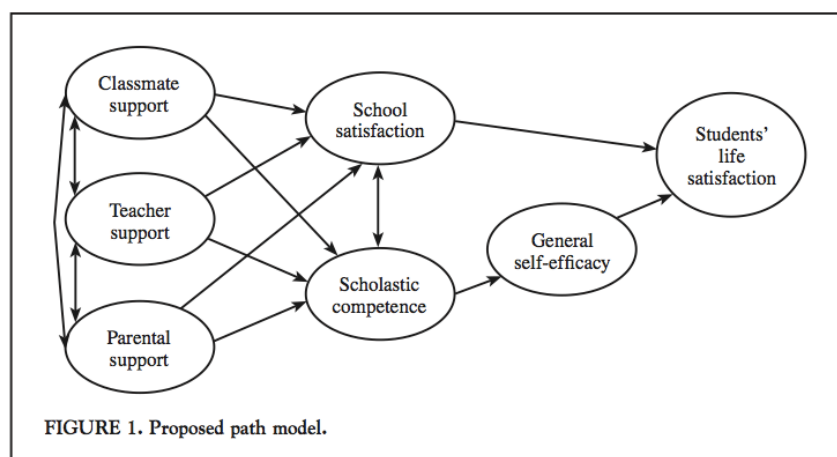
Sammenhengen mellom skoleprestasjoner, skoletrivsel og livstilfredshet. En modell har blitt foreslått for sammenhengen mellom skoletrivsel, subjektive skoleprestasjoner og livstilfredshet (satisfaction with life) (figur 1). I denne sammenhengen vil kun høyre del av modellen kommenteres. Livstilfredshet er en måte å måle hvor fornøyd mennesker er med eget liv, og har av mange blitt brukt som en indikator på velvære (Danielsen et al., 2009).

I denne modellen viser subjektive skoleprestasjoners sammenheng med velvære å bli mediert av mestringstro. Dette betyr at denne modellen ikke antar et direkte forhold mellom subjektive skoleprestasjoner og velvære. Mestringstro defineres som ens tro på egen evne til å organisere og utføre de handlingene man trenger for å klare ulike situasjoner (Danielsen et al., 2009). Mestringstro består dermed av to deler, en del som viser til troen man har på seg selv og en del som handler om evnen til å legge planer for gjennomføring av det man ønsker seg. Denne modellen har blitt brukt i forskning på sammenhengen mellom skoletrivsel, subjektive skoleprestasjoner og livstilfredshet, hvor dens struktur ble understøttet av forskningen. Her kom det frem at skoletrivsel predikerte livstilfredshet på lavt nivå med en korrelasjon på 0,18, som indikerer en noe svak, men direkte sammenheng. Dette betyr at skoletrivsel til en viss grad kan predikere livstilfredshet i følge denne studien. I tillegg var det ingen direkte effekt av subjektive skoleprestasjoner på livstilfredshet, mens den medierende faktoren mestringstro i høy grad predikerte livstilfredshet med en korrelasjon på 0,43, hvor subjektive skoleprestasjoner hadde en korrelasjon med mestringstro på 0,68. Dette betyr at det er en direkte sammenheng mellom velvære og subjektive skoleprestasjoner, men at subjektive skoleprestasjoners moderate til høye sammenheng med mestringstro, viser at det ved å inkludere mestringstro blir mulig å forstå hvordan subjektive skoleprestasjoner og livstilfredshet henger sammen likevel.

Basert på denne modellen og forskningen gjort med bakgrunn i denne kan det være naturlig å tro at det vil være et forhold mellom skoletrivsel og velvære, mens forholdet

mellom skoleprestasjoner og velvære er noe mer usikkert. Hvilke ressurser i velvære som kunne være aktuelle i en slik sammenheng kan ikke denne modellen predikere. Likevel kan man se gjennom både oppbygning og den empiriske støtten for modellen, at det i forholdet mellom velvære og subjektive skoleprestasjoner kan ventes at velværesressurser som ligner måloppnåelse kan ventes å være av spesiell relevans. Dette må derfor ses nærmere på i oppgavens empiriske del.

Figur 1. Modell for sammenhengen mellom skoletrivsel (school satisfaction), subjektive skoleprestasjoner (scholastic competence) og livstilfredshet (life satisfaction).



Forskningsspørsmål

Basert på kunnskapen vi har i dag synes det derfor å være en sammenheng mellom velvære og skolehverdag, men likevel er kunnskapen mangelfull på ulike områder. Blant annet er lite kjent om hvilke konkrete ressurser i velvære som kan henge sammen med skoleprestasjoner. Tidligere studier har vist at positive emosjoner vil kunne henge sammen med skoletrivsel (Suldo et al, 2009), men om flere velværesressurser er relevante, må forskes videre på. I tillegg er det lite etablert kunnskap om eventuelle kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom skoleprestasjoner og velvære, samtidig som det kan være interessant om den tidligere sammenhengen funnet mellom skoletrivsel og velvære fortsatt vil være spesielt viktig for jenter, slik tidligere studier har vist (Suldo et al., 2009). Dette bør undersøkes nærmere, noe som lar seg gjøre gjennom bruk av EPOCH- målet som er utviklet spesielt for kartlegging av ungdommers velvære i kombinasjon med mål for skoletrivsel og skoleprestasjoner. Følgende forskningsspørsmål vil undersøkes i denne studien:

1. Hvilken sammenheng er det mellom helhetlig velvære og skoletrivsel/skoleprestasjoner?
2. Hvilke komponenter i velvære henger sammen med subjektive skoleprestasjoner?
3. Hvilke komponenter i velvære henger sammen med skoletrivsel?
4. I hvilken grad vil det være noen kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom velvære og skolehverdag?

Svarene på disse problemstillingene kan bidra til en innsikt i og en større forståelse av sammenhengen mellom velvære og skolehverdag. På den måten kan man forstå hvilke positive ressurser som kan henge sammen med gode skoleprestasjoner og høy skoletrivsel. Økt kunnskap gjennom et slikt fokus kan være viktig i utviklingen av tiltak for ungdom, både i og utenfor skolen, rettet mot unges gode psykiske helse og skolehverdag.

Metode

Prosedyre og utvalg

”Velvære og skolehverdag”-undersøkelsen (appendix 1) er en spørreundersøkelse gjennomført på en videregående skole i en by på Østlandet i Norge. Undersøkelsen bestod av velværemålet EPOCH og mål for skoletrivsel og subjektive skoleprestasjoner som totalt utgjorde 37 spørsmål og tok i gjennomsnitt 10 til 15 minutter å gjennomføre. Innsamlingen av dataene ble gjort i november 2013.

I forkant av undersøkelsen ble en videregående skole med 1230 elever på Østlandet kontaktet og forespurt om deltakelse, hvor informasjon om studiet og dets formål var inkludert. Skolen ønsket å være en del av studien og to ansatte, en lærer og en skolemiljøansvarlig, ble skolens kontakter i utførelsen av studiet. Sammen med disse ble dato, tidspunkt i skoletiden og forum for gjennomføring av undersøkelsen bestemt, for å passe inn i skolens timeplan og ressurser. Alle skolens elever hadde tilgang på egen datamaskin med internettilgang, og spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk. Undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden, noe som gjorde at gjennomføringen ble lagt til en time kalt ”klassens time”, som fra skolens side er ment som en åpen time for klassen og deres klasseforstander utenom de ordinære skolefagene for å ta opp sosiale og ekstrasfaglige tema.

For å opprette kontakt med elevene ble kontaktlærere fra alle skolens fire klassetrinn først kontaktet via epost, første gang en uke før undersøkelsen skulle gjennomføres med informasjon og ønske om frivillig deltakelse, så med en oppfølgingsmail med link til undersøkelsen samme dag som undersøkelsen skulle gjennomføres. Altså var det kontaktlærerne som var ansvarlige for ”klassens time” som delte forespørsel om deltakelse og linken med sine elever.

Den første uken var responsen fra skolens elever lav, med kun noen titalls svar. Dette resulterte i at nok en mail ble sendt ut fra skolens administrasjon, i tillegg til at en økt lobbyvirksomhet fra skolekontaktene for å skaffe deltakere ble iverksatt. Dette resulterte i at flere elever ga sitt samtykke til å delta uken etter, og over tohundre elever fra alle skolens klassetrinn valgte å delta i undersøkelsen. Fordi undersøkelsen ble gjennomført elektronisk og på en frivillig basis, ble det ikke ført oversikt over hvilke klasser som deltok, og heller ikke tall på hvor stor prosentandel av hver klasse som valgte å delta er tilgjengelig.

Variabler

Demografiske variabler. Deltakerne ble bedt om å svare på om de var gutt eller jente, skrive inn fødselsåret sitt med fire siffer og krysse av på hvilket klassetrinn de gikk på. Kjønn ble i denne sammenhengen kodet som en dummyvariabel hvor jenter var 1 og gutter var 2.

