

”Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel”



JAN HARALD NOTKEVICH

Juni 2009

Høgskolen i Bodø

Masteroppgave i tilpasset opplæring

ISSN 1890-4998

ISBN 978-82-7314-596-6

Oppgavenr.: 5/2009

Forord

Inspirasjonen og ideen til å starte på masterstudie har sitt utspring i et aktivt fagmiljø ved Valnesfjord Helsesportssenter. Stadig flere med master ansettes hos oss. Har selv lenge hatt en master i magen og min livssituasjon med store barn som ikke lenger trengte pappa som fotballtrener, gjorde det nå mulig. Ren faglig oppdatering i min nye jobb som lærer var også utslagsgivende. Masteroppgaven inngår som en del av min studie i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø (Hibo).

Formålet med oppgaven er å identifisere og kategorisere faktorer som er med på å påvirke trivselen til elever som går 8. og 10.trinn på ungdomsskolen og andre året i videregående skole i Norge.

Målgruppen til oppgaven er praktisk talt alle som er opptatt av norsk skole og som har en formening om hvordan skolen bør være.

Jeg retter en stor takk til min veileder Jarle Sjøvoll for positiv støtte og mange interessante samtaler under arbeidet med oppgaven, samt Øyvind Bjørkås for stor tålmodighet og god veiledning i statistikkjungelen.

Abstract

Notkevich, Jan Harald (2009):” When it comes to satisfaction, we are the best”. University College of Bod . School of Professional Studies. Education, Arts and Culture. Master in Adapted Education.

The thesis presents the results from research on pupil satisfaction in general and specific. The study is based upon a German research within the same field and my goal has been to make a replication of this study (Rahm 2005). The study is based upon document studies, review of recent project activities, job satisfaction theories and a survey. Based on different theories, a questionnaire was formed and dispatched to a group of respondents.

The main purpose of this study is to identify general factors that influence upon student satisfaction in school by means of collection of data through a questionnaire including analysis of these data. In specific I will attempt to identify the dimension general satisfaction in a factor analysis as well as looking at specific signs this factor possibly can correlate with in school.

The findings of this study show that there are elements that affect the satisfaction in school. The conclusions offer an insight into how the students in my sample experience daily life in school in connection with satisfaction. The study indicates that there are elements influencing upon satisfaction in school. It also reveals that a pupil’s satisfaction can be divided into several numbers of areas in order to find a superior factor for general satisfaction. Further on my findings indicate that the general satisfaction is influenced by different specific factors. There are also different characters of the general satisfaction between sex, school and grade.

A replication of a study is performed to ensure that the conclusion from another study is correct, which I hereby can confirm.

Sammendrag

Notkevich, Jan Harald (2009): *Vi er i hvert fall best når det gjelder trivsel*. Høgskolen i Bodø. Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag. Masteroppgave i Tilpasset opplæring.

Masteroppgaven presenterer resultatene fra et forskningsarbeid om elevtilfredshet generelt og spesifikt. Undersøkelsen er basert på en tysk forskningsoppgave innen det samme området og mitt mål har vært å gjøre en replikasjon av denne forskningsoppgaven (Rahm 2005).

Teoriforankringen ved oppgaven er basert på trivselsteorier, litteraturstudier og sammendrag av senere prosjekter. Basert på dette og det tyske spørreskjemaet ble min spørreundersøkelse formet og gjennomført på en gruppe av respondenter.

Formålet med undersøkelsen har vært å identifisere generelle faktorer som kan påvirke elevtrivselen i skolen ved hjelp av innsamling av data gjennom spørreskjema samt analyse av disse dataene. Spesifikt vil jeg forsøke å identifisere dimensjonen allmenntrivsel faktoranalytisk samt se hvilke spesielle kjennetegn denne eventuelt står i sammenheng i skolen. Jeg vil også se på innflytelsen av de sosiodemografiske variablene kjønn, skole og klassetrinn i forhold til allmenntrivselen bl.a ved hjelp av en hypotesetest.

Funnene i undersøkelsen viser at det er elementer som har innvirkning på trivsel i skolen. Resultatene gir et innblikk i hvordan elevene i mitt utvalg opplever skolehverdagen i forhold til trivsel. De forteller også noe om at en elevs trivsel lar seg inndele i flere tallområder slik at jeg kunne finne en

overordnet faktor for allmenntrivsel. Videre finner jeg at allmenntrivselen blir påvirket av ulike spesifikke faktorer. Det fins også ulike preg av allmenntrivselen mellom kjønn, skole og klassetrinn.

En replikasjon av en undersøkelse gjennomføres for å forsikre seg om at konklusjonen fra en annen undersøkelse er korrekt noe jeg mener stemmer.

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1.0	Innledning	7
1.1	Begrunnelse for valg av tema	9
1.2.1	Formål med oppgaven	11
1.2.2	Problemstilling	12
1.2.3	Hypoteser	12
1.2.4	Oppgavens oppbygning	13
2.0	Trivsel	14
2.1	Trivselsbegrepet	15
2.2	Jobbtilfredshet	19
2.3	Elevtilfredshet	20
2.4	Trivselsbegrepet og læring	21
2.5	Analysen av trivsel i skolen	25
2.6	Skolens rammevilkår	28
2.6.1	Opplæringsloven	29
2.6.2	Arbeidsmiljøloven	31
2.7	Trivselsundersøkelser de senere år	32
2.7.1	Elevundersøkelsen	32
2.8	OECD og Pisa-undersøkelsen	33
3.0	Teoretisk tilnærming	34
3.1	Trivselsteorier?	34
3.1.1	Maslow's teorier	34
3.1.2	Herzberg's to-faktor-teori	36
3.1.3	Om motivasjon og motivasjonsteorier	38
3.2	Vroom's forventningsteori	40
3.3	Locke & Latham's målsettingsteori	42
3.4	Skinner's forsterkningsteori	44
4.0	Metode	46
4.1	Vitenskapsteoretiske betraktninger	46
4.2	Design og metode	48
4.3	Forskningsdesign	50
4.4	Valg av design og metode	51
4.5	Analyse av data	52
5.0	Forskningsetikk	65
6.0	Resultater og analyse	68
6.1	Deskriptiv analyse	68
6.2	Faktoranalyse	71
6.3	Reliabilitetskontroll	84
6.4	Korrelasjon med allmenntrivsel	90
6.5	Forskjeller i faktoren Allmenntrivsel	91
6.6	Hypotesetest	93

Masteroppgave tilpasset opplæring

6.6	Sammenfatning av resultat	94
7.0	Diskusjon	95
7.1	Tolkning av resultatene	96
7.1.1	Resultater deskriptiv analyse	97
7.1.2	Resultater av sosiodemografiske variabler	97
7.1.3	Sammenheng mellom teori og empiri	98
8.0	Oppsummering	101
9.0	Avsluttende betraktninger	102
	Litteraturliste	103

1.0 Innledning

Forskningsarbeidet mitt vil rette seg mot en masteroppgave i Tilpasset opplæring med pedagogisk profil. Oppgaven er relatert til temaet trivsel i skolen. Dette er et område som interesserer meg av flere grunner. Når jeg ser tilbake på mitt eget liv som elev i grunnskolen og senere som lærer, har dette med trivsel opptatt, bedrøvet og bekymret meg. Også i studietiden på lærerhøgskolen og senere på idrettshøgskolen var trivselsfaktoren et bakteppe hele tiden. I min jobb som idrettspedagog ved Valnesfjord Helsesportssenter har jeg ved selvsyn sett og erfart betydningen av trivsel i relasjon til helse. Jeg har også vært opptatt av sammenhengen mellom humor og helse blant annet i mitt arbeid med rehabilitering av hjertepasienter.

Jeg jobber nå som lærer for barn som er innlagt ved Valnesfjord Helsesportssenter og registrerer daglig hva trivselsfaktoren betyr for disse elevene. Kun en time vanlig skole hver dag; resten består av tilpasset fysisk aktivitet hvor mestring og motivasjon parret med trivsel er sentrale elementer. Etter å ha jobbet nærmere 25 år med tilpasset fysisk aktivitet, var det naturlig og midt i blinken for meg å ta en master i Tilpasset opplæring.

Når jeg i dag fra sidelinja følger med i mediedebatten rundt PISA-undersøkelsene (www.pisa.no), blir jeg bedrøvet. Enda mer bensin på bålet ble det da den første PISA-undersøkelsen i 2000 konkluderte med at det sto dårlig til med kunnskapsnivået i den norske skolen. Også de to senere undersøkelsene i 2003 og 2006, viser at tendensen, med noen unntak, holder seg (ibid.). Interessant er det å merke seg at den samme debatten har florert i media også i mange av de andre 31 OECD-land som ble omfattet av den samme undersøkelsen (PISA: Program for International Student Assessment).

Ytterligere bekymret blir jeg når jeg hører at det er så mange elever som dropper ut av videregående skole. Debatten rundt dette er stor og forslagene til løsninger er mange, men i mitt stille sinn går tankene tilbake til om dette kan være trivselsrelatert.

For mange land ble dette sjokkerende resultater som etter hvert førte til flere evalueringsprosjekter. Det har vært vanskelig å fastslå med sikkerhet hva som kan være årsaken til disse nedslående tallene. Mange skoleforskere begynte også å valfarte til Finland for å finne årsaken til at de gjorde det så bra på undersøkelsene.

Helt siden jeg hadde mine første timer som lærer som 19-åring, har jeg alltid vært opptatt av hvordan og i hvilken grad det er mulig å skape gode forhold for trivsel i skolen. Etter hvert ble det lærerhøgskole og senere videreutdanning på idrettshøgskole, og mitt personlige fokus på trivselsfaktoren har egentlig alltid vært til stede. Først som elev, senere som student og yrkesaktiv i skoleverket og til slutt på Valnesfjord Helsesportssenter. Alltid har jeg vært glødende interessert i skoleelevers ve og vel, og min hovedinteresse idrett i kombinasjon med skolefaglig læring ligger mitt pedagogiske hjerte nært. De senere år har jeg også sett sammenhengen mellom humor og helse, og brikkene i et stort puslespill kan være i ferd med å falle på plass. Etter mange år som idrettspedagog hvor mitt hovedfokus har vært rehabilitering av hjertepasienter, er jeg nå tilbake til jobb som lærer. Når jeg da fra sidelinja følger med i mediedebatten rundt PISA-undersøkelser, blir jeg bedrøvet og engasjert. Jeg vil studere mer og Høgskolen i Bodø er nå mitt stoppested. Begrepet ”elevtrivsel” ramlet ned i fanget på meg og dette ønsker jeg som utgangspunkt i min masteroppgave.

Så lenge skolen har eksistert har det egentlig pågått diskusjoner rundt hva som er best når det gjelder læring. De politiske svingningene de siste 20-30 årene har også bidratt med nye læreplaner, og enda mer frustrasjon for lærerne som sto midt opp i dette.

Disse sjokkerende resultatene ble gjenstand for flere evalueringsprosjekter i mange land. Det har vært vanskelig å fastslå hva som kan være årsaken til disse nedslående tallene. Bl.a har det vært sett på om elevene er tilfredse med sin skole; om de føler seg vel og om de derved lærer bedre. Kvaliteten i skolen lar seg også måle i overensstemmelse med elevenes subjektive tilfredshet. Men hva er det som bestemmer denne tilfredsheten i skolen? Fins det faktorer som bidrar til en allmenn trivsel? Kan man f.eks forvente forskjeller mellom skoler og klassetrinn? Fins det forskjeller mellom jenter og gutter? For å besvare disse spørsmålene kan denne masteroppgaven kanskje være et bidrag.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Professor Jarle Sjøvoll inviterte masterstudentene ved Høgskolen i Bodø til forskningsarbeid rundt begrepet trivsel, og jeg var ikke sein med å melde min interesse. Tidlig ble jeg presentert en diplomoppgave som var gjort i Tyskland av en psykologistudent (Rahm 2005); nettopp om temaet trivsel. Det viste seg at den samme mediastormen hadde rast i Tyskland etter resultatene av PISA-undersøkelsene, hvor Tyskland faktisk skåret dårligere enn Norge både i lesing, matematikk og naturfag i den første undersøkelsen (www.pisa.no/kort2000). Tilfeldigvis fikk jeg også anledning til å hilse på Tobias Rahm som var på et studiebesøk på Høgskolen i Bodø høsten 2007 hvor han også tok seg tid til å besøke Valnesfjord Helsesportssenter. Han har også vært god å ha i bakhånden når jeg har lurt på noe og kommunikasjonen har foregått pr. e-post.

Etter hvert ble mitt valg å gjøre en replikasjon av hans oppgave hvor jeg tar i bruk samme hypoteser, metode og spørrebok. Årsaken til at jeg velger en replikasjon er todelt. Jeg ønsker å følge et mønster hos Rahm for å lære mer om bruk av statistikk i kvantitativ forskning samt kunne trekke sammenligninger med norske forhold. Replikasjoner av undersøkelser gjennomføres for å forsikre seg om at konklusjonen fra en annen undersøkelse er korrekt. For at en replikasjon skal kunne gjennomføres, må metodedelen i forskningsrapporten være så godt spesifisert at en annen person kan gjennomføre undersøkelsen på samme måte (www.sv.uit.no/seksjon/psyk/apa_3.html).

Heldigvis har jeg undervist i tysk og holdt den brukbart ved like. Mye tid har gått med til lesing og oversetting, og jeg har hatt god hjelp av statsautorisert translør i tysk, Ulrich Linnemann, som tilfeldigvis bor i Valnesfjord. Hans oversettelser og gode forklaringer om forskjell i kultur og ikke minst skolesystem har vært til god hjelp.

I år 2000 ble det i Norge og 31 andre OECD-land (Organisation for Economic Co-operation and Development) gjennomført den internasjonale sammenligningsstudien PISA. Studien arbeidet med internasjonalt standardiserte prøver og rettet seg mot 15 år gamle elever for å fastslå kunnskap og dugelighet på slutten av den obligatoriske grunnskolen. Resultatet var som kjent et sjokk for det norske samfunnet, da de norske elevene i sammenligning med andre land bare plasserte seg i nedre midtsjikt. Siden offentliggjøringen av resultatene er temaet utdanning stadig i mediebildet. Den politiske opposisjonen bruker det som kraftig skyts mot den sittende regjering. Det eneste de fleste synes enige om, er at vårt utdanningssystem er i krise. Alle diskuterer problemet, og alle som selv har vært elever engang, vet selvfølgelig hva som er løsningen. ”Det må bli mer disiplin og krav til læring, slik det var da vi gikk på skolen. Da lærte vi virkelig noe på skolen!” Lærerne står heftig i sentrum av samfunnskritikk, og må arbeide mer og

får mindre lønn for strevet. Også media har fattet at det fins en mengde sprengstoff som er salgbart, og pøser på.