Subjektive skoleprestasjoner. Subjektive skoleprestasjoner ble målt gjennom fem påstander som ble hentet fra ”scholastic competence”-delen av målet The Self-preception profile for adolescents (SPPA) (Wichstrøm, 1995). I dette målet vurderer man egne skoleprestasjoner ut i fra selvrapportert skoleevne. Denne testen har blitt oversatt til norsk og er brukt på unge i den norske skolen også tidligere, blant annet som en del av ”Ung i Norge” – undersøkelsen (Wichstrøm, 1993).

De fem påstandene var: ”jeg synes jeg er like smart som andre på min alder”, ”jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet”, ”jeg gjør det svært godt på skolen”, ”jeg har vansker med å svare riktig på skolen” og ”jeg tror jeg er ganske intelligent”. Disse påstandene skulle besvares på en firepunktskala som gikk fra påstanden ”helt uenig” til ”helt enig”. I dette tilfellet hadde faktoren subjektive skoleprestasjoner en intern konsistens på $\alpha = 0,629$. Wichstrøm (1995) har likevel brukt denne skalaen på ungdom tidligere, hvor en noe høyere intern konsistens ($\alpha=0,69$) og god validitet er fremvist for denne variabelen både gjennom hele SPPA-målet som helhet, men også for hver faktor i dette målet, som derfor inkluderer subjektive skoleprestasjoner brukt i denne sammenhengen (Wichstrøm, 1995).

Skoletrivsel. Målet på skoletrivsel er sammensatt av seks påstander om trivsel. To av disse er hentet fra UNGDATA-undersøkelsen (Abakk, 2013) og fem er hentet fra elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2014). De fem påstandene om skoletrivsel hentet fra elevundersøkelsen, var i utgangspunktet formulert som spørsmål hvor elevene kun svarte ja eller nei. Både for å skape en helhet i undersøkelsen og for å få et mer nyansert bilde av ungdommenes svar, ble spørsmålene omgjort til påstander som skulle besvares på en firepunktskala som allerede ble benyttet på de andre spørsmålene. Denne skalaen gikk fra ”helt uenig” til ”helt enig”. De syv påstandene i skoletrivselfaktoren lød derfor: ”jeg trives med å gå på skolen”, ”jeg gruer meg ofte til å gå på skolen”, ”jeg trives med elevene i klassen min”, ”jeg trives i friminuttene”, ”jeg trives med lærerne mine”, ”lærerne mine gir meg lyst til å jobbe med fagene” og ”lærerne mine er hyggelige mot meg”.

Indikatorene av skoletrivsel er tidligere brukt på elever i Norge og er testet opp til flere ganger (Abakk, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2014). Skoletrivsel forstås som et kombinert mål og inneholder derfor spørsmål om generell trivsel på skolen, trivsel med klassekamerater, trivsel i friminutt og trivsel med lærere. Dette for å få et mest mulig helhetlig bilde av trivsel på skolen. Skoletrivselfaktoren viser i denne undersøkelsen en høy intern konsistens med en Cronbach’s alpha på $\alpha = 0,815$.

EPOCH. EPOCH er en nyutviklet test som først ble pilottestet i USA i 2013. Dette målet består av de fem komponentene; engasjement, utholdenhet, optimisme, tilhørighet og lykke. Hver av de fem faktorene har fire spørsmål, som vil si at EPOCH består av totalt 20 spørsmål. Ordlyden i EPOCHs påstander kan ses i tabell 1.

EPOCH ble oversatt til norsk for ”Velvære og skolehverdag”- undersøkelsen gjennom oversettelse, tilbake-oversettelse - metoden (Dixon, 2004). Den ble oversatt fra engelsk til norsk, først med en direkte oversetting, for så å fokusere mer på meningsinnhold. Målet ble etter bearbeiding sendt videre til en engelskkyndig for tilbake-oversetting. Noen justeringer ble så gjort med bakgrunn i tilbake-oversettingen, og den norske versjonen av testen klargjort for pilottesting. Her ble det så gjort noen små endringer basert på tilbakemeldinger etter pilottesten, og deretter ble EPOCH inkludert i det ferdige ”Velvære og skolehverdag”-målet. I oversettelsen lå fokuset på å beholde mest mulig av originalversjonen gjennom både ordlyd og meningsinnhold. Det ble likevel tatt noen hensyn i forhold til kulturforskjeller i språkbruk. De fleste påstandene ble forsøkt holdt så lik opp til originalen som mulig, både i ordlyd og meningsinnhold. Blant annet ble påstanden ”When something good happens to me, I have people who I like to share the good news with”, oversatt til ”Når noe bra skjer i livet mitt, har jeg folk jeg liker å dele nyheten med”, som kan sies å ha samme ordlyd og meningsinnhold som originalen. Det var likevel noen unntak. Dette gjaldt spesielt påstanden ”I love life”. En direkte oversettelse av denne påstanden fra norsk til engelsk vil bli ”jeg elsker livet”. I det engelske språket brukes ordet ”love” i en mye mer utbredt grad enn ordet ”elsker” blir brukt i Norge. På den måten kan en påstand som ”jeg elsker livet” kan oppleves som en uvanlig setning av norsk ungdom. Den endelige oversettelsen av påstanden ble derfor; ”jeg synes livet er herlig”, både av hensyn til kulturelle og språklige forskjeller. Denne påstandsformuleringen er likevel den som skilte seg mest fra originalversjonen av testen, og det første eksempelet reflekterer i større grad oversettelsesprosessen som helhet, enn den siste gjorde.

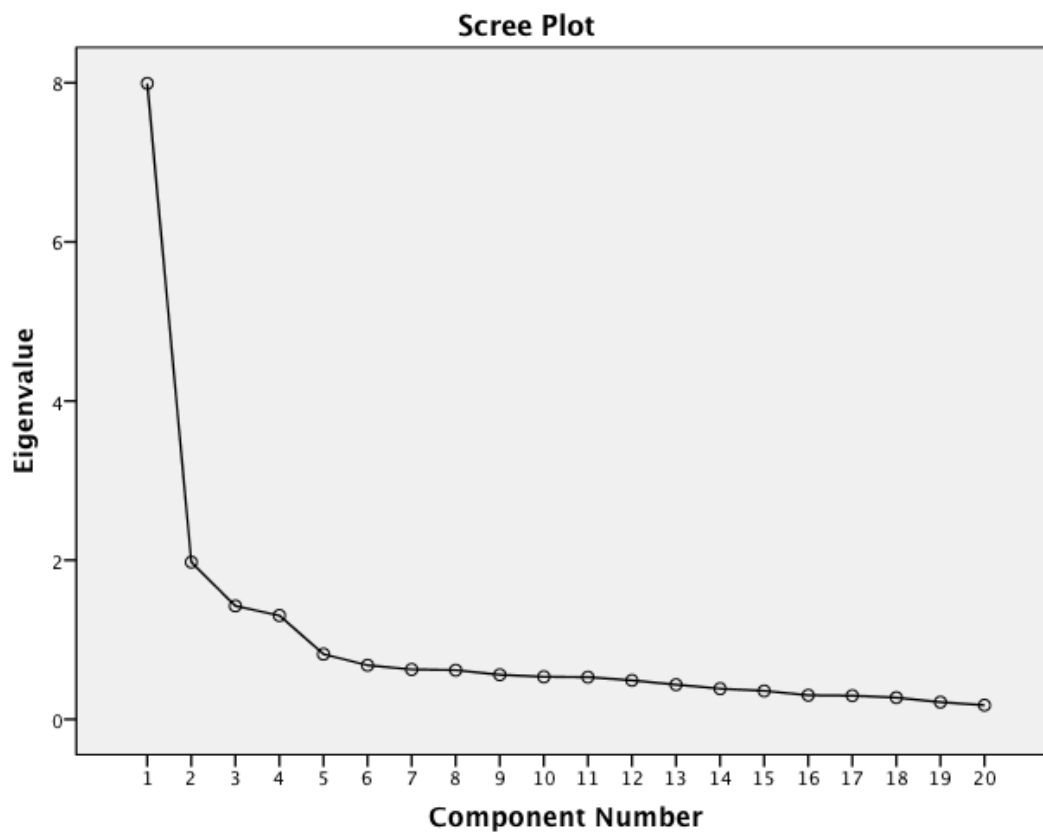
Skaperne av EPOCH tillot også to ulike måter å skåre påstandene på. De to skalaene gikk fra enten ”enig” til ”uenig”, eller fra ”veldig likt meg” til ”ikke likt meg”. Etter tilbakemeldinger fra pilottesten av EPOCH, i tillegg til at det språklig sett virket mest naturlig, falt valget på skalaen som gikk fra ”veldig likt meg” til ”ikke likt meg”. Da EPOCH er en undersøkelse som ikke er utprøvd i Norge tidligere, ble noen psykometriske undersøkelser gjort før resultatene fra ”Velvære og skolehverdag”-undersøkelsen ble analysert.