Jeg ønsker å undersøke hvordan det står til med elevtrivselen i dagens skole og å undersøke om kvaliteten i skolen lar seg måle i overensstemmelse med elevenes subjektive trivsel. Vil også se litt til § 9A-1 Generelle krav i opplæringsloven: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (www.lovdato.no).

1.2.1 Formål med oppgaven

I kontrast til all løsningsorientert diskusjon, har det vært lite fokus på elevers trivsel og tilfredshet i skolehverdagen som forklaringsmodell på de svake PISA-resultatene. For å kunne benytte seg av elevtrivsel som vurdering for forbedring, synes det betimelig å belyse dette tema nærmere.

Mange ideer til forbedring er blitt fremsatt. Media er opptatt av dette og produserer nesten daglig mer eller mindre seriøse oppslag. Politikerne er aktive og slår stadig politisk mynt over sitt partis meninger og fortrefelighet. Også pedagogiske tidskrifter behandler temaet ukentlig, og mange forskere er i gang med å finne mulige forklaringer.

Ved hjelp av den forskningen som Rahm allerede har gjort, er mitt formål med denne masteroppgaven å kunne gjøre en replikasjon; en tilnærmet lik undersøkelse i Norge. Fins det likhetstrekk og er det noen ide å sette opp resultatene for elevtrivsel som vurdering for eventuelle forbedringsforslag? Tidligere forskningsprosjekter jeg har gjort, har vært kvalitativ forskning med intervju som måleredskap. Denne gangen ønsker jeg å lære meg metoder for kvantitativ forskning.

Tanken er å løfte frem hvordan den overordnede, generelle allmenntrivselen i skolen er. Avslutningsvis blir innflytelsen av de enkelte komponentene undersøkt om allmenntrivselen tjener som kriterium. Tilslutt interesser spørsmålet om sosio-demografiske variabler har innflytelse på allmenntrivselen. Konkret handler det om etterprøving av følgende hypoteser med problemstillingen som utgangspunkt.

1.2.2 Problemstilling

Rahm opererer med en problemstilling som i hans tekst er oversatt med ”forskningsspørsmål”. Jeg velger å beholde samme problemstilling som er som følger:

”Lar det seg gjøre å identifisere dimensjonen allmenntrivsel faktoranalytisk? Med hvilke spesielle kjennetegn står eventuelt denne i sammenheng i skolen?”

1.2.3 Hypoteser

Innflytelsen av de enkelte komponentene undersøkes. Også om sosio-demografiske variabler (kjønn, alder, klassetrinn) har innflytelse på allmenntrivselen. Konkret handler det om etterprøving av de samme hypotesene som i den tyske undersøkelsen:

Hypotese 1a: En elevs trivsel på sin skole lar seg inndele i flere tallområder.

Hypotese 1b: Derved fins det en overordnet allmenn trivselsfaktor.

Hypotese 2: Allmenntrivselen til en elev blir påvirket av ulike spesifikke faktorer.

Hypotese 3a: Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom kjønnene.

Hypotese 3b: Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom de ulike skolene.

Hypotese 3c: Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom de ulike klassetrinnene.

1.2.4 Oppgavens oppbygning

Del 1 inneholder en innledning med begrunnelse for valg av tema og problemstilling samt de ulike hypotesene.

I del 2 gjør jeg kort rede for begrepet trivsel. Hva trivsel er samt setter trivsel i sammenheng med læring. Opplæringsloven og Arbeidsmiljøloven er det naturlig å vise til, samt noe om PISA-undersøkelsene.

Den teoretiske tilnærmingen kommer i del 3 hvor trivselsbegrepet drøftes i vid forstand og med spesiell fokus på forhold av betydning for elevenes trivsel og på sammenhengen mellom trivsel og faglige prestasjoner. Ulike trivselsteorier og motivasjonsteorier har en bred plass her.

Del 4 er metodekapitlet med både begrunnelse for valg av metode samt datainnsamlinga og utvalget jeg har gjort.

Del 5 handler om forskningsetikk.

Del 6 ser nærmere på resultater av spørreundersøkelsen samt de ulike analysene og sammenfatning av resultatene. Metodevalg og de ulike analysene følger Tobias Rahm for at undersøkelsene blir sammenlignbare slik det skal være i en replikasjon.

Del 7 er viet konklusjon og diskusjon og del 8 en kort oppsummering med avsluttende betraktninger (del 9) med tanker om veien videre. Tilslutt i oppgaven tar jeg med litteraturliste og alle nødvendige vedlegg.

2.0 Trivsel

For å kunne formulere en trivselsfunksjon, er det avgjørende å ha innsikt i hvordan trivselsbegrepet defineres. I dette kapittelet drøftes det generelle trivselsbegrepet for å forsøke å identifisere hva trivsel er. Spesielt belyses faktorer som kan påvirke trivselen i skolen og sammenhengen mellom trivsel og læring. Avslutningsvis gir jeg en presentasjon av et utvalg av tidligere analyser av trivsel i skolen.

Har prøvd å få en viss oversikt over begrepet trivsel eller elevtrivsel og har søkt på nettet, i ulik litteratur og tidsskrifter. Har også sett på hvilke undersøkelser og type forskning som har vært gjort på dette området. På søk i google er det mange treff på danske og svenske skoleprosjekter, men relativt få norske. Imidlertid ble jeg veldig overrasket over den norske ”Elevundersøkelsen”, tidligere kalt ”Elevinspektørene” som har stort fokus på trivsel (<http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen>).

De aller fleste synes antagelig å ha nokså klare forestillinger om hva trivsel egentlig er, hvilke faktorer som leder til trivsel, og hvilke utslag trivsel/mistrivsel gir seg. Den vanlige antagelsen om den positive sammenheng mellom trivsel og effektivitet er et eksempel på det.

Faktum er imidlertid at forskerne på dette felt er langt fra enige. Det er vel knapt noe felt hvor oppfatningene er så ulike, og hvor forskningsresultatene er så pass motstridende. Dette bunner i at trivselsbegrepet er langt fra entydig. Det kan defineres på ulike måter med ulike teoretiske utgangspunkt – noen studerer relativt enkle og avgrensede trivselsfaktorer, mens andre studerer den ”generelle trivsel”. Videre kan ulike metoder gi data som ikke uten videre er sammenlignbare, eller som synes å stå direkte i strid med hverandre. Det eksisterer en mengde litteratur og forskningsmateriale, og det er mange ulike

teorier som beskriver fenomenet.. Dermed er det vanskelig å danne seg noe bilde av hele forskningsområdet. Jeg har valgt ut noen områder som jeg vil beskrive nærmere.

2.1 Trivselsbegrepet

I engelskspråklig faglitteratur oversettes trivsel med “satisfaction” eller “job satisfaction”. Andre ord som forekommer som synonymer er ”happiness” og ”well-being”. Forskere har generelt vært opptatt av hva som skal til for å oppnå ”happiness” eller ”well-being”. Dette vil være avhengig av hva individet vurderer som ”det gode liv” og trivsel er et uttrykk for tilfredsstillelse, målt opp mot slike individuelle kriterier. Jeg velger i min oppgave å sidestille ordene trivsel og tilfredshet, selv om mange klart definerer de som to helt atskilte begreper.

Diener (2000) sammenfatter tre tilnæringer:

- Forskere har generelt vært opptatt av hva som skal til for å oppnå ”happiness” eller ”well-being”. Dette vil være avhengig av hva individet vurderer som ”det gode liv” og trivsel er et uttrykk for tilfredsstillelse, målt opp mot slike individuelle kriterier.
- Filosofer spesielt har gjerne definert ”happiness” og ”well-being” i forhold til ytre kriterier som dyd, suksess etc, det vil si en standard det er ønskelig å leve opp til og som menneskenes liv kan vurderes i forhold til.
- En tredje tilnærming til begrepet er den emosjonelle, noe som innebærer en helhetlig vurdering av alle sider ved individet. Trivsel forutsetter at positive opplevelser og erfaringer er i overvekt i forhold til de negative.

Vroom (1995) skriver i sin bok "Work and motivation" om begrepet jobbtrivsel:

"The term job satisfaction and job attitudes are typically used interchangeably."

Vroom ser trivsel relatert til den grad man har en positiv holdning overfor jobben. Jeg vil senere komme med utfyllende kommentarer under beskrivelsen av Vroom's forventningsteori.

Trivselsbegrepet hører til de mer uklare begreper innen pedagogikken og kan gi opphav til assosiasjoner i ulike retninger, selv om de fleste nok har en følelse av meningsinnholdet. Det er også flere begreper som er nært beslektet med dette begrepet, for eksempel tilfredshet, like seg, være tilpasset, for å nevne noen.

Befring (1973:144) mener begrepet inkluderer noe av de samme opplevelseskvaliteter som kommer fram ved uttrykkene "tilfredshet" og "velvære", men at det har noe mer aktivt meningsinnhold. Han antyder dette ved å henvide til at trivsel ofte i pedagogisk sammenheng stilles opp som motsetning til skoletretthet. Befring (1973:144) viser til at Sandven (1968) i en omfattende undersøkelse fra 1966 blant ungdomsskoleelever i 9.klasse finner at dårlig trivsel er systematisk relatert til lav prestasjonsmotivering og problemløsningsevne, til "tretthetsfølelse", skolefravær og nedsatt karakter for oppførsel. Videre finner jeg å lese at det først og fremst er hans empiriske påvisning av at elever på de lavere kursplaner betraktelig oftere gir uttrykk for manglende trivsel i skolen enn elever på den høyeste kursplan. I tilknytning til dette framholder Sandven at hans data indikerer

"that what the youth school has to offer is better adapted to theoretically gifted students than to the others, or – more cautiously expressed – that the theoretically gifted ones find their place in the existing youth school more easily than others" (Sandven 1968:136-137).

Mange har tatt til orde denne problematikken i forhold til PISA-resultatene og ikke minst i forhold til frafallsproblematikken i videregående yrkesfag hvor det etter hvert har blitt et større innslag av teori. Selv om dette i forskningssammenheng er litt gamle studier, så synes jeg det er interessant å likevel trekke disse momentene frem. Befring (1973:147) syntes det var en oppsiktsvekkende observasjon at skolen - som har en primæroppgave overfor barn og ungdom - faktisk ser ut til å være mindre i stand til å skape trivsel enn arbeidslivet. Dette vil utvilsomt mange som jobber i skolen i dag, kunne skrive under på som like aktuelt i dag.

I en artikkel i *Vår Skole* stiller Eva Nordland (1973) opp trivselsbegrepet som en betegnelse på "det gode liv". I stedet for å operere med økonomisk vekst i snever forstand som mål for samfunnsplanleggingen, mener hun menneskenes totale trivsel burde bli fokusert. Hun viser videre til at trivsel i bunn og grunn betyr vekst. I ordbøker er nemlig ordet *trives* (trifast) beslektet med *treve*, som betyr "å ta seg til", "taka seg", "an grösse zunehmen", "sich erholen", "være flittig", aktiv når det gjelder vekstforhold, eller "fett werden", få kjøtt på kroppen. Norsk riksmålsordbok oppfatter ordet *trives* som det å like seg, legge på seg, føle velvære, finne seg til rette, vokse (ibid).

Eva Nordland setter likhetstegn mellom økt trivsel og optimal personlighetsutvikling og vekst. Å legge forholdene til rette for økt trivsel i for eksempel barns og ungdoms oppvekstmiljø, vil dermed bety det samme som å drive forebyggende arbeid med tanke på å bedre individenes mentale helse. De faktorene som er mest grunnleggende for trivsel og vekst, kaller hun for basalgodene. De har å gjøre med:

"menneskets mulighet til på hvert stadium å kunne ta i bruk hele seg selv, fra tidlige stadier, for sin videre utvikling og utfoldelse"
(1973:174).

Basalgodene omfatter alt som tilhører forutsetninger for vår biologiske vekst og trivsel.(for eksempel ikke forurenset mat, vann og luft, og gode helseforhold, gode bolig- og arbeidsforhold m.m)

Et særtrekk ved en rekke av disse basalgodene er at de skifter med den psyko-fysiske modningsprosessen,

”slik at det er forskjellige goder som avgjør trivselen hos veslebarnet, skolebarnet, den unge og den voksne” (Ibid. S.175)

På dette punktet trekker Eva Nordland veksel på E. Erikssons (1963) beskrivelse av den psyko-sosiale utviklingsprosessen. Hvis ikke miljøet tilfredsstillende individenes basalbehov på hvert enkelt stadium, vil dette gi seg negative utslag senere. For spedbarnets trivsel er f.eks avgjørende at barnet opplever en grunnleggende tillit til sine omgivelser. Spedbarn som ikke opplever en slik tillit, blir preget av mindre evne til trivsel senere i oppvekstårene, i følge Eva Nordland. Det samme forhold gjør seg gjeldende for de andre psykososiale utviklingsstadiene. Hvert stadium har sine basalbehov som må tilfredsstilles for at individene skal oppleve en maksimal grad av trivsel.

Det vil være for omfattende her å gå gjennom hvert enkelt av disse stadiene. I denne sammenheng kan det imidlertid være av spesiell interesse å se på hvilke basalbehov Eva Nordland mener karakteriserer pubertetsalderen, og hvilke pedagogiske følger hun trekker av dette. Dette er jo også målgruppen i min spørreundersøkelse.

Det karakteristiske for pubertetsalderen er at man overfor sin individuelle fysiske vekst prøver å ta stilling til hva slags voksen man blir. Jeg-identiteten står sentralt. Valgmulighetene, erfaringene med å prøve seg fram, kontakt med

jevnaldrende i sin alminnelighet, er noen av trivselskravene som er alderstypiske for 13-15-åringene. I følge Eva Nordland vil

”en strengt oppbygd skole med få valgmuligheter, eller med valg som er avgjørende for videre utdanning og skjebne, føre til redusert trivsel” (Ibid. S.177)

De fleste trivselsundersøkelser har et sosialpsykologisk eller motivasjonspsykologisk utgangspunkt. Trivsel og jobbtilfredshet blir et spørsmål om i hvilken grad ulike behov hos individet blir tilgodesett av arbeidsmiljøet. Selv om skoleelever ikke er arbeidstakere i tradisjonell forstand, kan det være nyttig å se elevenes trivsel ut fra slike perspektiver.