Strukturen ble undersøkt gjennom en prinsippal komponent-analyse. Kaiser-Meyer-Olkin hadde en verdi på 0,91 og Bartlett's test of sphericity hadde en p-verdi på <0,001. Dette betyr at de innsamlede dataene egner seg godt til en slik analyse på grunn av styrken på forholdet mellom de ulike indikatorene i EPOCH. For å ta en avgjørelse på hvor mange faktorer dataene inneholdt, ble eigenvalue og screeplot undersøkt (fig.2). Basert på disse kriteriene så det ut som at det her var fire faktorer, hvor eigenvaluen til den femte faktoren i analysen var 0,819. Likevel ble faktoranalysene utført i USA på originalmålet (Kern et al., in review) og det teoretiske grunnlaget for modellen inkludert i vurderingen av antall faktorer. Da begge disse tok utgangspunkt i en fem-faktormodell falt også valget på å bruke fem faktorer her.

En oblik rotasjon med fem faktorer ble gjennomført for å tydeliggjøre ladningene for hver faktor i en modell, hvor vi venter at det skal være en viss korrelasjon mellom faktorene (tabell 1). I tabell 1 ser vi også ladningene fra en oblik rotering av en prinsippal komponentanalyse som kun inkluderer de fire faktorene med eigenvalue over 1. I modellene forklarer faktor 1 det meste av variansen i datasettet ($r^2=40,2$), mens inkluderingen av fire faktorer gir en forklart varians på $r^2=0,635$, og en inkludering av fem faktorer gir $r^2=0,675$.

I begge analysene viste samtlige av påstandene knyttet til engasjement, utholdenhet og tilhørighet å ha høyest faktorladning på hver sin respektive faktor. Dermed virker det teoretiske utgangspunktet for tilhørighet, engasjement og utholdenhet å bli bekreftet av analysene. For påstandene tilhørende de to resterende teoretiske faktorene, synes inndelingen blandet og uklar. I den foreslåtte fire-faktormodellen synes samtlige av lykke- og optimisme-påstandene å danne en samlet hedonisk faktor. I fem-faktormodellen viste flere av påstandene å ha en høyere faktorladning til faktor 1 enn faktor 5, der to av indikatorene knyttet til optimisme til sammen med alle lykke-indikatorene hadde høyest faktorladning på faktor 1, mens bare to av optimisme-indikatorene alene hadde høyest faktorladning på faktor 5. Denne grupperingen kan forstås ut fra ordlyden i spørsmålene, hvor de faktorene som lader mest på faktor 1 handler om en generell positivitet og glede, mens de som lader mest på faktor 5 kan virke mer knyttet til en positiv håndtering av utfordrende situasjoner (Tabell 1).

Figur 2. Scree plot fra prinsipal komponent-analyse av EPOCH-målet



Tabell 1

Direkte Oblik roterttet prinsipal komponent-analyse av indikatorene i EPOCH-målet. Til venstre er fire-faktormodellen presentert, til høyre fem-faktormodellen.

Faktorer	4-faktormodell m/ oblik rotering				5-faktormodell m/oblik rotering				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Påstander									
Jeg liker aktiviteter jeg driver med så godt at tiden løper fra meg (E1)				0,655				0,616	
Jeg blir gjerne helt oppslukt av det jeg driver med (E2)				0,717				0,680	
Jeg blir så involvert i aktiviteter at jeg glemmer alt annet (E3)				0,816				0,799	
Mens jeg lærer noe nytt mister jeg helt oversikten over hvor lang tid som er gått (E4)				0,653				0,645	
Begynner jeg med noe, fullfører jeg det (U1)			0,619				0,649		
Jeg holder på med skolearbeidet mitt helt til jeg er ferdig med det (U2)			0,792				0,814		
Når jeg har lagt en plan for å få ting gjort, holder jeg meg til planen (U3)			0,617				0,624		
Jeg er en person som arbeider hardt (U4)			0,706				0,732		
Jeg ser lyst på fremtiden min (O1)	0,700				0,580				

I usikre situasjoner venter jeg likevel at ting vil gå bra (O2)	0,791								0,830
Jeg tror gode ting kommer til å skje meg (O3)	0,743				0,466				0,403
Jeg tror at ting vil ordne seg, uansett hvor vanskelige de virker der og da (O4).	0,805								0,721
Når noe bra skjer i livet mitt, har jeg folk jeg liker å dele nyheten med (T1)		0,749				0,702			
Om jeg skulle ha et problem har jeg noen som vil være der for meg (T2)		0,825				0,863			
Jeg har mennesker i livet mitt som virkelig bryr seg om meg (T3)		0,759				0,791			
Jeg har venner jeg virkelig bryr meg om (T4)		0,738				0,788			
Jeg føler meg glad og fornøyd (L1)	0,669				0,787				
Jeg har det mye moro (L2)	0,569				0,704				
Jeg synes livet er herlig (L3)	0,703				0,770				
Jeg er en person med godt humør (L4)	0,668				0,413				0,335

Note. Tabellen viser kun en oversikt over de ulike påstandenes høyeste faktorladning, med unntak av noen av optimisme og lykke påstandene knyttet i femfaktormodellen.

Reliabilitet i EPOCH-målet. Den interne konsistensen til EPOCH ble også undersøkt. Med tanke på at dette målet ønsker å måle fem ulike komponenter med bare fire indikatorer per komponent, var faren for lav indre konsistens tilstede. På tross av dette hadde alle faktorene en tilfredsstillende indre konsistens målt med Cronbach's alfa; engasjement ($\alpha = 0,757$), utholdenhet ($\alpha = 0,780$), optimisme ($\alpha = 0,834$), tilhørighet ($\alpha = 0,823$) og lykke ($\alpha = 0,874$). Disse tallene synes å stemme overens med de psykometriske verdiene oppgitt i de amerikanske analysene av EPOCH-målet (Kern et al., in review).

Etikk

På første side av "Velvære og skolehverdag"-undersøkelsen fikk deltakerne en innføring i bakgrunnen og formålet med undersøkelsen. Her ble det også tydeliggjort at all deltakelse var frivillig og at de som valgte å delta ville være anonyme. På nettsiden brukt for å gjennomføre undersøkelsen ble det på forhånd sikret at deltakernes ip-adresser ikke ble lagret, slik at ingen svar kunne spores tilbake til enkeltindivider. Det ble også vektlagt at ingen av spørsmålene eller svarene i spørreskjemaet skulle være formulert på en slik måte at det var mulig å spore det tilbake til noen enkelt deltaker, og at spørsmålene ikke inkluderte for sensitive eller nærgående spørsmål som kunne være skadelig for deltakernes psykiske helse. Undersøkelsen ble gjennomført på en helt vanlig videregående skole i Norge hvor utvalgsgruppen som helhet ikke ble ansett som en spesielt utsatt eller sårbar gruppe. Siden undersøkelsen var anonym, var det ikke nødvendig å søke regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) eller Personvernombudet (NSD) om godkjenning for å gjennomføre undersøkelsen.

Resultater

Målet med denne undersøkelsen var å undersøke hvorvidt opplevd velvære og opplevelsen av skolehverdag henger sammen, og eventuelt hvilke velværekomponenter som peker seg ut som spesielt betydningsfulle for skoleprestasjoner og skoletrivsel. I tillegg var det interessant å undersøke hvorvidt det er noen forskjeller på tvers av kjønn og skoletrinn.

Tilbud om deltakelse med link til undersøkelsen ble sendt ut til totalt 69 klasseforstandere fra den videregående skolens administrasjon. Av de 1230 elevene potensielt kontaktet gjennom klasseforstanderne svarte totalt 255 elever. Dette gav en svarprosent på 20,7. Av de 20,7% som valgte å delta i undersøkelsen ble 18 deltakere fjernet helt på grunn av manglende verdier på flere av undersøkelsens påstander. Av de resterende 237 deltakerne var det noen få deltakere med manglende verdier på enkelte av spørsmålene i undersøkelsen. Disse ble ikke ekskludert fordi de manglende tallene ikke var et problem for analysen som helhet. Av de 237 deltakerne som benyttes i analysen var 109 gutter og 128 jenter. Av disse var 93 fra VG1, 81 fra VG2, 57 fra VG3 og 6 fra påbygg.

Generell velvære og skolehverdagsskårer i utvalget

De første analysene gjennomført var beskrivende analyser av utvalgets velvære, skoleprestasjoner og skoletrivsel, både samlet for utvalget og for gutter og jenter separat. Gjennomsnittskårer og standardavvik er presentert i tabell 2. En t-test viste at det var signifikante forskjeller mellom kjønnene for variablene engasjement ($p=0,04$) og tilhørighet ($p<0,001$), der guttene skåret høyest på engasjement og jentene høyest på tilhørighet. For de resterende tre velværevariablene var det ingen forskjeller mellom kjønnene.

Tabell 2

Gjennomsnittsskårer og standardavvik for alle variabler med kjønnsforskjeller målt med t-test.

	Jenter		Gutter		Kjønnsforskjeller		Totalt	
Variabel	n=128		n=109				n=237	
	M	(SD)	M	(SD)	t	p	M	(SD)
Prestasjon	14,75	(2,81)	14,54	(2,38)	0,611	0,542	14,66	(2,62)
Trivsel	22,72	(3,35)	23,23	(3,66)	-1,100	0,273	22,95	(3,50)
Engasjement	12,21	(3,25)	13,48	(3,28)	-2,942	0,004	12,81	(3,32)
Utholdenhet	14,32	(3,30)	13,75	(3,22)	1,336	0,183	14,06	(3,27)
Optimisme	13,85	(3,72)	14,02	(3,73)	-0,382	0,703	13,94	(3,72)
Tilhørighet	17,91	(2,92)	16,15	(3,00)	4,534	<0,001	17,10	(3,08)
Lykke	14,99	(3,65)	15,51	(3,58)	-1,067	0,287	15,22	(3,62)

(for alle variablene i EPOCH er min = 4 og max = 20, for prestasjoner er min= 5 og max = 20, for trivsel er min = 7 og max = 28 . Jenter =1 og gutter =2)

Sammenheng mellom velvære, skolehverdag og kjønn

For å se nærmere på forholdet mellom variablene ble en korrelasjonsanalyse gjennomført, både for gutter og jenter separat, og for utvalget samlet (tabell 3). Som forventet var det en statistisk signifikant korrelasjon mellom velværekomponentene. Korrelasjonen mellom lykke og optimisme var noe høy ($r_{\text{alle}} = 0,754$), som kan bety at disse måler mye av det samme underliggende fenomenet, noe også faktoranalysen antydte (tabell 1). Det var i tillegg moderate til høye korrelasjoner mellom flere av velværekomponentene og skoleprestasjoner og skoletrivsel. Basert på disse tallene ser det ut til at velværevariablene lykke, tilhørighet og optimisme viser størst sammenheng med skoletrivsel, mens utholdenhet og optimisme viser størst sammenheng med skoleprestasjoner (tabell 3). Basert på tallene var det tilsynelatende kjønnsforskjeller i korrelasjonene. Det ble derfor utført interaksjonsanalyser for å undersøke om disse forskjellene var reelle. Analysene viste likevel ingen signifikante forskjeller i korrelasjonene mellom kjønnene ($p > 0,05$).

En enkel lineær regresjonsanalyse ble deretter gjennomført. Her ble hver enkelt av velværevariablene, i tillegg til kjønn og klasstrinn, inkludert som uavhengige variabler, mens skoletrivsel og skoleprestasjoner hver for seg ble inkludert som avhengige variabler. Denne analysen ble gjennomført både for hver av kjønnene og for hele utvalget samlet. Resultatene av analysen er presentert i tabell 4. Her viste alle velværevariablene seg signifikante, både for hver av kjønnene og for hele utvalget samlet. Dette var ikke overraskende basert på korrelasjonene presentert i tabell 3, der alle velværevariablene viste signifikante korrelasjoner med skoletrivsel og skoleprestasjoner. Dette endret seg ikke til tross for analyse som tok høyde for en påvirkning av kjønn og/eller klasstrinn. Ingen av enkeltanalysene viste klasstrinn som signifikant effekt på verken skoletrivsel eller skoleprestasjoner. Kjønn viste kun en signifikant effekt i sammenheng med analysen av variabelen tilhørighet på skoletrivsel ($\beta = 0,384$, $p < 0,001$).

Tabell 3

Korrelasjonsmatrise for alle variabler for gutter, jenter separat og alle samlet. Guttenes korrelasjoner er over diagonalen og jenten under.

		Engasjement	Utholdenhet	Optimisme	Tilhørighet	Lykke	Prestasjon	Trivsel	
Jenter n=128	Engasjement	1	0,477***	0,547***	0,272**	0,528***	0,332**	0,410***	Gutter n=109
	Utholdenhet	0,485***	1	0,604***	0,403***	0,570***	0,622***	0,443***	
	Optimisme	0,423***	0,466***	1	0,436***	0,762***	0,527***	0,572***	
	Tilhørighet	0,354***	0,460***	0,540***	1	0,603***	0,311**	0,598***	
	Lykke	0,465***	0,548***	0,747***	0,586***	1	0,477***	0,707***	
	Prestasjon	0,251**	0,531***	0,403***	0,264**	0,395***	1	0,520***	
	Trivsel	0,467***	0,464***	0,523***	0,616***	0,625***	0,363***	1	
Alle n=237	Engasjement	1							
	Utholdenhet	0,456***	1						
	Optimisme	0,478***	0,527***	1					
	Tilhørighet	0,244***	0,435***	0,462***	1				
	Lykke	0,498***	0,550***	0,754***	0,548***	1			
	Prestasjon	0,274***	0,571***	0,452***	0,286***	0,424***	1		
	Trivsel	0,445***	0,446***	0,546***	0,560***	0,665***	0,427***	1	

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabell 4

Enkel regresjonsanalyse for velværevariablenes enkelte effekt på skoleprestasjoner og skoletrivsel for alle deltakerne samlet og fordelt på kjønn.

		Prestasjoner				Trivsel			
		B	beta	t	p	B	beta	t	p
Alle n=237	Engasjement	0,225	0,287	4,369	<0,001	0,469	0,442	7,199	<0,001
	Utholdenhet	0,455	0,572	10,256	<0,001	0,484	0,454	7,573	<0,001
	Optimisme	0,319	0,454	7,600	<0,001	0,516	0,546	9,793	<0,001
	Tilhørighet	0,252	0,296	4,374	<0,001	0,704	0,627	11,336	<0,001
	Lykke	0,312	0,427	6,995	<0,001	0,647	0,662	13,194	<0,001
		B	beta	t	p	B	beta	t	p
Jenter n=128	Engasjement	0,222	0,258	2,830	0,005	0,479	0,462	5,572	<0,001
	Utholdenhet	0,450	0,531	6,704	<0,001	0,473	0,474	5,849	<0,001
	Optimisme	0,308	0,405	4,798	<0,001	0,472	0,519	6,674	<0,001
	Tilhørighet	0,266	0,267	2,991	0,003	0,691	0,613	8,477	<0,001
	Lykke	0,315	0,402	4,727	<0,001	0,583	0,622	8,691	<0,001
		B	beta	t	p	B	beta	t	p
Gutter n=109	Engasjement	0,243	0,336	3,641	<0,001	0,461	0,412	4,565	<0,001
	Utholdenhet	0,457	0,617	7,955	<0,001	0,508	0,444	4,985	<0,001
	Optimisme	0,344	0,542	6,521	<0,001	0,569	0,581	7,119	<0,001
	Tilhørighet	0,241	0,307	3,287	0,001	0,718	0,597	7,483	<0,001
	Lykke	0,317	0,477	5,533	<0,001	0,724	0,708	10,058	<0,001

Sammenheng mellom velvære og skoleprestasjoner

Multiple lineære regresjonsanalyser ble utført for å se på de ulike velværevariablene og de demografiske variablene, kjønn og klasstrinn, sin totale forklarte varians på skoleprestasjoner og skoletrivsel med høyde for delt forklart varians mellom velværevariablene. Tabell 5 viser at med alle variablene inkludert forklarer velværefaktorene 34,6 % av variansen i dataene for prestasjoner for utvalget som helhet. Her er likevel kun to av variablene signifikante, nemlig utholdenhet ($p < 0,001$) og optimisme ($p = 0,0016$). Ved en trinnvis ekskludering av de minst signifikante variablene viste likevel ingen andre variabler en signifikant forklaringsverdi.

Den samme analysen ble gjennomført for hver av kjønnene. Her viste det seg at for jentene forklarte velværevariablene kun 29,6 % av variansen for skoleprestasjoner, og det var kun variabelen utholdenhet ($p < 0,001$) som var signifikant. Etter en gradvis ekskludering av de minst signifikante variablene ble ingen andre faktorer signifikante. For guttene var derimot den forklarte variansen for velværevariablene på skoleprestasjoner 42,7%. Her var både utholdenhet ($p < 0,001$) og optimisme ($p < 0,047$) signifikante, og begge disse forholdt seg signifikante etter en gradvis ekskludering av de minst signifikante variablene. Klasstrinnvariabelen var ikke signifikant i noen av analysene.

Tabell 5

Multipel regresjonsanalyse for velværevariablene og klassetrinns samlede effekt på skoleprestasjoner for alle deltakerne og fordelt på kjønn.