2.2 Jobbtilfredshet

Tidligere var det vanlig å forklare jobbtilfredshet som en emosjonell tilstand, som en persons affektive reaksjon på sin jobb. Locke & Latham (1990) betegner i følge Rahm (2005:12) jobbtilfredshet som en positiv emosjonell tilstand som resulterer i vurderingen av egen arbeidsplass eller erfaringene av eget arbeid. Denne definisjonen om jobbtilfredshet handler om innstillingen et individ stilles overfor i eget arbeid. I moderne psykologi er det blitt vanligere å definere jobbtilfredshet som en holdning (Kaufmann & Kaufmann 2003:218). De mange forskjellige holdningene vi kan ha til jobben, omtales ofte med samlebegrepet jobbtilfredshet (job satisfaction), som er en av de mest studerte holdningene i arbeidslivet (ibid:218).

Med jobbtilfredshet mener vi i teknisk forstand forskjellen mellom den mengde av belønning en arbeidstaker oppnår, og den mengden av belønning vedkommende mener han/hun bør få (Kaumann & Kaufmann 2003).

Mange teorier om jobbtilfredshet baserer seg på motivasjonsteoriene som forsøker å besvare spørsmålet ”*hva personen gjør og i hvilken grad personen gjør det*” hevder Weinert (1998:202) i følge Rahm (2005). Jobbmotivasjon er etter Weinert’s mening, en sannsynlighetsstørrelse for bestemte utfall av bestemte handlinger og verdier.

I alminnelighet kan det bli sagt at for en høy jobbtrivsel må man ha en jobb som (a) er åndelig fremmende, (b) de fysiske og åndelige behov til medarbeiderne er oppfylt, (c) følelse av suksess er ordnet, (d) mulighetene til anvendelse og utvidelse av interesser og dyktighet er tilbudt, (e) medarbeiderne erfarer følelsen av respekt og egenverdsettelse gjennom innsats, (f) medarbeiderne er passende avlønnnet ut fra innsats og (g) der en ledelsesform hersker med krav om egenansvar og initiativ og hvor egenutvikling er tjenlig for medarbeiderne (Weinert, 1998, s.214).

2.3 Elevtilfredshet

Forskningen på elevtilfredshet har utviklet seg fra studier om jobbtilfredshet. Definisjonen på elevtilfredshet arter seg likt med jobbtilfredshet, og likhetspunktene mellom jobbtilfredshet og elevtilfredshet gir gode holdepunkter for å benytte de samme teoriene. Tilfredshet som utgangspunkt for forbedringer blir sjelden nevnt.

En parallell mellom arbeidere på den ene siden og elever på den andre siden er først og fremst den daglige omgang med deres virksomhet. Arbeid, studier og utdanning er som regel hovedbeskjeftigelsen. De har i det vesentlige instrumentell karakter (oppnåelse av utdanningsmål eller sikring av eksistensgrunnlaget) og kan dermed tilfredsstille ytterligere behov på bakgrunn av prestasjon og selvrealisering. Likheten hos elever er således gjennom det felles anliggende læring, enda litt større enn likheten hos arbeiderne.

Som tidligere antydnet, eksisterer det ingen enhetlig sammenheng mellom jobbtilfredshet og elevtilfredshet. På tross av det blir noen kjennetegn alltid nevnt. Locke (1976) nevner noen hovedkjennetegn for jobbtilfredshet som strekker seg fra innhold i jobben og lønn, helt til forholdet til kolleger og lar seg inndele i de tre overordnede kategoriene Arbeid, Resultat og Innhold.

I overføringen av konseptet jobbtilfredshet til elevtilfredshet er det å bemerke at ved siden av de nevnte likhetene også fins ulikheter. Den største forskjellen ligger i den økonomiske avlønning i arbeidslivet i motsetning til belønning i skolen.

2.4 Trivselsbegrepet og læring

En generell bekymring i den norske skoledebatten er at norske elever kommer svært dårlig ut i internasjonale kunnskapstester, dette til tross for at vi ligger helt i tet når det gjelder ressursinnsats i skolen.

Om norske elever presterer relativt middelmådig i internasjonale tester, hevdes det gjerne fra skolehold at det finnes kvaliteter i norsk skole som ikke gjenspeiles i slik testing. Norge har sterke tradisjoner for enhetsskolen. Alle elever skal i størst mulig grad integreres i den offentlige skole, og den enkelte elev skal møtes der han er, på sitt nivå. Målet er en skole med vide rammer for differensiering der det er rom både for de skoleflinke og for dem som ikke har slike evner og forutsetninger. Elevmassen kan være av svært ulik karakter. Og skolen må derfor håndtere utfordringer av både sosial, emosjonell og personlig karakter, samtidig som faglige målsettinger skal ivaretas.

Skolens oppgaver er mangfoldige, og i nedfelte retningslinjer (bl.a. Opplæringsloven), nevnes trivsel som ett av skolens ansvarsområder.

Trivsel er et begrep som behandles relativt omfattende innen pedagogisk, psykologisk og sosiologisk litteratur, men bare i liten grad i økonomi. Trivsel som produksjonsmål er likevel å anse som noe tilnærmet nytt i utdanningsøkonomien, og det er følgelig lite litteratur å støtte seg til. Det er i alle fall tydelig at dette er noe OECD er opptatt av gjennom PISA-undersøkelsene.

I skolesammenheng snakker man helst om trivsel i forbindelse med læringsmiljø. Dette gjelder også for ”Elevundersøkelsen” som definerer trivsel på følgende måte:

Trivsel innebærer at en over tid opplever at medelever og lærere har positive holdninger og en positiv, inkluderende atferd overfor hverandre. ”Videre heter det at. ”Elever som trives på skolen, liker å gå på skolen og føler at de hører til på skolen. De har venner og blir likt av medelever og lærere. Høy grad av trivsel avhenger med andre ord av at skolens sosiale miljø er preget av vennskap, gjensidig tillit, respekt, åpenhet, støtte, sympati og empati. (www.skoleporten.no).

Trivsel er altså en følelse og den er individuell. Dette betyr at det kan være vanskelig å knytte trivsel opp mot definerte lovmessigheter, og trivsel ser derfor ut til å være et begrep uten klart definert innhold. Hvert individ vil ha sin forståelse av hva det vil si å trives, og det som fremmer trivsel hos den ene trenger ikke å fremme trivsel hos den andre.

Trivsel avhenger av hva læreren kommuniserer som standard å leve opp til, både faglig og sosialt, men også av elevens plass blant medelever. Lærerens rolle framstilles som sentral. Det samme gjør elevens status i klasserommet. Misforhold mellom individets sosiale ønsker og den faktiske opplevelse av sosial status på skolen vil kunne gi uoverensstemmelse i det sosiale selvbildet og kan resultere i mistrivsel. Skal en skape trivsel blant elevene, må det arbeides

grundig med det sosiale miljøet, og en må utforme det fysiske miljøet slik eleven liker å ha det (Imsen 2003:138). Det er fortsatt det sosiale klassemiljøet og elevenes oppfatninger av det fysiske miljøet som er hovedforklaringen på elevenes trivsel (ibid s.139).

Man kan altså tenke seg at fysiske faktorer som lys, luftkvalitet, plass, estetikk, hygiene, beliggenhet, tilgjengelighet og tilgang til relevante læremidler vil kunne gi større eller mindre grad av velvære for elevene og derfor påvirke trivselen ved skolen. Ofte vil slike forhold avhenge av skolens og kommunens ressursituasjon eller økonomiske prioriteringer.

Trivsel blir av mange som deltar i debatten, sett å være en forutsetning for at læring effektivt skal kunne finne sted. Imsen (2003:105) peker på mentalhygienisk arbeid som en sentral oppgave for skolen dersom en ønsker å opprettholde et høyt prestasjonsnivå. Hun hevder at faglig standard og faglig trivsel er uløselig knyttet sammen, og at gode prestasjoner derfor forutsetter positiv selvoppfatning (Imsen 2003:143).

”Et interessant resultat er likevel at vi har en grunnskole hvor elevenes trivsel ikke er avhengig av evner eller sosial status. Det må kunne oppfattes som et godt resultat for et utdanningssystem som er ment å inkludere alle elev-kategorier.” (ibid s.143)

I følge Imsen ser det ut at det finnes en god forklaring på elevenes trivsel gjennom det fysiske og sosiale miljøet på klassenivå. De viktigste forklaringsfaktorene er et godt klassemiljø i form av vennskap og samhold, og et godt fysisk skolemiljø slik eleven ser det (ibid:149).

Finsk skole presenteres gjerne som ”best i klassen” når det handler om faglige prestasjoner. De har, som allerede nevnt, hevdet seg godt i PISA-undersøkelser,

og spørsmålet om hvorfor norske elever ikke oppnår de samme gode resultatene har vært ei skolepolitisk bekymring. Spesielt fordi Norge ligger helt på toppen av statistikken hva gjelder ressursinnsats i skolen. Som et innspill i denne debatten, peker Haugstad (2005) på det han oppfatter som svakheter ved det finske skolesystemet:

”Finsk skole er i langt større grad enn den norske skolen en konkurranseorientert skole med de avskygninger det vil kunne skape for motivasjon og trivsel. En WHO-undersøkelse i 2002 viser at 30 % av 8. og 9. klassingene i finsk skole opplever å ikke komme til orde og få lov til å si sine meninger. Dette kan være en av flere typiske konsekvenser av en konkurranseorientert skole. Dessuten opplever svært mange elever at et standardisert og stort fagpress tærer på selvtiliten. For elever med dårlige karakterer og svake skolefaglige prestasjoner, blir dette svært negativt. De skolesvake elevene i finsk skole må i mange tilfeller gå året om igjen”,
(Haugstad, 2005, s. 2)

Haugstads uttalelse gir uttrykk for at ensidig fokus på faglige prestasjoner vil kunne gi redusert trivsel, spesielt for de svakeste elevene. Han antyder altså muligheten for en negativ sammenheng mellom trivsel og prestasjoner og mener derfor det er feil å sette likhetstegn mellom gode karakterer og en god skole.

Tjeldvoll (2002) skisserer en tredje mulighet for sammenhengen mellom trivsel og læring. Under et NHO-seminar om trender i norsk utdanningspolitikk kritiserte han dagens skole for å være mer opptatt av trivsel og hygge enn av faglig lærdom:

Det er en misforståelse at stor trivsel automatisk gir god læring. Tvert imot er det god læring som gir virkelig trivsel fordi elevene på den måten opplever selvrespekt gjennom faglig mestring. Trivsel alene skaper kjedsomhet. (gjengitt i Stoveland, 2002, s. 1)

Hvis det faktisk er slik at trivsel fremmer læring, kan man si at trivsel reduserer elevens individuelle kostnad ved å ta utdanning. Er det imidlertid slik at trivsel er et produkt av læring, og at et problem i skolen er at fokuset på trivsel har skjedd på bekostning av kunnskapsproduksjon, vil ikke dette være en gyldig sammenheng (Tjeldvoll 2002).

Oppsummert mener han at det finnes tre innfallsvinkler til trivselens plass i skolen:

- Trivsel er et mål i seg selv fordi det er viktig at elevene har det bra når de er på skolen, og ensidig fokusering på faglige prestasjoner kan ha negative konsekvenser for elevenes trivsel.
- Trivsel er en forutsetning for læring.
- Trivsel er et produkt av læring.

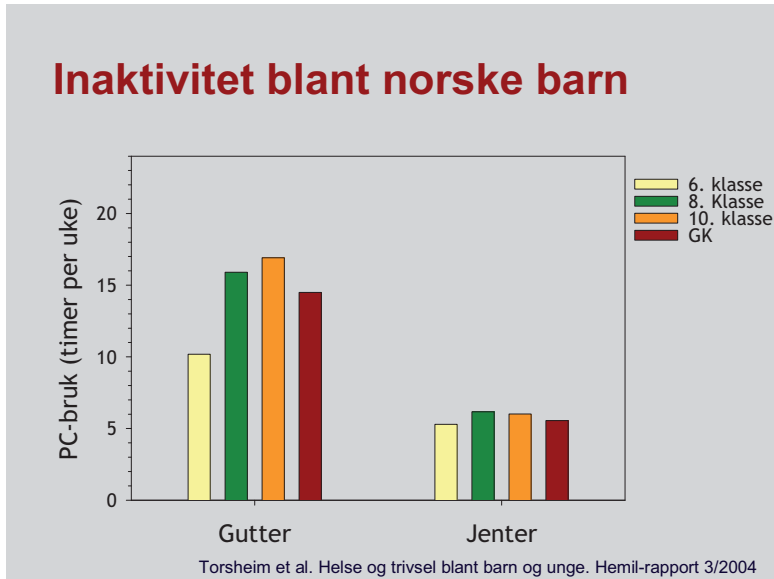
2.5 Analyser av trivsel i skolen

”Elevundersøkelsen” er en landsomfattende, nettbasert spørreundersøkelse med fokus på elevenes læringsmiljø. Undersøkelsen inngår som en del av evalueringsarbeidet i norsk skole. Basert på resultatene fra skoleåret 2003/ 04 har Helland og Næss (2005) gjennomført en analyse der målet er å undersøke hvordan elevene i norske skoler oppfatter sitt læringsmiljø. Analysen kartlegger også betydningen av bakgrunnsfaktorer for elevenes vurdering av læringsmiljøet.

I forhold til trivsel konstrueres to indekser: En som måler trivsel med lærerne og skolearbeidet og en som måler trivsel med medelever. Rapporten konkluderer med at trivselen generelt er høy ved norske skoler. Elevene trives aller best med hverandre, men den lærerrelaterte trivselen er også høy. Å ha en lærerstab med

høy ansiennitet ser imidlertid ut til å være negativt korrelert med trivsel. De eldste elevene trives noe bedre enn de yngre, og jenter trives best med andre jenter, mens gutter trives best med andre gutter. Tendensene til geografisk variasjon er svake, men skoler med høy andel minoritets elever rapporterer lavere trivsel. De fleste ressursmål ser ikke ut til å ha betydning for elevenes rapporterte læringsmiljø, og ingen av de inkluderte målene slår ut med signifikant effekt på elevenes trivsel (ibid).