Prestasjoner		B	beta	t	p
Alle $r^2 = 0,346$	Engasjement	-0,057	-0,072	-1,024	0,307
	Utholdenhet	0,373	0,465	6,279	0,000
	Optimisme	0,15	0,214	2,422	0,016
	Tilhørighet	0,008	0,009	0,121	0,904
	Lykke	0,010	0,013	0,135	0,893
	Kjønn	0,000	0,000	0,000	1,000
	Klassetrinn	-0,130	-0,042	-0,726	0,469
Jenter		B	beta	t	p
$r^2 = 0,296$	Engasjement	-0,064	-0,076	-0,759	0,450
	Utholdenhet	0,395	0,472	4,400	<0,001
	Optimisme	0,141	0,188	1,550	0,124
	Tilhørighet	0,01	0,009	0,092	0,926
	Lykke	-0,012	-0,015	-0,112	0,911
	klassetrinn	-0,019	-0,006	-0,070	0,945
	Gutter		B	beta	t
$r^2 = 0,427$	Engasjement	0,033	-0,06	0,334	0,543
	Utholdenhet	-0,046	0,418	-0,610	<0,001
	Optimisme	0,320	0,277	3,805	0,047
	Tilhørighet	0,177	0,012	2,015	0,905
	Lykke	0,010	0,048	0,120	0,739
	Klassetrinn	-0,337	-0,115	-1,379	0,171

Sammenheng mellom velvære og skoletrivsel

I tabell 6 ser vi at en inkludering av alle velværevariablene og de demografiske variablene kjønn og klassetrinn forklarer 52,1% av variasjonen i skoletrivsel i utvalget som helhet. Her er kun to av variablene signifikante, nemlig lykke ($p < 0,001$) og tilhørighet ($p < 0,001$). Etter en gradvis ekskludering av de minst signifikante variablene (utholdenhet, optimisme og klassetrinn), viste også engasjement å ha en signifikant forklaringsverdi for variasjonen i datasettet ($p < 0,001$). I tillegg til velværevariablene synes kjønn ($\beta = 0,117$) å ha en signifikant forklaringsverdi for variasjonen i dataene ($p = 0,030$). Gjennom å kontrollere for alle andre variabler ser det ut til at gutter i gjennomsnitt trives bedre på skolen enn jenter.

Den samme analysen ble også gjennomført for hver av kjønnene for å undersøke eventuelle andre forskjeller mellom dem. Hos jentene viste velværevariablene og klassetrinn å forklare 48,6% av variansen for skoletrivsel i datasettet. Her var kun variablene tilhørighet ($p = 0,001$) og lykke ($p = 0,011$) signifikante. Etter en gradvis ekskludering av de minst signifikante variablene ble engasjement ($p = 0,035$) signifikant. For guttene resulterte alle velværevariablene og klassetrinn i en forklart varians på 57,4%. Her var det som hos jentene kun de to variablene tilhørighet ($p < 0,001$) og lykke ($p = 0,006$) som var signifikante i forklaringsmodellen. Her ble det også utført en trinnvis ekskludering av de minst signifikante variablene, men her ble ingen flere variabler signifikante ved ekskluderingen av andre.

Tabell 6

Standard multippel regresjonsanalyse for velværevariablene og klassetrinns samlede effekt på skoletrivsel for alle deltakerne og fordelt på kjønn.

Trivsel		B	beta	t	p
Alle $r^2 = 0,521$	Engasjement	0,118	0,111	1,1774	0,077
	Utholdenhet	0,033	0,030	0,478	0,633
	Optimisme	0,055	0,059	0,789	0,431
	Tilhørighet	0,390	0,348	5,434	<0,001
	Lykke	0,330	0,332	4,010	<0,001
	Kjønn	0,811	0,117	2,186	0,030
	Klassetrinn	-0,140	-0,034	-0,692	0,489
Jenter		B	beta	t	p
$r^2=0,486$	Engasjement	0,154	0,15	1,699	0,092
	Utholdenhet	0,083	0,082	0,897	0,372
	Optimisme	0,008	0,009	0,086	0,931
	Tilhørighet	0,354	0,314	3,478	0,001
	Lykke	0,285	0,300	2,604	0,011
	klassetrinn	-0,067	-0,017	-0,017	0,812
	Gutter		B	beta	t
$r^2=0,574$	Engasjement	0,071	0,063	0,724	0,471
	Utholdenhet	-0,074	-0,064	-0,673	0,503
	Optimisme	0,161	0,116	1,420	0,159
	Tilhørighet	0,446	0,372	4,241	<0,001
	Lykke	0,357	0,343	2,789	0,006
	klassetrinn	-0,371	-0,085	-1,186	0,239

Diskusjon

Denne studien tok sikte på å undersøke hvilke elementer i velvære som henger sammen med subjektive skoleprestasjoner og skoletrivsel, og hvorvidt det var noen kjønnsforskjeller. I en enkel regresjonsanalyse viste alle velværevariablene å henge sammen med hver av skolehverdagsvariablene, men den multiple regresjonsanalysen tegnet et annet bilde. Utholdenhet og optimisme viste å ha en særskilt sammenheng med skoleprestasjoner, mens variablene tilhørighet, lykke og engasjement hadde en særskilt sammenheng med skoletrivsel. Det ble observert noen kjønnsforskjeller i studien, hvor jenter generelt skåret høyere enn gutter på tilhørighet, mens guttene skåret høyest på engasjement. I tillegg syntes guttene å trives bedre på skolen enn jentene.

Velvære og skoleprestasjoner

Funn i denne studien understøtter at det er en sammenheng mellom velvære og subjektive skoleprestasjoner, da alle velværevariablene var signifikante for skoleprestasjoner. Tidligere forskning på skoleprestasjoner har vist at blant annet måloppnåelse har vært en medierende faktor mellom velvære og subjektive skoleprestasjoner (Danielsen et al., 2009), mens annen forskning har vist at det finnes en direkte, men lav sammenheng mellom skoleprestasjoner og velvære (Howell, 2009; Suldo et al., 2009). I denne studien var sammenhengen mellom subjektive skoleprestasjoner og velvære tilstede, samtidig som denne sammenhengen viste seg å være moderat til høy (tabell 2, tabell 3, tabell 4). I tillegg til at alle velværeressursene var relevante i sammenhengen med skoleprestasjoner, var det noen av komponentene som skilte seg ut og viste en spesiell relevans utover velvære som helhet, nemlig utholdenhet og optimisme. Disse variablene var signifikante også når variasjon forklart av de andre velværevariablene ble tatt høyde for.

En måte å forstå sammenhengen mellom utholdenhet og skoletrivsel, er gjennom å se nærmere på ordlyden i påstandene knyttet til utholdenhetskomponenten (tabell 1). Her lyder to av påstandene: ”begynner jeg med noe, fullfører jeg det” og ”jeg holder på med skolearbeidet mitt helt til jeg er ferdig med det”. I sistnevnte påstand nevnes skolearbeid direkte i påstandsformuleringen. Skolearbeid er naturlig nok også knyttet til skoleprestasjoner, noe som gjør at bruken av skolearbeid direkte i den ene påstanden i utholdenhetsfaktoren kan gjøre at sammenhengen mellom utholdenhet og subjektive skoleprestasjoner kan virke større enn den faktisk er. På den andre siden kan man også, med utgangspunkt i definisjonen til utholdenhet og påstandene den måles ut fra, se at denne faktoren har flere likhetstrekk med

selvregulering (Cleary & Zimmerman, 2004). Selvregulering handler om å aktivt jobbe for å rette egen atferd mot å nå mål man selv har satt (Cleary & Zimmerman, 2004). Selvregulering er flere ganger vist å være knyttet til bedre skoleprestasjoner, og det å ha denne egenskapen har vist seg så nyttig at selvregulert læring har blitt et eget begrep (Howell, 2009). Faktoren utholdenhets likhetstrekk med selvregulering kan derfor gjøre at vi kan forstå hvorfor akkurat denne velværesressursen viste å ha en spesiell signifikans i sammenheng med skoleprestasjoner i denne studien.

Optimisme viste også en særskilt sammenheng med skoleprestasjoner. En måte å forstå dette på kan være at det i denne studien ble brukt subjektive skoleprestasjoner. I denne måten å måle skoleprestasjoner på skal en elev rangere egne akademiske evner både i lys av egne mål og sammenlignet med andre på egen alder. Sammenhengen mellom subjektive skoleprestasjoner og optimisme kan derfor reflektere elevenes evne til å se sine prestasjoner i et optimistisk lys, heller enn at optimismefaktoren faktisk forteller noe om en direkte sammenheng med hvordan elever presterer akademisk på skolen. På den andre siden har optimisme vist å henge sammen med en større sjanse for å lykkes, hvor det å tro at man vil klare noe, eller at noe vil gå bra, øker sannsynligheten for at man faktisk også vil prestere godt (Ryan & Deci, 2001).

Dette gjør at vi kommer inn på optimisme og utholdenhets likhetstrekk med begrepet mestringstro. Mestringstro er, som tidligere omtalt, definert som ens tro på egen evne til å organisere og utføre de handlingene man trenger for å klare ulike situasjoner (Danielsen et al., 2009), som inneholder likheter med både optimisme og utholdenhet. Som man ser i modellen i figur 1 er sammenhengen mellom subjektive skoleprestasjoner og livstilfredshet mediert av mestringstro. Forskningen som ble utført basert på denne modellen bekreftet dette forholdet, hvor det ikke var et direkte forhold mellom subjektive skoleprestasjoner og livstilfredshet (Danielsen et al, 2009). Disse to velværekomponentenes spesielle relevans i sammenheng med subjektive skoleprestasjoner kan dermed være med på å understøtte viktigheten av mestringstro for forholdet mellom subjektive skoleprestasjoner, da disse to komponentene til sammen utfyller deler av definisjonen av mestringstro.

Med utgangspunkt i disse funnene er det derfor mulig å forstå noen av de tvetydige funnene gjort i tidligere forskning relatert til sammenhengen mellom skoleprestasjoner og velvære. Noe av årsaken her kan synes å ligge i de ulike definisjoner og operasjonaliseringer av velvære. Gjennom inkludering av faktorer som utholdenhet og optimisme som positive personlige trekk og ressurser nødvendige for å utgjøre velvære som helhet, ble effekten mellom subjektive skoleprestasjoner og velvære direkte, og vurdert som større på bakgrunn

av dataene i dette forskningsprosjektet enn hva som er funnet i tidligere forskning (eg. Howell, 2009; Danielsen et al., 2009). Ved å jobbe mot en universell velværeteori og målemetode er det derfor mulig at fremtidens velværeforskning gjennom integrasjon av datasett fra flere forskningsprosjekter kan bidra med mer konsekvente måleresultat på sammenhengen mellom velvære og andre områder og fenomener.

Velvære og skoletrivsel

Alle velværevariablene korrelerte også signifikant med skoletrivsel. Men også her viste tre av faktorene i EPOCH-målet å ha en særskilt betydning i sammenheng med skoletrivsel når alle variablenes delte varians ble tatt høyde for. Disse tre var lykke, tilhørighet og engasjement.

Lykke-faktoren tar utgangspunkt i opplevde positive emosjoner (tabell 1). I tidligere undersøkelser av denne sammenhengen, er det vist at positive emosjoner påvirker skoletrivsel i en positiv retning i større grad enn negative emosjoner påvirker skoletrivsel i negativ grad (Suldo et al., 2009). Dette understreker denne komponentens aktualitet i sammenhengen mellom skoletrivsel og velvære, hvor lykkefaktorens spesielle signifikans for skoletrivsel stemmer overens med tidligere funn gjort på området (Suldo et al., 2009).

Sammenhengen mellom skoletrivsel og lykke må også ses i lys av at disse to konseptene kan ha et definisjonsoverlapp. Begge disse begrepene tar utgangspunkt i hvor fornøyd man er, noe som kan indikere at de måler noe av det samme. Basert på at trivsel i denne studien er spesifikk, i form av trivsel på skolen som institusjon, i tillegg til at påstandene i skoletrivsel er rettet mot trivselen med det sosiale relasjonene i institusjonen, er det likevel såpass store forskjeller mellom skoletrivsel og lykke at de her ikke kan sies å måle det samme underliggende fenomenet. Altså kan noe av korrelasjonen mellom skoletrivsel og lykke skyldes at de måler noe av det samme, men dette vil ikke kunne forklare hele sammenhengen observert mellom de to.

I tilhørighetskomponenten møter vi på noe av det samme problemet i form av definisjonsoverlapp. Denne variabelen tar utgangspunkt i relasjoner til andre med vekt på både egne og andres bidrag i relasjonen. Da påstandene om skoletrivsel i stor grad fokuserer på de sosiale relasjonene man er en del av i institusjonen, er det naturlig å anta at noe av sammenhengen mellom skoletrivsel og tilhørighet skyldes at disse to variablene måler noe av det samme. På den andre siden kan man ikke avskrive denne sammenhengen ved at de kun måler det samme fenomenet. Tilhørighetspåstandene er generelle og referer til generell evne til tilhørighet i livet, mens relasjonene representert i påstandene til skoletrivsel bare gjelder de relasjonene man er en del av der. Tidligere forskning har vist at skoletrivsel påvirker generell

velvære, spesielt hos jenter (Suldo et al., 2009), men man må likevel ikke glemme at man også har relasjoner og velvære som kan påvirkes av faktorer utenfor skolen. Dermed kan denne sammenhengen også reflektere en sammenheng mellom at elever som har en generell god evne til å samhandle med andre mennesker også vil klare dette bedre i skolesammenheng.

Den siste faktoren av spesiell signifikans var engasjement. Denne komponenten var likevel ikke signifikant når alle variablene var kontrollert for, men ved ekskludering av de minst signifikante variablene, utholdenhet, optimisme og klassetrinn, ble engasjement signifikant. Dette betyr at denne variabelen i utgangspunktet delte en del av variasjonen i dataene som også ble dekket av de andre ikke-signifikante variablene. Dermed er ikke denne variabelens egenverdi i skoletrivsel like sterk som lykke og tilhørighet, men den inneholder likevel informasjon som kan være spesielt relevant for skoletrivsel når vi ikke inkluderer optimisme og utholdenhet i modellen.

Tidligere forskning på engasjement og skoletrivsel har vist et årsaksforhold, der det å trives på skolen også gjør at elevene engasjerer seg mer på skolen (Elmore & Huebner, 2010). Den spesielle relevansen for engasjement for skoletrivsel i studien utført her, kan dermed reflektere dette forholdet hvor elevene som trives i den videregående skolen også føler høyere engasjement i livet generelt. Den tidligere forskningen tok utgangspunkt i skoleengasjement hos barneskoleelever (Elmore & Huebner, 2010) og ikke generell engasjement i livene til de videregående elevene slik det ble gjort her. Dette gjør at det finnes andre mulige forklaringer på sammenhengen mellom engasjement og skoletrivsel, hvor ikke forholdet nødvendigvis må gå den veien som foreslått over. På denne måten er det derfor også mulig at en generell evne til å engasjere seg gjør at man kanskje engasjerer seg mer på skolen, som igjen kan gjøre at man trives bedre. Gangen i dette forholdet må undersøkes nærmere for å kunne forstå denne sammenhengen bedre.

Kjønnsforskjeller

Denne studien viste at det var noen kjønnsforskjeller, men ikke nødvendigvis i sammenhengen mellom velvære og skolehverdag, men heller i sammenheng med de ulike variablene. I første omgang viste det seg at jenter skåret høyere enn gutter på tilhørighet, mens guttene skåret høyere enn jentene på engasjement. Utover dette viste i utgangspunktet en interaksjonsanalyse at kjønn ikke hadde noe å si for sammenhengen mellom velvære og skolehverdagsvariablene. Likevel kom det frem i analysene av hver enkel velværefaktors påvirkning på skolehverdagsvariablene at kjønn var signifikant i analysen av sammenhengen mellom tilhørighet og skoletrivsel. Mens i de multiple regresjonsanalysene, hvor alle variabler ble kontrollert for, viste kjønn seg som signifikant for skoletrivsel som helhet.

I begge analysene nevnt over, hvor kjønn var signifikant for skoletrivsel, viste det seg at guttene generelt opplevde høyere grad av skoletrivsel enn jentene. Dette funnet strider mot tidligere funn som viser at jenter trives bedre på skolen enn gutter (Suldo et al., 2009). Om gutters høyere skoletrivsel reflekterer bare dette utvalget, eller om dette er en generell trend blant videregåendelever kan man ikke si noe videre om i denne forbindelse, da vi ikke vet mer om utvalget som helhet.

Da interaksjonsanalysene tidlig viste at kjønn ikke var signifikant for sammenhengen mellom velvære og skoleprestasjoner eller skoletrivsel, må man ta dette som utgangspunkt. Likevel kan det se ut som at velværevariablene forklarer mer av variasjonen i guttenes enn jentenes sammenheng med både skoleprestasjoner og skoletrivsel. Dette kan bety at dersom forholdet mellom velvære og skoleprestasjoner eller skoletrivsel ble undersøkt med et utvalg hvor det var overvekt av enten jenter eller gutter, så kan dette gi et skjevt bilde av sammenhengen mellom velvære og skolehverdag for populasjonen som helhet, hvor sammenhengen kan bli under eller overvurdert avhengig av hvilket kjønn det er overvekt av. Dette kan blant annet ha påvirket utfallet av studien til Howell (2009) hvor utvalget bestod av flere jenter enn gutter, selv om eksakt antall ikke ble rapportert. Dette er noe som bør undersøkes nærmere for å kunne tilpasse eventuelle intervensjoner til jenter og gutter separat, eller samlet. Det er likevel interaksjonsanalysene vi her må ta utgangspunkt i, og konklusjonen på bakgrunn av dette studiets data, blir at det i sammenhengen mellom velvære og skoleprestasjoner og skoletrivsel ikke eksisterer relevante kjønnsforskjeller.

Begrensninger i studien

Dette er den første norske studien hvor EPOCH-målet er brukt, og som undersøker forholdet mellom velvære og skolehverdag på denne måten. Dette gjør denne studien unik i Norge, og kan på flere områder bidra med ny kunnskap basert på en annen tilnærming til sammenhengen mellom psykisk helse og skolehverdag. Denne studien er likevel ikke uten begrensninger.