Verdens Helseorganisasjon (WHO) gjennomførte i skoleåret 2001/02 en undersøkelse om helsevaner blant skoleelever hvor skolemiljø og trivsel belyses. Undersøkelsen inngår som en del av prosjektet "Helsevaner blant norske skoleelever- En WHO-undersøkelse i flere land" som ble startet i 1982 av forskere fra England, Finland og Norge. Etter hvert ble det etablert som et samarbeidsprosjekt knyttet til Europakontoret i Verdens Helseorganisasjon, og stadig flere land deltok. I undersøkelsen fra 2001/02 rapporterte en høy andel av de norske elevene at de likte seg på skolen. Analysen viser at skoletrivsel er høyere jo høyere statusgruppe (Torsheim m.fl., 2004).



Som en del av evalueringsopplegget rundt Reform 97 ble læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen studert. Resultatene fra dette arbeidet oppsummeres i rapporten: ”Skolemiljø, Læringsmiljø og Elevutbytte”, (Imsen 2003:121) og er basert på informasjon hentet gjennom spørreskjema, faglig testing og skolebesøk. Undersøkelsen viser at kvaliteter ved undervisningsmiljøet har relativt stor betydning for trivselen. De viktigste forklaringsfaktorene er et godt sosialt klassemiljø i form av vennskap og samhold og det elevene vurderer som et godt fysisk skolemiljø. Trivselsnivået varierer mye fra klasse til klasse, og det antas derfor at trivsel har klar sammenheng med hvilken klasse eleven går i (ibid:149).

Det er dessuten en tendens til at variasjonen i den rapporterte trivselen er mindre innad i klasser med høy trivsel. Jentene trives generelt bedre enn guttene, men rapporten hevder at trivselen ser ut til å variere lite på tvers av elevenes evner og sosiale bakgrunn (ibid:149).

2.6 *Skolens rammevilkår*

Det er staten som legger rammene for grunnskoletilbudet i Norge. Statlige reguleringer og nasjonale standarder er nedfelt i lovverk, forskrifter og tariffavtaler. Dette bidrar til å sikre en minstestandard for undervisningstid, undervisningsinnhold og krav til undervisningspersonale som skal gjelde for alle norske skoler. Mest sentral i denne sammenhengen er Opplæringsloven (2003) (<http://www.lovdatabasen.no>) og Kunnskapsløftet (2006) (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/kunnskapsloefet>).

Opplæringsloven fastsetter hvilke områder elevene skal ha opplæring i og angir et minstetall for antall undervisningstimer i det enkelte fag. Den definerer også rett til spesialundervisning for elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningsopplegget.

Kunnskapsløftet er fundamentet og rammen for grunnopplæringen. Det er en forskrift med hjemmel i Opplæringsloven og som er forpliktende for opplæring i grunnskole og videregående skole. Her settes det opp overordnede mål for opplæring, verdimessig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag spesifiseres, og ferdighetsmål og timefordeling for det enkelte fag defineres.

Grunnskolene drives av kommunene, innenfor rammene av statlige reguleringer, kommunal økonomi og strukturelle forhold som demografiske og geografiske egenskaper ved kommunen. Dette innebærer at lokale prioriteringer kan og skal prege det lokale skoletilbudet. Og at kommunen har frihet til å gjøre en rekke skolepolitiske beslutninger som må forventes å påvirke kvaliteten på dette tilbudet. For eksempel kan kommunen velge en høyere ressursinnsats enn det som følger direkte av Opplæringsloven og Kunnskapsløftet gjennom forhold som høy lærertetthet eller ved å opprettholde en desentralisert skolestruktur.

Tildeling av ressurser til spesialundervisning kan også variere mellom kommunene. Denne tildelingen skjer i samarbeid med PP-tjenesten og vil avhenge av hvilken linje den enkelte kommune har lagt seg på. Dette vil ikke være felles for alle landets kommuner fordi subjektive vurderinger av elevenes behov vil spille en avgjørende rolle.

2.6.1 Opplæringsloven

I Opplæringslovens (www.lovdatab.no) formålsparagraf heter det:

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.”,
Opplæringsloven (2003),§1-2

Også trivsel fremheves som en viktig målsetting i skolen. Om elevenes skolemiljø heter det:

”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring ”
(Opplæringsloven, 2003,§9a).

Skolen skal produsere kunnskap og fungere som allmenndanner og verdibærer, men den har også ansvar for å skape et godt fysisk og psykososialt miljø. Dette innebærer å ivareta og å utvikle både kognitive, sosiale og psykologiske sider ved eleven. Det vil dermed være riktig å beskrive skolen som en flervareprodusent. Den produserer ikke bare akademisk kunnskap, men også holdninger, praktiske ferdigheter og sosial kompetanse, og den skal dessuten sørge for at elevene har det bra (ibid).

Opplæringsloven § 9a–1 sier at

*«alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, **trivsel** og læring.»*

At elevene har en **rett** innebærer at skoleeierens økonomi ikke er relevant for hvorvidt retten skal oppfylles eller ikke. Retten gjelder både det fysiske og det psykososiale miljøet. (www.regjeringen.handlingsplaner)

Bestemmelsen understreker at det avgjørende i loven er hvilken virkning skolemiljøet har på elevene, og ikke hvorvidt de enkelte sidene ved miljøet tilfredsstillende målbare verdier. Målinger og observasjoner av miljøet er likevel viktige, fordi de kan si noe om hvilken virkning de forskjellige miljøfaktorene kan ventes å ha på elevenes helse, **trivsel** og læring.

Skolemiljøet skal *fremme* helse, **trivsel** og læring. Dette innebærer at bestemmelsen ikke bare handler om å hindre plager og dårlig læring, men også om at skolemiljøet skal bidra positivt til elevens helse, **trivsel** og læring.

Det er også viktig å merke seg at det ikke bare er helsen som skolemiljøet skal fremme, men også **trivselen** og læringen. Dersom forhold i skolemiljøet skaper mistriivsel eller forringer læringen, er ikke dette i samsvar med loven.

- Et skolemiljø som fremmer helse: Et skolemiljø som ikke gir elevene skader, sykdommer eller helseplager av noe slag, og som positivt er med på å styrke elevenes fysiske og psykiske helse
- Et skolemiljø som fremmer **trivsel**: Et skolemiljø hvor alle elever kan trives og som bidrar til at skolen oppleves som et meningsfullt sted å være
- Et skolemiljø som fremmer læring: Et skolemiljø som gir elevene gode læringsbetingelser.

2.6.2 Arbeidsmiljøloven

§ 4-3. Krav til det psykososiale arbeidsmiljøet

- (1) Arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakers integritet og verdighet ivaretas.
- (2) Arbeidet skal søkes utformet slik at det gir mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten.
- (3) Arbeidstaker skal ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden.
- (4) Arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.
- (5) Departementet kan i forskrift gi nærmere bestemmelser om gjennomføringen av kravene i denne paragraf.

§ 4-4. Krav til det fysiske arbeidsmiljøet

- (1) Fysiske arbeidsmiljøfaktorer som bygnings- og utstyrsmessige forhold, inneklima, lysforhold, støy, stråling o.l. skal være fullt forsvarlig ut fra hensynet til arbeidstakernes helse, miljø, sikkerhet og velferd.
- (2) Arbeidsplassen skal innredes og utformes slik at arbeidstaker unngår uheldige fysiske belastninger. Nødvendige hjelpemidler skal stilles til arbeidstakers disposisjon. Det skal legges til rette for variasjon i arbeidet og for å unngå tunge løft og ensformig gjentakelsesarbeid. Ved oppstilling og bruk av maskiner og annet arbeidsutstyr skal det sørges for at arbeidstaker ikke blir utsatt for uheldige belastninger ved vibrasjon, ubekvem arbeidsstilling o.l.
- (3) Maskiner og annet arbeidsutstyr skal være konstruert og ha nødvendige verneinnretninger slik at arbeidstaker er vernet mot skader.
- (4) Innkvartering som arbeidsgiver stiller til rådighet for arbeidstaker skal være forsvarlig utført, innredet og vedlikeholdt. Eventuelle husordensregler skal fastsettes i samråd med representanter for arbeidstakerne.

(5) Departementet kan i forskrift gi nærmere bestemmelser om gjennomføringen av kravene i denne paragraf og kan herunder bestemme at reglene skal gjelde for utleiere av lokaler o.l (www.lovddata.no).

2.7 Trivselsundersøkelser de senere år

2.7.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen 2007: Høy trivsel, fortsatt mye uro.

De fleste elevene trives godt på skolen, men tre av ti elever synes det er for mye bråk og uro i klasserommet. Det viser analysen av Elevundersøkelsen 2007, gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Flertallet av elevene trives godt på skolen, men rundt ti prosent sier at de trives litt eller ikke i det hele tatt i pauser eller sammen med medelever. 30 prosent sier dessuten at de ofte eller alltid blir forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene. 40 prosent svarer at læreren ofte eller alltid må bruke mye tid på å få ro i klassen.

Tre av fire elever på ungdomsskolen og i videregående skole opplever å få nok utfordringer på skolen. Likevel svarer kun 23 prosent av elevene at lærerne oppmuntret dem til å være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene i mange eller alle fag.

77 prosent av elevene oppgir at de aldri mobbes, mens tre prosent svarer at de mobbes flere ganger i uken. Analysen viser at det ikke er noen signifikante endringer i andel elever som sier de blir mobbet ukentlig i skolen sammenlignet med tall fra Elevundersøkelsen 2005 og 2006.

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og videregående skole har fått mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø.

Undersøkelsen er obligatorisk ved 7. og 10. trinn i grunnskolen og ved videregående trinn 1 i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig (<http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen>).

2.8 OECD og Pisa-undersøkelsen

I OECD drøfter industrilandene økonomiske, næringspolitiske og sosiale spørsmål som har virkning over landegrensene. OECDs statistikk regnes av mange som den beste i verden. Pr. juni 2007 har OECD 30 medlemsland. Kunnskapsdepartementets (KD) samarbeid med OECD har utgangspunkt i at både enkeltindivider og nasjoner har sosialt og økonomisk utbytte av utdanning. KD koordinerer OECD-saker som angår barnehage, utdanning og forskning.

Den mest kjente og omtalte aktiviteten som Norge er involvert i på utdanningsområdet er PISA-undersøkelsen, som måler læringsutbytte for 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag.

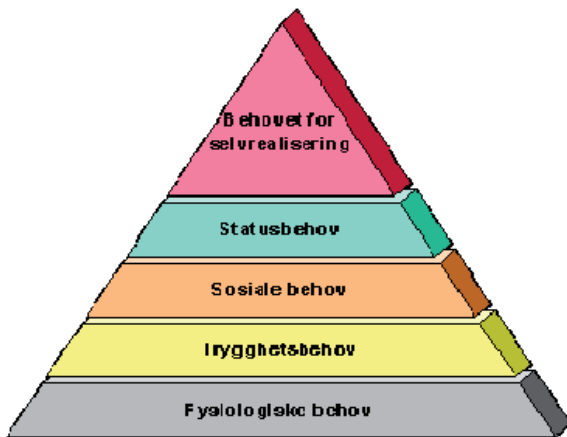
3.0 Teoretisk tilnærming

3.1 *Trivselsteorier?*

Når jeg begynte å søke på definisjoner og teorier rundt begrepet trivsel, så havnet jeg fort inn i ulike motivasjonsteorier. Dette føler jeg blir riktig spor å følge for å belyse mer rundt trivselsbegrepet og jeg har valgt ut noen teorier jeg ønsker å beskrive nærmere.

3.1.1 *Maslow's teorier*

Hovedideen i Maslow's behovsteori (1954) er at menneskers behov kan deles opp i fem ulike behovskategorier. Se illustrasjon:



Denne inndelingen blir fremstilt som en pyramide. Det sentrale ved Maslow's teori er behovenes hierarkiske oppbygging. Maslow tenker seg de menneskelige behov ordnet i et hierarki fra lavere til høyere orden. Så snart en behovskategori er noenlunde tilfredsstilt, dukker det en ny kategori opp. Menneskets trivsel vil således være avhengig av i hvilken grad aktuelle behov er tilfredsstilt.

(<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

De behovskategorier som Maslow regner med er følgende:

- Fysiologiske behov. Dette er behov som har en klar organisk bakgrunn i organismen, og som kan føres tilbake til kjemisk/ fysiske prosesser. Når de fysiologiske behov er tilfredsstilt oppstår andre behov av høyere orden, som av individet i denne situasjon kan føles like sterkt som de fysiologiske.
- Trygghetsbehovene. Når de fysiologiske behov er noen lunde tilfredsstilt, oppstår behovet for sikkerhet og beskyttelse. Hos voksne kan dette komme til uttrykk ved at de gjerne vil ha en jobb som foruten rimelig utkomme i øyeblikket også gir sikkerhet på lengre sikt.
- Sosiale behov. Behov for å høre til i en gruppe. Når de fysiologiske behov og sikkerhetsbehovene er noenlunde tilfredsstilt vil det oppstå behov for å bli satt pris på og avholdt av andre mennesker.
- Statusbehov. De fleste mennesker har et visst behov for å føle at de ”er noe”; både i egne øyne og andres. Hvor sterkt dette behovet føles er selvfølgelig individuelt.
- Behovet for selvrealisering. I selvrealiseringsbegrepet ligger et behov for å føle at man er i en situasjon hvor man får utnyttet sine egenskaper og evner fullt ut, å kunne prestere det man er i stand til.

Maslow formulerte ikke sin teori ut fra trivselsspørsmål i arbeidslivet. Han formulerte behovshierarkiet i et forsøk på å forklare atferd. Men Maslow's teori har vært brukt i meget stor utstrekning og er vel anerkjent i trivselssammenhenger. Det er for så vidt naturlig siden det er vanlig å se trivsel i sammenheng med behovstilfredsstillelse (ibid).