For det første var det ulike problemer med måling og operasjonalisering. For EPOCH-målet viste en prinsipal komponent analyse at påstandene ble best representert gjennom fire og ikke fem ulike faktorer (tabell 1). I tillegg til at da det ble gjort en tvungen prinsipal komponent analyse med fem faktorer, hadde to av påstandene tilhørende optimisme høyest faktorlanding på faktor 1, lykkefaktoren. Disse resultatene ble ikke tatt høyde for i de videre analysene i datasettet. Det å ha analysert resultatene basert på de fire faktorene som ble funnet i prinsipal komponent analysen, eller analysene utført med påstandene slik de ble fordelt i den tvungne analysen, kunne derfor ha gitt noen andre resultater, særlig knyttet til signifikansen

av optimisme og lykke. Likevel viste alle velværevariablene å være signifikante for både skoleprestasjoner og skoletrivsel, så en sammenslåing av optimisme og lykke ville ikke nødvendigvis ha gitt store endringer i resultatene. Da dette målet er helt nytt er det også et behov for å etablere en validitet på det norske EPOCH-målet.

Noe av det man kan sette spørsmålsteget ved i EPOCH-målet som helhet basert på funn i denne studien, er utviklernes valg om å inkludere lykke og optimisme som to uavhengige komponenter. I denne studien hadde optimisme mye delt varians med lykke, som man både kunne se i prinsippal komponentanalysen (tabell 1) og korrelasjonsanalysen (tabell 3). Hovedproblemet med dette blir følgelig at i den norske versjonen av EPOCH-målet blir optimisme og lykke som komponenter såpass like at de i prinsippet kunne vært dekket med en enkel komponent, i stedet for to. På denne måten må optimismekomponenten i EPOCH-målet undersøkes i senere prosjekter, gjennom vurderinger av om optimisme og lykke viser den samme sterke sammenhengen, og om det derfor vil være hensiktsmessig å slå de to komponentene sammen til én faktor, eller om det kreves et nytt blikk på EPOCH-målet som helhet, hvor det kan være behov for en utskiftning eller omformulering av enten lykke eller optimisme.

I tillegg til begrensningene vurdert ovenfor er ikke skoletrivsel målet brukt i lignende studier tidligere. Alle påstandene som er inkludert i undersøkelsen er testet og brukt flere ganger på ungdommer i Norge, men ikke kombinert og nyttiggjort i en undersøkelse slik det ble gjort i denne studien. Dette er altså en mulig begrensning som burde undersøkes nærmere i fremtidige forskningsprosjekter. I tillegg er det viktig å nevne at tre av de syv påstandene i skoletrivsel er direkte rettet mot trivsel med lærere. På denne måten kan variabelen til en viss grad måle hvor godt man trives med lærerne sine, heller enn på skolen som helhet.

For å måle skoleprestasjoner ble subjektive skoleprestasjoner brukt i denne studien. Begrensningen her ligger i at man ikke vet noe om sammenhengen mellom velvære og elevers faktiske karakterer. Derfor blir sammenhengen funnet her begrenset til en sammenheng mellom elevers velvære og hva de synes om sine egne prestasjoner. En mulig løsning på dette hadde vært å be om selvrapporterte karakterer fra elevene. Dette var dessverre ikke mulig i denne studien, fordi det ville vanskeliggjort en garanti for anonymitet for deltakerne i studien, da man gjennom karakterer kan spore besvarelsene tilbake til den enkelte som har svart.

I denne studien har det heller ikke vært snakket særlig mye om forholdet mellom skoletrivsel og skoleprestasjoner. Spesielt da begge skolehverdagsvariablene er selvrapporterte subjektive mål, er det en viss fare for at vi her kan måle det samme fenomenet to ganger. At dette er tilfellet er noe usannsynlig med hensyn til at de ikke korrelerte spesielt

høyt (tabell 2), men de vil nok kunne forstås som beslektet til en viss grad. Dette nødvendiggjør gjennomføring av en lignende studie, med vekt på sammenhengen mellom velvære og objektive skoleprestasjoner større.

For det andre var reliabiliteten relatert til skoleprestasjoner noe lav. I fremtiden kan det derfor være fordelaktig å undersøke den subjektive skoleprestasjonsvariabelen før eventuelt videre bruk. Den noe lave interne konsistensen kan være basert på ulikheter i dette utvalget, men det kan også skyldes at målet ikke dekker fenomenet det er satt ut til å måle på en tilfredsstillende måte.

For det tredje er generaliserbarheten av studien usikker. Denne studien ble utført på en videregående skole på Østlandet i Norge. Det er derfor ikke sikkert at disse resultatene vil være like gjeldene på andre områder i Norge, eller i utlandet. Da kun 20,3 % av skolens elever valgte å delta blir generaliseringen enda vanskeligere. Vi vet ikke noe om de som valgte å delta, ikke om det var hele klasser med spesielt engasjerte lærere, eller om det var enkeltindivider som ønsket å delta fordi de var spesielt interessert i tematikken. Det kan også hende at de som valgte å delta var ekstra ressurssterke på ulike områder, som gjorde at de hadde kapasitet til frivillig deltakelse i skoletiden. Lignende studier må derfor utføres på flere ulike skoler i Norge, hvor innsamling av informasjon om hvilke klasser- og hvor mange fra hver klasse som deltar kartlegges. Dette vil være en fordel for å etablere et mer helhetlig bilde av sammenhengen mellom velvære og skolehverdag.

For det fjerde har vi her en tverrsnittsstudie som ikke kan klargjøre kausalitetsforholdet mellom velvære og skolehverdag. Tidligere forskning har antydnet at forholdet kan gå begge veier, hvor blant annet skoletrivsel har ført til høyere opplevelse av ulike velværesressurser (Elmore & Huebner, 2009), samtidig som at en økt velvære også har vist en økning i skoletrivsel i andre undersøkelser (Seligman et al., 2009). Basert på disse studiene vil sannsynligvis disse variablene kunne påvirke hverandre i begge retninger, men før vi kan si noe mer om dette må det utføres studier som undersøker dette nærmere. Dette kan for eksempel gjøres gjennom intervensjoner for å øke elevens velvære, eller man kan se nærmere på problemgrupper hvor man undersøker om for eksempel leksehjelp, for å bedre skoleprestasjoner, også kan føre til høyere velvære. På denne måten kan man bedre forstå og bidra med tidlig hjelp og intervensjoner, både for å styrke en positiv opplevelse av skolehverdag, så vel som å bedre psykisk helse.

Videre forskning

Hovedmålet for videre forskning på dette området burde sentrere seg rundt kausalitetsforholdet mellom velvære og skolehverdag. Dette kan enten gjøres gjennom

longitudinelle studier eller intervensjonsstudier. Gjennom dette kan man se om velvære ikke bare har en sammenheng med, men også om det også kan være en prediktor for, en vellykket skolehverdag. Dersom velvære viser seg å predikere en bedre skolehverdagshåndtering muliggjør dette intervensjoner som kan hjelpe elever både til å trives bedre og prestere bedre på skolen gjennom undervisning i hvordan man kan øke egen velvære, noe som vil være mulig da det er vist at velvære kan læres (Seligman et al., 2009). På den andre siden, om opplevelse av skolehverdag predikerer elevers velvære, kan dette gjøre at man må stille helt andre krav til skolen for at den skal kunne hindre elever i å få en lavere velvære som kan føre til psykiske problemer.

Lignende studier burde også utføres på flere skoler i Norge for å se om funnene fra denne undersøkelsen blir replikert. Dette burde gjøres på tvers av landets fylker, klassetrinn og studieretninger, for å se om det er noen eventuelle forskjeller mellom disse. Her kan det også være interessant å inkludere objektive skoleprestasjoner, fortsette å undersøke kjønnsforskjeller, samt reteste EPOCH-målet for å validere dette i Norge.

Implikasjoner

Denne studien viser at helhetlig velvære blant ungdom henger sammen med skoleprestasjoner og skoletrivsel. Resultatene fra denne studien har i tillegg illustrert at det kan være fordelaktig å fokusere på noen spesifikke velværesressurser dersom man ønsker å etablere en bredere forståelse av hvilke ressurser som er knyttet til best mulig skoleprestasjoner eller skoletrivsel, og eventuelt iverksette intervensjoner basert på positiv psykologi og dette feltets forskning, for bidra til både bedre skoleprestasjoner og økt skoletrivsel i den norske skolen. Et perspektiv med dette fokuset vil kunne være verdifullt, da det tidligere fokuset på psykiske problemer ikke synes å fullt ut forklare hvilke faktorer som er av størst betydning for hvorvidt elever fullfører videregående skole. Denne studien viser at det er en sammenheng mellom skolehverdag og velvære, og til tross for at dette ikke er en kausalitetsstudie, synes det relevant å konkludere med at et velværefokus i skolen vil være hensiktsmessig. En slik konklusjon er i tråd med Deci og Ryan (2006) som understreker at god psykisk helse ikke er det samme som fravær av psykiske problemer, altså at bildet er mer komplekst enn hva den psykopatologiske modellen kan forklare. Med utgangspunkt i dette vil intervensjoner, som inkluderer velvære i et informasjonsopplegg eller annen type undervisning knyttet til psykisk helse i den videregående skolen, være nødvendig for å sikre at elevene utvikler en mer nyansert forståelse av egen psykisk helse. Dette vil være mulig med hensyn til at forskning har vist at positive emosjoner påvirker elevers skoletrivsel i større grad enn negative emosjoner gjør, i tillegg til at en slik undervisning og forståelse kan gjøre at

elevene får muligheten til å utvikle velværesressurser som gir dem muligheten til å håndtere utfordringer og vokse i takt med dem. Dette vil i lengden vil føre til høyere velvære, og dermed lavere sannsynlighet for utvikling av mentale problemer (Ryff, 2013), i tillegg til at det vil øke sannsynligheten for at elevene er godt rustet til voksenlivet. Seligman (2009) hevdet med utgangspunkt i egen forskning at velvære kan læres, og med dette som utgangspunkt, vil et fokus på, og tiltak rettet mot god psykisk helse hos ungdom nødvendigvis bidra til at skolesystemet kan være en positiv aktør, både som faglig og sosial læringsarena, i større grad enn hva intervensjoner basert på det psykopatologiske perspektivet tidligere har muliggjort.