Behovsteorier bygger på antakelsen om at alle mennesker har visse behov, og at disse gjelder alle. Et behov kan defineres som *en mangeltilstand, og som skaper drivere - som er atferd med hensikt å tilfredsstille behov.* Behovsteorier er særlig

relevante for å forstå hva som *igangsetter* atferd. Behov kan variere i styrke og varighet, samt over tid - eksempelvis kan behovet for å gjøre det godt i en studiesammenheng bli viktigere dess eldre en blir (variasjon over tid), behov for selvaktualisering er viktigere for noen mennesker (variasjon i styrke) og behov for drikke (umiddelbar behovstilfredsstillelse) i motsetning til behov for tilhørighet - som har en lengre tidshorisont (ibid).

3.1.2 Herzberg's to-faktor-teori

Herzberg et al (1959) tok utgangspunkt i Maslow's ideer om menneskelige behov og videreutviklet dette til sin **to-faktormodell**. Denne modellen skiller mellom forhold som skaper positive holdninger til jobben i motsetning til de som skaper negative holdninger. Disse kalte han henholdsvis *motivasjons-* og *hygienefaktorer*. Hygienefaktorene er viktige for å ikke få misfornøyde ansatte, men har ingen betydning for å oppnå det motsatte, dvs. motiverte medarbeidere. Inndelingen mellom hygiene- og motivasjonsfaktorer bygger på en ide om et motivasjonsmessig nullpunkt (tilstedeværelse av hygienefaktorer men fraværende motivasjonsfaktorer). Videre har mennesker to grunnleggende behov - hvor den ene har med overlevelse, sikre inntjening og unngå ubehag og den andre har med vekst og videreutvikling å gjøre.

I følge Herzberg er følgende faktorer hyppigst nevnt som årsaker til mistrivsel (Hygienefaktorer):

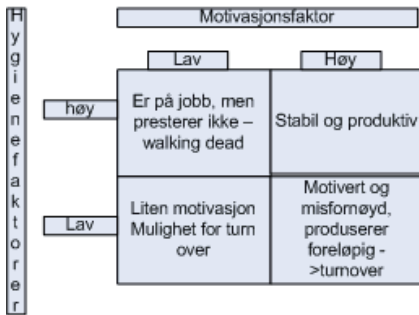
- Bedriftens personalpolitikk og administrasjon.
- Lederstil og forholdet mellom leder og medarbeidere
- Arbeidsforhold - tilstrekkelig lys, luft, hjelpemidler, ergonomisk riktig utformet arbeidsplass, renhold, arbeidsmengde
- Sosiale forhold - forhold til kolleger

- Statussymboler - eks eget kontor, sekretær osv
- Trygghet - forutsigbarhet til virksomhetens eksistens osv
- Privatliv - hvordan forholdet hjemmet vs arbeid utarter seg.

Som sagt er ikke tilstedeværelse av hygiene-faktorer i seg selv motiverende. Til det trenger en motivasjonsfaktorer, i følge Herzberg. Motivasjonsfaktorer i sortert rekkefølge etter viktighet er:

- Prestasjon - tilfredsstillelse ved å løse komplekse oppgaver og se resultat av sitt arbeid
- Anerkjennelse - for utført arbeid
- Arbeidet i seg selv - at arbeidet er interessant, variert, skapende osv
- Ansvar - autonomi i den grad en kan bestemme over hele eller deler av sin arbeidsprosess
- Forfremmelse - karrieremessig utvikling i den grad det er mulig
- Vekst - læring og videreutvikling

Nedenfor vises en modell som viser sammenheng mellom tilstedeværelse kontra fravær av henholdsvis hygiene- og motivasjonsfaktorer (Kaufmann og Kaufmann 2003:58). Modellen viser at tilstedeværelse av hygiene-faktorer men fravær av motivasjonsfaktorer resulterer i medarbeidere som *har* en jobb, men ikke *gjør* en jobb. Hvis både hygiene- og motivasjonsfaktorer er fraværende vil dette føre til sterkt umotiverte medarbeidere og potensiell høy turnover (gjennomtrekk av ansatte) i en virksomhet. Så kan man se at høy tilstedeværelse av motivasjonsfaktorer med fravær av hygiene-faktorer gir høyt motiverte medarbeidere, som før eller siden vil se seg om etter annet arbeid, mens tilstedeværelse av både hygiene- og motivasjonsfaktorer gir den mest optimale produksjonssituasjon - høyt motiverte medarbeidere som yter.



Herzberg's to-faktormodell viser at det er viktig å utforme både arbeidsinnhold så vel som forholdene rundt for å sikre tilfredse og motiverte medarbeidere (<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

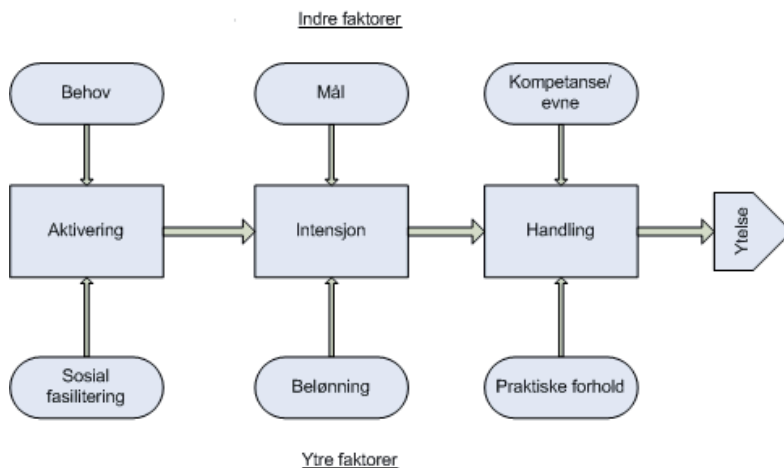
Oppsummert vil jeg kunne si:

Herzberg antok at dersom M-faktorene er til stede, fører de til trivsel. Er de ikke til stede fører de til ”ikke trivsel”. Dersom H-faktorene ikke er til stede, fører de til mistrivsel, er de til stede fører de til ”ikke mistrivsel (ibid).”

3.1.3 Om motivasjon og motivasjonsteorier

I dagligtalen benyttes begrepet motivasjon som entusiasme og oppgløddhet overfor en oppgave mot et mål. I psykologien derimot defineres motivasjon som *psykologiske prosesser som igangsetter, regulerer og opprettholder atferd* (Haukedal 2004). Denne definisjonen innebærer at motivasjon er en psykologisk prosess, og ikke kun en fysiologisk og avhengig av ytre forhold. Videre består den av tre prosesser, både igangsetting, regulering og opprettholdelse. Sett fra et virksomhetsperspektiv er det ikke motivasjon som sådan som er av interesse, men ytelsen og resultat av motivasjonen blant medarbeidere, dette fordi det er en direkte sammenheng mellom medarbeideres ytelse og virksomhetens verdiskapning. For at motivasjonen hos medarbeidere skal være verdiskapende

må det ha en retning, og denne retningen må sammenfalle med virksomhetens mål. Motivasjon uten eller med ikke-sammenfallende retning bidrar dermed ikke til verdiskapning. Motivasjon er dessuten avhengig av både ulike psykologiske forhold samt organisasjonsmessige- og praktiske forhold - vist nedenfor:



Denne modellen viser at motivasjon og ytelse er et resultat av indre og ytre forhold. Modellen starter med aktivering. Hva som aktiverer kan være et resultat av individets behov eller miljøet rundt. Videre må atferden ha en intensjon om å nå et mål, dette kan være indre faktorer som mestring og kontroll eller ytre faktorer som en belønning. Videre må det handling til for å nå målet. Måloppnåelse er umulig med mindre det resulterer i handling samme hvor gode intensjonene er. For at individet skal nå sine mål må det ha tilstrekkelig kompetanse og evne samt ha tro på at målet er oppnåelige. Ytre faktorer kan være av teknisk, sosiale eller miljømessig art. Tekniske forhold kan være tilstrekkelig tilgjengelig verktøy og ressurser (både materielle og menneskelige ressurser), at arbeidsforhold er tilrettelagt for aktiviteten, at et sosialt nettverk er tilgjengelig ved behov og at arbeidsforhold er tilrettelagt for aktiviteten som skal utføres. Dette vil igjen si at dårlig ytelse ikke alltid er et resultat av dårlig motivasjon, men kan være på grunn av manglende ytre tilrettelegging.

Hva som motiverer varierer fra person til person. Motivasjon er også en prosess som varierer over tid og varierer med alder og erfaring. I tillegg er motivasjon avhengig av situasjon og ytre forhold. Man kan dele motivasjon inn i *indre* og *ytre* motivasjon, hvor indre motivasjon er igangsetting, regulering og opprettholdelse av atferd uten tanke på ytre belønninger og hvor atferden er belønning nok i seg selv. Ytre motivasjon derimot er når aktiviteter igangsettes med mål for øyet å oppnå en belønning. Denne belønningen kan være både av materiell art (penger, frynsegoder osv), men også immateriell (ros, anerkjennelse, sosial status) (<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

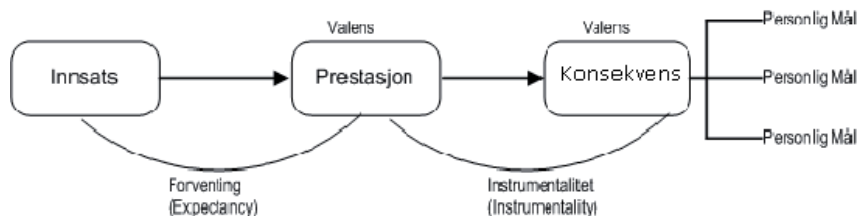
3.2 Vroom's forventningsteori

Victor Vroom's forventningsteori (1995) (VIE-teori) bygger på den forutsetning at menneskers atferd i stor grad er bestemt av kognitiv virksomhet (det vil si tenking) og et bevisst valg mellom ulike handlingsalternativer. Mennesker stilles hele tiden ovenfor en rekke alternativer eller "veier til målet" og forventningsteorier har som mål å belyse hvorfor mennesker velger det alternativet de faktisk gjør. Akronymet VIE står for **V**alens (verdi), **I**nstrumentality (instrumentalitet) og **E**xpectancy (forventning). Valens betegner individets forventede nytteverdi av et bestemt valg og i hvilken grad resultatet er ønskelig for personen. Et ønsket resultat har positiv valens mens et negativt resultat har negativ valens. Vroom skiller mellom første-ordensutfall, som sier at det er en sammenheng mellom innsats og prestasjon - og annen-ordensutfallet som er avhengig av utfall fra første-ordensutfallet, prestasjon fører til konsekvens.

Instrumentalitet sier noe om hva personen tror resultatet blir ved å prestere. Denne kan variere fra -1 til +1. Expectancy betegner hvor sterkt en person tror at

et spesielt utfall av innsats er mulig. Forventningen kan variere fra 0, overhodet ikke mulig å nå målet til 1 - garantert måloppnåelse.

I VIE-modellen ligger to typer sentrale forestillinger til grunn om sammenhenger mellom ulike faktorer. Dette er sammenhengen mellom innsats og prestasjon. Denne sammenhengen kalles forventning, og inneholder oppfatning om hvorvidt en viss innsats vil føre til en bestemt prestasjon. Videre er det også en antakelse om at en gitt prestasjon fører til et ønsket resultat (konsekvens). Denne sammenhengen kalles instrumentalitet. Konsekvensene kan være indre eller ytre belønninger, hvor indre belønninger er belønninger som har egenverdi - eksempelvis følelsen av mestring og kontroll. Ytre belønning kan være materielt, eksempelvis mer lønn. Modellen nedenfor viser sammenhengen mellom instrumentalitet og forventning. (Vroom 1995)



Modellen kan leses slik:

Jeg, som masterstudent har mange valgmuligheter for hvordan jeg vil fylle rollen min. Jeg kan velge å skrive jevnt og trutt eller jeg kan jobbe døgnet rundt dagene før innlevering. Hvis mitt personlige mål er å stå på eksamen velger jeg en strategi. Er målet å få en A velger jeg en annen. Hvis jeg har et personlig mål om at jeg vil ha en A på eksamen og dette har høy valens (verdi) for meg og jeg har tro på at regelmessig lesing og oppgaveskriving (innsats) med stor sannsynlighet vil føre til at jeg kan klare meg bra til eksamen (prestasjon). Hvis jeg da i tillegg har tro på at min prestasjon på eksamen fører til en A (konsekvens) er det dermed stor sannsynlighet at jeg vil jobbe jevnt og trutt.

Dette kan jeg da sette opp i mot det andre alternativ som innebærer skippertaksjobbing rett før eksamen. Dette alternativet kan velges fordi jeg har erfart at regelmessig jobbing ikke nødvendigvis gir god karakter, innsats fører ikke til ønsket prestasjon. Derimot vil jeg få mer fritid til familie og venner, og dette har høy valens for meg. Når jeg skal vurdere hvilket alternativ jeg skal velge vil regnestykket skrives slik:

Motivasjonsfaktor = valens x forventning x instrumentalitet

Dette regnestykket medfører at hvis en av innsatsfaktorene er null (0) vil hele regnestykket bli lik null (0)- det vil si **ikke særlig motiverende**. Problemer forbundet med denne forventningsteorien er at jeg må vurdere ulike alternativer opp mot hverandre (<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

3.3 Locke & Latham's målsettingsteori

Den viktigste faktoren i en målsettingsteori er målet, hvor målet er kognitive størrelser som i seg selv kan virke motiverende og har som forutsetning at all atferd er en funksjon av bevisste mål og intensjoner. Målsettingsteori har noen sammenfallende aspekter til forventningsteoriene, som for eksempel betydningen av kognisjon (tankemessig bearbeiding hos individet), valens (hvilken verdi har konsekvensen for individet) og handlingers konsekvenser. Forskjellen er hvordan målsettingsteori fremhever intensjoner og mål. Opprinnelig var målsettingsteori enkelt og bestod av to faktorer: 1) vanskelighetsgrad på målet - hvor det har vist seg at vanskelige mål er mer motiverende enn lette og 2) spesifikkhet på målet, hvor spesifikke, ofte kvantifiserbare mål virker mer motiverende enn mål som er vage og uklare. Senere ble teorien utvidet til å også omhandle aksept og forpliktelser (<http://nibbler.no/blog/?p98>).

Målsettingsteori sier at mål virker motiverende ut fra fire forskjellige mekanismer:

- **Retning:** Mål styrer oppmerksomheten - når mål oppleves som meningsfylte og man har inngått forpliktelser for måloppnåelse vil aktiviteter styres i retning måloppnåelse på bekostning av andre aktiviteter
- **Intensitet:** Mål aktiverer til innsats - For å nå et gitt mål innen en gitt tidsfrist kanaliseres energi for å aktivere til innsats
- **Utholdenhet:** Mål øker utholdenhet - Noen mål krever langvarig innsats over lengre tid og er mål tilstrekkelig viktige vil en strebe etter å nå målet på tvers av tid
- **Strategier:** Mål stimulerer utvikling av strategier og handlingsplaner - når en medarbeider arbeider mot et mål og ser at anvendte handlingsstrategi ikke er hensiktsmessig, vil han/hun forsøke å søke etter andre strategier

Gjennom forskning har det vist seg at det er ingen forskjell mellom grad av forpliktelser for mål satt av en selv og mål satt av andre. (Refererer til Locke & Latham 1990). Videre er det en sammenheng mellom i hvilken grad en medarbeider føler forpliktelser for måloppnåelse og resultat. Måloppnåelse må resultere i en eller annen form for belønning. Økonomisk belønning for måloppnåelse kan være gunstig, men det må tas hensyn til belønningens størrelse, hyppighet og om belønningen skal skje på individuelt eller gruppenivå. Målets spesifikkhet er avgjørende for måloppnåelsen, hvor da spesifikke mål virker mer motiverende enn generelle. Målets vanskelighetsgrad må være oppnåelig med medarbeiderens kompetanse og ferdigheter. Til sist fremheves også viktigheten av tilbakemeldinger gjennom arbeidsprosessen for å avdekke hvorvidt en arbeider i riktig retning, om det er langt igjen til måloppnåelsen eller om medarbeideren må utvikle en ny strategi. Tilbakemeldinger som blir gitt må

dermed være relevante i forhold til målet som er satt
(<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

3.4 Skinner's forsterkningsteori

Skinner's forsterkningsteori (også kjent som "rotte-teorien") er inspirert av læringspsykologien, ved å bygge på antakelsen om at atferd som gir positive konsekvenser har stor sannsynlighet for å bli gjentatt ved en senere anledning. Forsterkningsteorien sier at bestemte former for atferd resulterer i bestemte konsekvenser (forsterkning/straff), noe som igjen øker eller reduserer sannsynligheten for at atferden opprettholdes eller gjentas. Mennesker vurderer hvilke konsekvenser et handlingsalternativ får og handler dermed med tanke på å unngå negative konsekvenser. Eksempel på dette kan være en medarbeider, som alltid kommer for sent. Lederen kan dermed introdusere flere midler for å endre atferd. Hvis lederen synes det er greit at medarbeideren stadig kommer for sent kan han belønne denne atferden. Dette kalles *positiv forsterkning*. Hvis lederen derimot ikke er så fornøyd med at medarbeideren til stadighet kommer for sent, kan han utforme et system som premierer de som alltid er tidsnok, eksempelvis ved å fremheve disse i sosiale sammenhenger. Dette vil da være en *negativ forsterker* sett i forhold til den notoriske unnasluntreren. En negativ forsterker styrker og øker forekomsten av atferd ved å ta bort eller forhindre uønsket stimuli. (her er det den notoriske medarbeideren som blir uthengt i lunsjen, og muligens synes han det er pinlig og slutter å komme for sent). Den siste typen forsterkning er *straff*, og sett i sammenheng med den late slabbedasken fra tidligere vil en mulig forsterkning her være lønnstrekk ved forsentakninger.

Forsterkningsteorier er fruktbare i bruk der hvor ønsket atferd er klart definert (her igjen, ikke komme for sent på jobben til stadighet). Eksempelvis kan det være vanskelig å avgjøre hvorvidt en elev er produktiv når han sitter og titter ut

av vinduet og tygger på blyanten. Videre - hvordan kan en måle slik atferd? Forsterkningsteoriens bruksområder vil primært kunne være for arbeidsoppgaver som er lett identifiserbare og avgrenset i tid og omfang (<http://nibbler.no/blog/?p=98>).

Jeg har nå sett på noen motivasjonsteorier, alle med forskjellig innfallsvinkler til jobbmotivasjon. Alle modellene har sine styrker og ulemper, og er egnet til å belyse forskjellige områder ved temaet motivasjon. Noen modeller fokuserer på hva som igangsetter atferd. Videre hadde vi teorier, som forsøker å forklare hvorfor mennesker handler slik de gjør. Til slutt har jeg sett på teorier med positive og negative forsterkninger for ønsket atferd.

4.0 Metode

Samme spørreundersøkelse som ble gjort i Tyskland er utført. Jeg har prøvd å finne svaret på problemstillinga ved å samle inn data gjennom spørreskjema på to 1-10 skoler og to videregående skoler i to ulike kommuner. Den ene er fra et kommunesenter med en ren ungdomsskole på til sammen 130 elever og videregående på til sammen 100 elever. Den andre fra en bykommune med en ren ungdomsskole på til sammen 300 elever, og videregående på til sammen 400 elever. Etter datainnsamlingen har jeg benyttet meg av samme metode for å gjennomføre en faktoranalyse for å kunne avdekke hvilke enkeltaspekter som kan la seg sammenfatte empirisk i lys av hypotesene.

Etter datainnsamlingene ble det gjennomført en faktoranalyse for å avdekke hvilke enkeltaspekter som kunne la seg sammenfatte empirisk. Ut fra dette skulle underdimensjoner av elevtrivsel bli bestemt. Med ulike analyser ble faktoren ”allmenntrivsel” satt under lupen.

4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Under dette punktet vil jeg si noe om vitenskapsteoretiske betraktninger om design. Jacobsen (2005) systematiserer valget av undersøkelsesdesign i to forhold. Det første er *intensive* undersøkelsesopplegg hvor man ønsker å nærme seg det fenomenet man ønsker å studere. Det andre er *ekstensive* undersøkelsesopplegg hvor man sier noe om hvor mange undersøkelsesenheter man ønsker å uttale seg om. Det ekstensive opplegget vil vise et utvalg av enheter i undersøkelsen og prosessen i analysearbeidet for å finne en mest mulig presis beskrivelse av hyppigheten av de ulike fenomen. Det blir spennende å se om spørreskjemaet er utformet godt nok til å gi svar på problemstillingen og de ulike hypotesene. Det intensive undersøkelsesopplegget er vel det som går mest i dybden på detaljer og som ligger i ordet intensivt, mens det ekstensive går på bredden.

Metodeopplegget vil også kunne begrenses eller påvirkes av om jeg velger en *induktiv* eller *deduktiv* innfallsvinkel. Halvorsen (2003:79) trekker et hovedskille mellom induktiv og deduktiv forskning. Induksjon betyr å trekke en slutning fra det spesielle eller individuelle til det allmenne. Deduksjon betyr å trekke en slutning fra det allmenne til det spesielle (<http://no.wikipedia.org>). Med induktiv mener Halvorsen (2003:79) at man forsøker å tilnærme seg en virkelighet man ikke kjenner; forutsetningsløst og med vage antagelser. Deduktiv tilnæringsmåte mener han derimot tar sikte på å teste holdbarheten av ulike teorier gjennom hypotesetesting. Selv om han trekker fram metodene som uavhengige og ulike hverandre, hevder han også at metodene ikke utelukker hverandre og at man i ”*..forskningspraksis sjelden vil finne en slik skarp todeling i tilnæringsmåten*” (Halvorsen 2003:80). Jeg mener at forskningsmodellen min består av strukturerte hypoteser som da er en deduktiv tilnæringsmåte hvor jeg ønsker å teste hypotesens holdbarhet, dvs. om hypotesen er sann. Likevel ser jeg at fremdriften i min oppgave er av både induktiv og deduktiv karakter. Vanligvis er en induktiv fremgangsmåte egnet til å produsere teorier og hypoteser. I mitt tilfelle er dette lite aktuelt i og med at hypotesene allerede er produsert.

Når jeg etter hvert kommer så langt at jeg skal begynne å tolke og analysere datamateriale, vil jeg selvsagt ha med meg en forforståelse av begrepet trivsel. Kall det gjerne fordommer eller en bestemt oppfatning av begrepet og hvorfor jeg har så mange tanker om det før jeg går i gang med min forskning. Denne forforståelse er basert på kunnskaper, erfaringer, verdier, meninger og holdninger som jeg har med meg i livet både som elev, student og arbeidstaker. Dessuten vil jeg ha tanker og følelser om det emnet jeg studerer. Dette må jeg nå på en måte legge litt i bero. Nå skal jeg forske objektivt uten å være forutinntatt.

4.2 Design og metode

I denne delen av oppgaven har jeg redegjort for min helhetlige plan for forskningsdesignet og forskningsmetodene i arbeidet mitt. Dette er grunnlaget for det empiriske arbeidet. Derfor var det viktig å belyse alle delene av metodearbeidet for å få et bedre grunnlag for senere kapitler som omhandler resultat og analyse. Forskningsmetoder inneholder noe om operasjonaliseringens nødvendighet i forhold til spørreundersøkelsen og metodene jeg benytter for innsamling av data. Operasjonalisering betyr å konkretisere eller gjøre målbart (Jacobsen 2005). Når vi er ferdig med begrepsanalysen, dvs. når vi vet hva vi ønsker å måle og hvordan vi skal gjøre det, er neste fase å formulere spørsmålene til spørreskjemaet.

Proessen med å gjøre et teoretisk begrep om til en målbar variabel kalles operasjonalisering. Å operasjonalisere innebærer med andre ord å gjøre om vårt databehov til konkrete spørsmål som vi kan måle. Eller sagt på en annen måte; transformere begreper til ord og uttrykk som respondenten kan svare på uten fare for feiltolkning (www.kunnskapssenteret/articles/2571/1/Operasjonalisering).

Utformingen av en vitenskapelig studie kan deles inn i tre faser. En starter med å velge forskningsområde og problemstilling. Når dette er gjort finner man den teoretiske innfallsvinkelen, og til slutt velger man metode og forskningsopplegg. Disse tre faser er avhengige av hverandre (ibid.).

Mitt forskningsområde er trivsel i skolen. Teorien i min masteroppgave er basert på dette, og bygges rundt definisjon og forståelse av trivselsbegrepet, ulike rammevilkår, lover samt ulike trivselsundersøkelser de senere år. Det er logisk med en teoretisk tilnærming med beskrivelse av ulike trivselsteorier i masteroppgaven. Ut fra den teoretiske innfallsvinkelen har jeg valgt hvilken

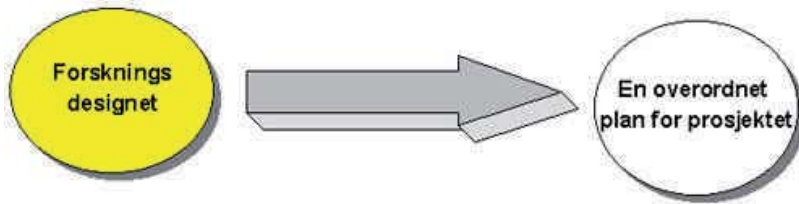
metode jeg vil benytte. Metode handler om innhenting og bearbeiding av informasjon for å finne svar på en problemstilling. Hellevik (2002:7) definerer metode på følgende måte:

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Vilhelm Aubert)

Innenfor undersøkelsesmetoder finnes det to typer metoder; kvantitative og kvalitative metoder. Jeg velger her å beskrive den metoden jeg har valgt, nemlig kvantitativ metode. Med kvantitativ menes fremgangsmåter der forskeren først systematisk skaffer seg sammenlignbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, så uttrykker disse opplysningene i form og tall, og til slutt foretar en analyse av mønsteret i dette tallmaterialet (Hellevik 2002:8). Ved bruk av kvantitativ metode ønsker man altså å vurdere holdbarheten av bestemte teorier gjennom hypotesetesting. For denne oppgavens problemstilling med flere hypoteser, vil bruk av denne metoden være effektiv av den grunn at en får en forståelse av hva et stort antall respondenter mener om dette tema.

I arbeidet med design og metode er det naturlig å benytte samme plan som Rahm for å finne svar på problemstillingen. Jeg har foretatt en spørreundersøkelse i samme omfang. Denne spørreundersøkelsen har en kvantitativ tilnærming med et spørreskjema med en mer fast struktur. Respondentene vil være et utvalg av elever fra ulike ungdomsskoler og videregående skoler.

4.3 Forskningsdesign



Professor Gilbert Churchill (Marketing Research -91) sammenligner denne fasen med det arbeidet arkitekten gjør når han skal bygge et hus.

Konstruksjonstegninger forteller hvordan planløsningen skal være, hvordan bærekonstruksjonen skal være og hvordan ulike deler av huset skal henge sammen. Det går an å bygge et hus uten en slik konstruksjonstegning, men utfallet er usikkert. På samme måte er det med forskningsprosjekter. Man kan fint sette i gang et prosjekt uten å tenke på helheten og målet, men sluttresultatet er usikkert. Det lønner seg derfor å utarbeide et detaljert forskningsdesign før man setter i gang et forskningsprosjekt

(www.kunnskapsenteret.com/articles/2510/1/Hva-er-et-forskningsdesign).

“Research design provides the glue that holds the research project together. A design is used to structure the research, to show how all the major parts of the research project – the samples of groups, measures, treatments or programs, and methods of assignment – work together to try to address the central research question”

(www.socialresearchmethods.net/kb/design.php).

Forskningsdesignet er altså å betrakte som limet som skal holde dette byggverket sammen. Det dreide seg om å lage en overordnet plan over hvordan jeg skulle gå frem for å løse forskningsspørsmålet. I forskningsdesign vil fokus være helhet og sluttresultat. Designet har betydning for hvordan jeg ville utforme og gjøre forskningsarbeidet. En plan som binder sammen rekkefølgen fra problemstilling til konklusjonen. Arbeidet med forskningsdesignet ville bestå

av beskrivelse av formål og problemstilling, kartlegge data- og informasjonsbehov, velge metode for datainnsamling og operasjonalisering og utarbeide en utvalgsplan (www.kunnskapssenteret.com).