Referanser

- Abakk (red.) (2013, oktober). Ungdata – Nasjonale resultater 2010-2012 (Hjemmesiden til Høgskolen i Oslo og Akershus). <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Ungdata-Nasjonale-resultater-2010-2012>
- Brassai, L., Piko, B. F. & Steger, M. F. (2011). Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health? *International Journal of behavioral Medicine*, 18, 44-51.
- Butler, J., & Kern, M. L. (in Press). The PERMA-profiler: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. *The Journal of Positive Psychology*.
- Cleary T. J., & Zimmerman B. J. (2004). Self-regulation Empowerment Program: a School-based Program to Enhance Self-regulated and Self-motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 537-550.
- Danielsen A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related Social Support and Students': Percieved Life Satisfaction. *The journal of Educational Research*, 102 (4), 303-320
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11
- Delle Fave, A. (2013). The Exploration of Happiness: Present and Future Perspectives. A. Delle Fave (Ed.). *The exploration of Happiness: Present and Future Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Dixon, J. K. (2004). Instrument Translation Process: A Methods Review. *Journal of Advanced Nursing*, 48 (2), 175-186.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222-235.
- Elmore, G. M. & Huebner E. S. (2010). Adolescents' Satisfaction with School Experience: Relationships with Demographics, Attachment Relationships, and School Engagement Behavior. *Psychology in the schools*, 47 (6), 525-537.
- Hills, P & Argyle M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*, 31, 1357-1364.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students well-being. *The Journal of Psychology*, 4 (1), 1-13.

- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (in review). EPOCH measure. *Journal of Positive Psychology*.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 61 (2), 121-140.
- Keyes, C.L.M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C.L.M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293–312). Washington: American Psychological Association.
- Keyes, C.L.M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395–402.
- Keyes, C.L.M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95–108.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004b) Toward a Theoretical Foundation for Positive Psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 713 - 731). New Jersey: John & Sons.
- Lunde, E. S. (2013, juni 11). De unges helse. Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen (statistikkdatabase). Hentet fra <http://ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/unge-uten-jobb-og-skoleplass-sliter-med-helsen>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness*. London: Piatkus.
- Nafstad, H. E., & Jørgensen, I. S. (2004). Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 15– 34). New Jersey: John & Sons.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-16
- Psykisk helse i skolen (2012). VIP – Veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom (hjemmeside). Hentet fra <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/VIP%20programbeskrivelse%20februar%202012.pdf>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. A. S. Waterman (Ed.). *The best Within Us: Positive Psychology perspectives on Eudaimonia*. New York: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.). (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55 (1).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2001). Reply to Comments. *American Psychologist*, 56, 89-90.
- Seligman, M. E. P. (2002) *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your true potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. P (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Selnes, M., Marthinsen, K., & Vittersø, J. (2004). Hedonisme og eudaimonia: to separate dimensjoner av livskvalitet? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41, 179-187.
- Aftenposten (2014, april 7). Hva skal vi med alle mastergradene? (nettavis). Hentet fra <http://www.aftenposten.no/jobb/Hva-skal-vi-med-alle-mastergradene-7526469.html#.U0HNDI7ruAB>
- Statistisk sentralbyrå (2013a, mai 28). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012 (statistikkdatabase). Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2013-05-28>
- Statistisk sentralbyrå (2013b, juni 18). Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2012 (statistikkdatabase). Hentet fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar>
- Straume, L. V. & Vittersø, J. (2012). Happiness, Inspiration and the Fully Functioning Person: Separating Hedonic and Eudaimonic Well-Being in the Workplace. *Journal of Positive Psychology*, 7, 387-398.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.
- Suldo, S. M., Bateman, L. P., Gelly, C. D. (2009). Understanding and Promoting School Satisfaction in Children and Adolescents. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Ed.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.

- Utdanningsdirektoratet (hentet mai 2014, publiseringsdato ikke oppgitt). Elevundersøkelsen (informasjonsside for regelverk i den norske skole). Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W. J. H., & Ormel, J. (2014). Longitudinal Associations Between Depressive Problems, Academic Performance, and Social Functioning in Adolescent Boys and Girls. *Developmental Psychology*, 50 (1), 247-257.
- Vittersø, J., Sørholt, Y., Hetland, A., Thoresen, I. A., & Røysamb, E. (2010). Was Hercules Happy? Some Answers from a Functional Model of Human Well-being. *Social Indicators Research*, 95 (1), 1-18.
- Vittersø, J., & Sørholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest: Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (4), 326-335.
- Vittersø, J. (2013). Functional well-being: Happiness as feelings, evaluations, and functioning. In S. David, I. Boniwell & A.C. Ayers (Eds.) *Oxford Handbook of Happiness* (pp. 227-244). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wang, C. E. A. (2012). Et evolusjonsperspektiv på depresjon: Samfunnspolitiske og psykologfaglige utfordringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49 (1), 4-13.
- Wichstrøm, L. (1993). *Hvem sprang? Hvem stod igjen og hang?: Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's Self-perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format. *Journal of Personality Assessment*, 65 (1), 100- 116.

Appendix

Velvære og skolehverdag hos elever i den videregående skole.

Gjennom denne undersøkelsen ønsker vi å vite mer om hvordan videregående elever har det generelt, og hvordan de opplever egen skolehverdag. Resultatene vil inngå som en del av masteroppgaven til Caroline Miriam Austdal.

Dette spørreskjemaet går ut til elever i den videregående skolen. Det er Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo som står bak denne undersøkelsen, med første amanuensis Tilmann von Soest som hovedansvarlig. Dersom du har noen spørsmål eller lignende angående denne undersøkelsen ta gjerne kontakt med oss: carolmau@student.sv.uio.no, eller t.v.soest@psykologi.uio.no.

Det er frivillig å delta på denne undersøkelsen. Svar så godt du kan på påstandene som presenteres under. Husk, det finnes ingen rette eller gale svar.

Alle som velger å delta er anonyme, altså kan ikke det du svarer spores tilbake til deg.

Kjønn	Jente	Gutt
-------	-------	------

Klassetrinn	VG1	VG2	VG3	Påbygg
-------------	-----	-----	-----	--------

Under vil du få presentert en rekke påstander. Lag en tydelig sirkel rundt det svaralternativet som best viser hvilken grad påstanden passer deg.

Når noe bra skjer i livet mitt, har jeg folk jeg liker å dele nyheten med.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Begynner jeg med noe, fullfører jeg det.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg ser lyst på fremtiden min.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg

Jeg føler meg glad og fornøyd.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg liker ofte aktiviteter jeg holder på med så godt at tiden løper fra meg.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg har det mye moro.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg blir gjerne helt oppslukt av det jeg driver med.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Livet er herlig.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg holder på med skolearbeidet mitt helt til jeg er ferdig med det.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Om jeg skulle ha et problem, har jeg noen som vil være der for meg.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg blir så involvert i aktiviteter at jeg glemmer alt annet.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Mens jeg lærer noe nytt, mister jeg oversikten over hvor lang tid som har gått.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
I usikre situasjoner, forventer jeg likevel at ting vil gå bra.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Det finnes mennesker i livet mitt som virkelig bryr seg om meg.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg tror at gode ting kommer til å skje meg.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg har venner jeg virkelig bryr meg om.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Når jeg har lagt en plan for å få ting gjort, holder jeg meg til planen.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg tror ting vil ordne seg, uansett hvor vanskelige de kan virke der og da.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg er en person som arbeider hardt.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg

Jeg er en person med godt humør.	Ikke likt meg	Litt likt meg	Nokså likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
---	------------------	------------------	-------------------	--------------------	--------------------

Under følger en rekke påstander knyttet til din skolehverdag. Sett en sirkel rundt det du føler beskriver din skolehverdag best.

Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg gjør det svært godt på skolen.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg har vansker med å svare riktig på skolen.	Helt uenig	uenig	Enig	Helt enig
Jeg tror jeg er ganske intelligent.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg trives på skolen.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg trives med elevene i klassen min.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Jeg trives i friminuttene.	Helt uenig	uenig	enig	Helt enig
Jeg trives med lærerne mine.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Lærerne mine gir meg lyst til å jobbe med fagene.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Lærerne mine er hyggelige mot meg.	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig

Om du har noen kommentarer til denne undersøkelsen, skriv det gjerne her:

Tusen takk for hjelpen!