Designen ville altså gi meg en tydelig oversikt over hvilket undersøkelsesopplegg som passet best til både min problemstilling og mine hypoteser. I denne sammenheng dreier design seg om forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter våre data til våre forskningsspørsmål eller til våre antakelser (hypoteser) (Fuglseth og Skogen 2006:17 etter Yin). Skogen refererer hvordan Edvard Befring lager en todeling av forskningstilnærmingene hvor han snakker om empirisk forskning som blant annet dreier seg om survey design. Jeg har bygd noe på tidligere forskning; såkalt sekundærdata, men mesteparten av mitt fokus dreier seg om data som er samlet inn gjennom spørreskjemaet; såkalt primærdata.

4.4 Valg av design og metode

Designet på mitt forskningsprosjekt er en kvantitativ, komparativ survey-design hvor hovedideen var å finne en teoretisk interessant sammenligning som kunne være bærebjelken i en undersøkelse både teoretisk og empirisk. Survey er nok den mest benyttede design i samfunnsvitenskapene. En survey er en systematisk og strukturert utspørring av et utvalg personer om et eller flere tema. Komparativt fordi jeg kan gjøre en sammenligning mellom to land; Tyskland og Norge.

Den kvantitative metoden har som utgangspunkt at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som gir informasjon i form av tall (Jacobsen 2005).

Kvantitative data er den typen data som en får ved tellinger og målinger. Det engelske ordet survey betyr oversikt eller overblikk. Når vi snakker om å gjennomføre en sosial survey, betyr det at vi har som mål å skaffe oss et overblikk over sosiale forhold i en befolkning eller befolkningsgruppe (Mordal 1989:15). Survey-forskningen er en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign hvor datainnsamlingen foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer, enten ved besøksintervjuer, telefonintervjuer eller utsendte spørreskjemaer for selvutfylling (Fuglseth og Skogen 2006: 41, Holand). Bruken av spørreskjema som datainnsamlingsmetode er nesten uløselig knyttet til survey som design (ibid:132).

Vitenskapelig sett burde alle problemstillinger i et survey-opplegg følges opp av et sett konkrete hypoteser. Utviklingen av hypoteser gir en nøkkel til hvordan problemer kan løses med hensyn til definering av utvalg, utforming av spørreskjema, koding og bearbeiding av datamaterialet, rapportering og analysing av resultatene (Mordal 1989: 51).

4.5 Analyse av data

Som jeg nevnte innledningsvis har jeg valgt å benytte samme metode som Rahm og mesteparten av det som står under dette punktet er hentet fra hans oppgave. De statistiske metodene for revisjon eller etterkontroll av de ulike hypotesene er gjort ved hjelp av SPSS 15.0 for Windows. SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) er en integrert enhet av flere dataprogrammer som opprinnelig ble utviklet for samfunnsvitenskapelig forskning (www.helse-bergen.no/forskning/forskningshandboken/kapittel7).

For fremstilling og beregning av de oppnådde data benyttes SPSS-prosedylene for *deskriptiv* analyse av primærdataene frekvens, middelerdi og standardavvik.

En enkel definisjon av deskriptiv statistikk kan være at:

”Deskriptiv statistikk omfattar prinsipp, metodar og teknikkar som gir oversikt ved å få fram hovedstrukturen i eit tallmateriale” (Fuglseth og Skogen 2006:185 – Sørensen).

Vi kan si at vi bruker deskriptiv statistikk til å beskrive den informasjonen vi rent faktisk har funnet i vår undersøkelse – i vårt utvalg (ibid.).

Med deskriptiv menes beskrivende analyse hvor vi ønsker å beskrive eller finne sammenhengen mellom en eller flere begreper eller variabler med relativt stor grad av nøyaktighet og sikkerhet. Formålet med deskriptiv analyse er å gi svar på spørsmål som *hva, hvilke, hvordan, hvem og hvorfor*. Det er de harde og kvantifiserbare dataene som skal innhentes. For at det skal være mulig å bruke deskriptiv analyse, er det en forutsetning at man har:

- En klart definert problemstilling
- En god formening om hvilke variabler og begreper som forklarer fenomenet
- Relativt klare hypoteser om hvordan variablene og begrepene påvirker hverandre
- En definert populasjon

(www.kunnskapssenteret.com/articles/2516/1/Deskriptiv-design)

En tilsvarende enkel definisjon av analytisk statistikk kan være at det er prinsipper eller teknikker for å vurdere generaliseringsstyrken, altså i hvor stor grad vi kan si at det vi finner i utvalget, også gjelder for populasjonen (Fuglseth og Skogen 2006:186). Det er jo populasjonen jeg ønsker å bli klokere på og hvordan jeg kan bruke den analytiske statistikken som hjelpemiddel. Hensikten

er å finne ut om hypoteser blir støttet eller må forkastes i lys av de empiriske data.

For å klare spørsmålet om kategorien ”Trivsel i skolen” lar seg dele opp i delområder (Hypotese 1a og 1b) er det gjennomført en eksplorativ faktoranalyse. Faktoranalyse er ikke en selvstendig analysemetode, men en samlebetegnelse for ulike multivariate statistiske metoder som går ut på å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, for deretter å forklare deres felles underliggende faktorer. Faktoranalyser er med andre ord et arbeidsverktøy vi bruker for å redusere datamengden vår. Ut i fra for eksempel 50 indikatorer som tar sikte på å forklare en fler-dimensjonal variabel, kan vi gjennom en faktoranalyse redusere dem til noen få faktorer (www.kunnskapssenteret.com/articles/2670/1/Faktoranalyse).

Verdiene for disse utvalgte (ekstraherte) faktorene beregnes ved hjelp av den tilsvarende middelveidien for de enkelte items/spørsmål. For å vurdere om disse items er i samsvar med det som de ekstraherte faktorene skal måle, blir selektiviteten beregnet for disse items. Selektiviteten er et mål for ”i hvilken grad antallet personer som løser oppgaven, er likt for alle items”. Faktorenes homogenitet, som indikerer om de items som hører til en faktor, måler det samme er dokumentert i tilstrekkelig grad ved bruk av faktoranalysen. Som ytterligere kontroll blir også faktorenes pålitelighet eller nøyaktighet vurdert ved hjelp av reliabilitetskoeffisienten alfa Cronbach.

For korrelasjonsberegningen mellom allmenntrivsel og de andre oppgitte faktorene, anvendes den ikke-parametriske rangkorrelasjonskoeffisienten etter Spearman.

4.6 Spørreundersøkelsen

Operasjonaliseringen av spørreskjemaet har på mange måter vært gitt på forhånd. Jobben min har vært å oversette fra tysk til norsk med noen tilpasninger som skiller norsk og tysk skole. I tillegg har jeg jobbet mye med språket og ordstillingen for å lette forståelsen. Jeg har hatt spørreskjemaet ute til høring hos 6-7 av mine kollegaer som har tatt master på idrettshøgskolen, og jeg har gjennomført en pilotundersøkelse i en 10.klasse i Valnesfjord. Til sammen 16 elever testet ut relevans og forståelse av spørreskjemaet. Haraldsen (1999:280) hevder at det er lurt å gjennomføre en liten generalprøve eller pilotundersøkelse før hovedundersøkelsen settes i gang. Uttrykket pilotundersøkelse er hentet fra fallskjermhopping, der den lille skjermen som skal løse ut hovedskjermen kalles pilot. Materialet i denne pilotundersøkelsen skulle jeg ikke bruke i mine analyser og det var derfor ikke nødvendig med noe brev til foreldrene. Formålet var å teste det praktiske opplegget, men like viktig var det å avdekke om det var noen spørsmål som pekte seg ut som vanskelige å svare på eller vanskelige å forstå. Dermed hadde jeg fortsatt mulighet til eventuelt å endre slike spørsmål før hovedundersøkelsen.

Tilbakemeldingene fra mine kollegaer og translator Ulrich Linnemann når det gjaldt spørreskjemaet, var positive. Jeg håper og tror at respondentene opplevde spørsmålene mine og svaralternativene på samme måte i forhold til operasjonaliseringen.

Spørreskjemaet er delt inn i 7 kategorier med til sammen 52 strukturerte, lukkede spørsmål og ett åpent spørsmål til slutt. Lukkede spørsmål betyr at svaralternativene er gitt på forhånd og respondentene krysser av det de mener er korrekt for dem. Fordelen med lukkede spørsmål er i følge Halvorsen (2003:90f) at (1) de letter intervjuers arbeid og koding av svar, (2) spørsmålene blir klarere presisert når svaralternativ foreligger, (3) de gir bedre mulighet for å

sammenligne svar fra ulike respondenter og (4) de hjelper respondenten til å huske.

Hver kategori inviterer til å krysse av et alternativt svar på en såkalt Likert-skala (<http://de.wikipedia.org/wiki/Likert-Skala>). Dette er en summert skala basert på spørsmål der utsagn gis en gradert vurdering. En Likert-skala består av en rekke utsagn med lukkede svarmuligheter. Svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet (Fuglseth og Skogen 2006:138 - Holand). Amerikaneren Rensis Likert utviklet dette måleredskapet allerede i 1933.

Alle de svaralternativene som avspeiler en meget positiv holdning, får verdien 1. De svarene som inneholder en absolutt avstandstaken fra utsagnet får da verdien 6. Dette kalles en Varimax-rotasjon. Disse tallene skal selvsagt ikke stå på det skjemaet som skal fylles ut (Fuglseth og Skogen 2006:139 - Holand). For at min undersøkelse skal være mest mulig identisk med den tyske, er det avgjørende at jeg bruker samme verdital for at alle data-analyser skal bli behandlet likt. Dette er svært viktig når variablene skal legges inn i SPSS. Se eksempel i fig. 1 under.

Hvor godt stemmer følgende påstand om skolegang og trivsel på skolen for <u>deg og din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
	Stemmer helt	Stemmer stort sett	Stemmer i noen grad	Stemmer i mindre grad	Stemmer stort sett ikke	Stemmer ikke i det hele tatt
1. Jeg liker meg på skolen. (+)	1	2	3	4	5	6
2. Ved denne skolen burde en del vært forandret. (-)	6	5	4	3	2	1
2. Jeg lærer mye ved denne skolen. (+)	1	2	3	4	5	6
4. Denne skolen går meg ofte på nervene. (-)	6	5	4	3	2	1

Fig. 1

Det er til sammen 6 svaralternativer på spørsmålsstillingen ”Hvor godt stemmer ...” og respondenterne kan svare på en skala som strekker seg fra ”stemmer helt”

til ”stemmer ikke i det hele tatt”. Det er ikke lagt opp til noe nøytralt svaralternativ. Tobias Rahm hadde til sammen 292 respondenter, og jeg satset på det samme. Undersøkelsen ble gjennomført i løpet av høsten 2008 på de samme klassetrinn som i den tyske undersøkelsen, dvs. på 8., 10. og 12.klassetrinn (sistnevnte i 2.klasse på videregående). I videregående gjorde jeg undersøkelsen både på allmennfaglig studiespesialisering og yrkesfaglig linje. Tobias Rahm gjennomførte undersøkelsen kun i hjembyen Braunschweig, som er en relativt stor by i norsk sammenheng. Byen ligger i delstaten Niedersachsen og har ca 240 000 innbyggere.

Jeg gjorde en lignende kategorisering av spørsmålene og delte de inn i 7 items:

- Item 1-8 handler om trivsel i skolen og får navnet: TRIV
- Item 9-20 handler om skolemiljøet og får navnet: MILJØ
- Item 21-26 handler om lærerne og får navnet: LÆRE
- Item 27-30 handler om elevrådet og får navnet: DEMO
- Item 31-38 handler om ledelsen og får navnet: LEDE
- Item 39-46 handler om fasiliteter og får navnet: FACI
- Item 47-52 handler om problemområder og får navnet: PROB
- Item 53 er et åpent spørsmål hvor respondentene inviteres til å gi eksempler på positive og/eller negative ting som er verdt å nevne om sin skole.

Jeg laget et instruksjonsnotat til elevene som ble gjennomgått i forkant av undersøkelsene (Se vedlegg). Selv gjennomførte jeg alle spørreundersøkelsene på egen hånd for å oppnå størst mulig svarprosent samt kunne avklare eventuelle spørsmål fra respondentene.

Mordal (1989:27) har listet opp flere fordeler ved besøks-surveyer og jeg nevner her noen:

- Gir intervjueren mulighet til å oppklare misforståelser og motvirke uheldige reaksjoner hos respondenten
- Intervjueren kan vise legitimasjon, motivere respondenten og øke interessen for undersøkelsen, eventuelt ved å gi respondenten skriftlig informasjonsmaterieil

Jeg laget et informasjonsbrev til foreldrene og skolene. Jeg gjorde klare avtaler med skoleledelse og de enkelte lærerne slik at misforståelser ble unngått. I tillegg sendte jeg søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen (www.nsd.no). Se vedlegg på svaret.

Mordal (1989:29) har også listet opp noen ulemper ved besøks-survey:

- Reiser og eventuelle gjenbesøk er kostbare og tidkrevende
- Tar ofte mye tid av respondentens tid

Selv om jeg var i den heldige stilling at jeg kom til nærmest ferdig dekket bord med et spørreskjema som har vært brukt før, så var det likevel nødvendig for meg å teste ut relevans og forståelse. De som testet ut skjemaet brukte ca 12-15 minutter, så tidsbruken var ikke så veldig stor. Det har vært mye arbeid med å fornorske det til forståelig tekst. Et av de virkelig kritiske punktene er kravet om at jeg og helst alle respondentene forstår spørsmålene på samme måte. For å oppnå dette var det helt nødvendig med forhåndstesting av spørreskjemaet (Fuglseth og Skogen 2006:135 - Holand). En slik forhåndstest vil kunne avsløre spørsmål som er for vanskelige eller om det fins flertydigheter.

Som nevnt gjennomførte jeg testene selv, fordi jeg da hadde en mulighet til å motivere respondentene til å svare. Appell om deltakelse på grunn av undersøkelsens viktighet eller en påpeking av at respondenten kanskje i sin tur kan ha nytte av å ha svart, kan også bidra til å øke svarprosenten (ibid.).

Jeg har også vært opptatt av lay-out, design på omslag, papirkvalitet med en forside med en klar og synlig tittel og logo for Høgskolen i Bodø. Garanti om anonymitet er tatt med både i instruksjon til respondentene, i selve spørreskjemaet og i informasjonsbrevet til foreldrene og skolen. Garanti om anonymitet er viktig for å oppnå den nødvendige tryggheten hos respondentene (Haraldsen 1999).

Når det gjelder spørsmålsomfanget, så er det kanskje mange variabler. Haraldsen nevner at det er mer tidkrevende og at man lettere mister oversikten over datamaterialet samt at det kan bli vanskeligere å se sammenhengen mellom variablene. Også her fanget bordet. Skulle jeg gjennomføre en replikasjon, så måtte jeg gjøre den mest mulig lik.

Når det gjelder spørsmålsinnhold, ser jeg at Rahm har kategorisert spørsmålene slik Haraldsen lister opp med innledningsspørsmål av faktisk karakter med blant annet demografiske forhold som bakgrunnsvariabler. Senere går det mer over til spørsmål for å måle holdning, opplevelser og preferanser. Når Rahm har konstruert påstandene, har han sørget for å gi samme meningsinnhold både negativ og positiv form (Fig.1). Hensikten er at svarene ikke skal falle så lett inn i et svarmønster slik at de blir ledende for respondentene. Rahm har gjort dette arbeidet i to etapper slik Haraldsen påpeker nødvendigheten av. Først laget han et spørreskjema som han testet ut på 386 respondenter for kunne gjøre forbedringer i det endelige spørreskjemaet. Dermed har han styrt unna spørsmål som på den første testen fikk en gjennomsnittskåre nær 3, og beholdt de spørsmål som enten ga høyest eller lavest skåre. Jeg gjør oppmerksom på at jeg i

min replikasjon valgte bort å gjøre denne omfattende pre-testen og kun har konsentrert meg om hans endelige spørreskjema. Det er jo tross alt den andre utgaven Rahm har benyttet som forskningsmateriale, og som jeg ville gjøre en sammenligning med.

Også når det gjelder råd for utforming av enkeltspørsmål ser jeg det som er referert stikkordsmessig fra Halvorsen (2003:93) og er fornøyd med både den norske og tyske utgaven. Spørsmålene er ikke sammensatte, dvs. de spør kun om en ting av gangen. Spørsmålene er ikke ledende. De er korte og presise og de er forståelige. Ingen skal være i tvil om hva som menes, og det er unngått bruk av fremmedord. Jeg har unngått dobbelt-tydige spørsmål. Setningsbygningen er enkel og ikke noen spørsmål har mer enn 20 ord. I tillegg er det markert overgang fra ett emneområde til et annet. Annen hvert spørsmål har en gråtone i bakgrunnen slik at det er et optisk skille og dermed lettere å fylle ut. Fordelen ved å være tilstede under utfylling er stor. Et eksempel som Rahm nevnte var en elev som ikke visste svar på spørsmål 51; ”Ved denne skolen blir det solgt ulovlige rusmidler/narkotika i skoletida”. Anbefalingen var da å stille spørsmålet: ”Hva er ditt eget inntrykk?” Haraldsen mener at innsamlingsopplegget vil ha betydning for svarprosenten og dermed svarkvalitet. Dette forsterket min tanke om tilstedeværelse under selve utfyllingen og innsamlingen.

4.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet sikter til hvor pålitelige våre målinger er (Halvorsen 2003:41). Høy reliabilitet skal sikre den innsamlede data (empiri) en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling. Det handler altså om innsamling og behandling av empirien i prosjektet. Reliabilitet viser til om spørsmålene er utformet slik at vi får svar på det vi ønsker å få svar på, og kan

testes ved å foreta uavhengige tester av samme fenomen og se på graden av samsvar (Grønmo 2004). Grønmo definerer reliabilitet som ”i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen” (ibid: 9). Reliabilitet er altså et kvalitetsmerke på empirien, og krever således krav til hvordan en samler inn data. Grønmo (2004) lanserer fem forutsetninger som en som forsker må ta hensyn til; (1) at de innsamlede data i størst mulig grad er representativ for de faktiske forhold samt gir svar på den aktuelle problemstilling, (2) en presisering av begreper og språklige formuleringer for å oppnå stor nøyaktighet, og er forankret i tidligere forskning på området, (3) at vi benytter et både representativt og forsvarlig utvalg i prosjektet, og at vi benytter analysemetoder som samsvarer med problemstillingen, (4) at vi forsøker å innhente korrekt data for det vi prøver å undersøke og (5) at datainnsamlingen skjer på en forsvarlig måte.

I tillegg må dataene være valide, det vil si relevante for problemstillingen. Begrepet validitet gjengis ofte med gyldighet eller relevans. Dette vil si at en tar for seg faktorer som faktisk har relevans for det en som forsker prøver å finne svar på. Dette beror på at en sitter inne med riktig kunnskap, at en måler det en tror en måler. Ved en intervensjon som denne med en replikasjon er det en del elementer som kan påvirke resultatet. Under selve gjennomføringen har jeg som forsker rimelig kontroll på hva som blir gjort og ikke gjort, men likevel er det utopi å tro at Rahm og jeg vil gjennomføre identisk like måter å opptre overfor respondentene. Dette vil si den indre validiteten i prosjektet.

Uansett hva slags empiri det dreier seg om, bør den tilfredsstillende to krav (Jacobsen 2005:19f):

- Empirien må være gyldig og relevant (valid). Består av intern og ekstern validitet.

- Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel)

Med dette forstår jeg at undersøkelsens kvalitet skal bedømmes ut fra de to måleenhetene reliabilitet og validitet. Reliabilitet (pålitelighet) fokuserer på at undersøkelsen må være gjennomført på en troverdig måte, som vekker tillit. Måten data blir innsamlet kan bidra til å styrke reliabiliteten (Jacobsen, 2005:20).

Validitet vil si at de målinger som er gjort på utvalget, gjelder for hele populasjonen, og at målingene virkelig kan gi svar på problemstillingen. Dersom de målingene som er gjort på utvalget, er gyldige for hele populasjonen og kanskje også for andre populasjoner, snakker vi om *ekstern validitet*.

Betegnelsen *intern validitet* brukes når betingelsene for å trekke slutninger om årsakssammenhenger mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne er til stede. Graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles, kaller vi *teoretisk validitet* (Fuglseth og Skogen 2006:47 - Holand).

Intern validitet (gyldighet og relevans) vil si at vi faktisk måler det vi tror vi måler, fordi det kan være flere trusler mot den interne validiteten. Validiteten uttrykker hvorvidt metoden egner seg som måleinstrument og om den måler eller forutsier det man ut fra problemstillingen er interessert i å undersøke. Hvis dataene måler noe annet enn det vi ønsker å måle, så er de ikke brukbare til å avgi svar på problemstillingen i oppgaven (Halvorsen 2003). Den interne validiteten i spørreskjemaet er etter mitt syn god på den måten at jeg bruker den samme prosedyren og de samme spørsmålene til alle respondentene.

Respondentene hadde også muligheter til å avdekke eventuelle uklarheter ved å spørre meg hvis det var ønskelig. Det trekker opp den interne validiteten at jeg fysisk var til stede. Det er vel også riktig å si at validiteten økte ved å utprøve spørreskjemaet på forhånd. Synes også det er en styrke for den interne validiteten at et tilnærmet likt spørreskjema har vært benyttet i den tyske undersøkelsen.

Ekstern validitet (gyldighet og relevans) vil si at resultatene ikke bare er gyldige for utvalget jeg har gjort, men også for større utvalg og populasjoner; til og med i andre land. Her er det altså snakk om hvorvidt det er mulig å generalisere til å gjelde i andre sammenhenger. På en måte er det vel det jeg gjør ved å gjennomføre denne replikasjonen fra et annet land. Jeg ser om det er mulig å bruke modellen som et grunnlag for å studere fenomenet mer ekstensivt på et senere tidspunkt. Jeg ser dette som en måte å styrke den eksterne validiteten; nemlig å bygge på allerede eksisterende undersøkelser om fenomenet. I hvilken grad kan en annen undersøkelse vise til det samme jeg finner? Eventuelt sammenfallende resultater kan etter min oppfatning styrke den eksterne validiteten. Resultatene har høy ekstern validitet dersom de (1) er stabile i tid og rom på tvers av samfunn og tidsepoker, (2) er stabile på tvers av ulike undersøkelsesmetoder eller (3) viser et mønster som kan forklares ved hjelp av kjente forhold som kjennetegner de enkelte undersøkelser (<http://www.tsh.toi.no/?21293>).

Teoretisk validitet vil si graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles. Et resultat er teoretisk valid dersom det (1) bygger på et klart uttalt teorigrunnlag, (2) bygger på en klar definisjonssammenheng mellom et teoretisk begrep og en målt størrelse og (3) kan forklares ut fra en teori som støttes av resultatet (<http://www.tsh.toi.no>). Dette er nok det samme som Halvorsen (2003:41) betegner som

definisjonsmessig validitet. Validitetsproblemet oppstår fordi forskeren befinner seg på to plan, nemlig *teoriplanet* når han skal arbeide med å formulere en problemstilling og tolke resultatene av en empirisk undersøkelse, og på *empiriplanet* når han skal samle inn og behandle data. Ideelt sett skal det være samsvar mellom bruken av samme begreper på de to plan. Hvor godt samsvaret er, kalles *definisjonsmessig* validitet (ibid). Eller som Hellevik sier:

”definisjonsmessig validitet; grad av samsvar mellom den teoretiske definisjonen av den latente egenskapen og den operasjonelle definisjonen av den manifeste egenskapen som skal måles” (Halvorsen 2003:40).

Slik jeg tolker dette, så vil teorikapittelet danne teorigrunnlaget med definisjoner, trivselsteorier og andre undersøkelser om begrepet trivsel. Eller sagt på en annen måte; om mine empiriske data virkelig måler de definerte teoretiske begrepene og variablene jeg har til hensikt å måle.

I kvantitativ forskning forutsettes det at framgangsmåten ved innsamling og analyse skal kunne etterprøves. Reliabiliteten blir styrket ved å gi nøyaktige beskrivelser av leddene i forskningsprosessen (Jacobsen 2005). Foreløpig har det vært greit å følge anvisningene hos Rahm, og jeg håper og tror at mine beskrivelser er blitt like nøyaktige.

5.0 Forskningsetikk

Begrepet ”forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral (www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/om/etikk/view_dokument).

Mange spørsmål dukket opp for meg når jeg ville si noe om etikken i min forskning. Hvem har ansvaret? Frivillig å delta? Behov for beskyttelse? Risiko og nytte, for hvem? Hvem bestemmer? Jeg vet ikke om jeg er i stand til å besvare alle, men jeg har brukt internett for å lese mer om temaet og oppdager straks at det i høyeste grad er relevant å kikke nærmere på.

Det finnes tre nasjonale komiteer innenfor fagområdene (1) medisin og helsefag (NEM), (2) naturvitenskap og teknologi (NENT) og (3) samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Alle er frittstående, rådgivende organ opprettet i 1990 av og med mandat fra Utdannings- og forskningsdepartementet.

Komiteen gir råd til forskere om konkrete forskningsprosjekter, og behandler ca. 1500 nye forskningsprosjektet hvert år. På hjemmesiden www.etikkom.no finner man retningslinjer for forskningsetikk. Blant annet en egen sjekklister som er nyttig for å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger. Her kan jeg også lese at det påligger enkeltforskere å utvikle og opprettholde god forskningsskikk.

Punkt 1 sier noe om hva som gjelder for prosjektet mål og metode. Så langt jeg kan bedømme bryter disse ikke med allment aksepterte verdier eller med norsk lov. I mitt prosjekt mener jeg bestemt at også miljøhensyn blir ivaretatt. Her er ikke snakk om å avdekke miljøskader i form av giftighet eller kriminalitet, men

miljøskader i form av trivsel eller mistrivsel. Økonomiske forhold er ofte førende. Vitenskapelig dokumentert helse- og miljøskade har vanligvis vært en forutsetning for anbefaling av tiltak. De eventuelle miljømessige konsekvenser prosjektet mitt vil kunne ha, er etter min mening kun av positiv karakter.

Punkt 2 omhandler forskning der forsøkspersoner er involvert. Mine respondenter ble jo på en måte forsøkspersoner og på spørsmålet om informert samtykke fra forsøkspersonene ble innhentet på en forsvarlig måte, viser jeg til vedlegg 1. Under NESH's spesifikke retningslinjer står bl.a å lese:

”Som hovedregel skal forskningsprosjekt som involverer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Informasjon må gis i en form som er forståelig for informanten”(www.etikkom.no/retningslinjer/NESH/9/view_dokument).

Punkt 3 i sjekklista omhandler persondata som stiller krav til forskeren om å informere om at alle persondata blir tilstrekkelig anonymiserte slik at et adekvat personvern er sikret. Dette har jeg også forsikret mine respondenter om (se vedlegg 1).

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er personvernombud for all forskning som gjennomføres ved Høgskolen i Bodø, og også alle andre universitet, høyskoler; en rekke helseforetak samt andre forskningsinstitusjoner (www.nsd.uib.no/personvern/). Her står videre å lese at alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes. Med personopplysninger menes opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes

til en enkeltperson. Videre fant jeg et eget elektronisk meldeskjema som ble fylt ut og sendt til NSD.

Punkt 4 tar for seg risiko og sikkerhet. Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opptil 15 år skal delta i forskning (www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer/12/view_dokument). Dette er gjennomført i form av et informasjonsskriv til foreldrene i 8.klasse. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den. Dette føler jeg er ivaretatt i valg av klassetrinn som inngår i spørreundersøkelsen. Det blir også påpekt at deltakelsen er frivillig.

Avslutningsvis når det gjelder forskningsetikk fant jeg et innlegg på hjemmesidene til www.etikkom.no som omhandler god henvisningsskikk. Som forsker var dette minst like relevant å være oppmerksom på og ikke minst etterleve. Jeg har forpliktet meg til å gi mest mulig nøyaktige henvisninger til den litteratur som er brukt.

6.0 Resultater og analyse

Fremstilling av rådataene frekvens, middelværdi og standardavvik ble beregnet ved hjelp av SPSS-proseduren for deskriptiv analyse.

Alle data fra til sammen 273 respondenter ble punchet inn direkte fra spørreskjema. Dette var en tidkrevende prosess som krevde stor grad av nøyaktighet. SPSS har to views, og minner på mange måter om et vanlig databaseprogram som f.eks Access. View velger du med flikene nederst til venstre i vinduet for SPSS Data Editor.

I Data view vises datafilen som en tabell (eller et regneark) der hver celle inneholder verdien for et spørsmål fra en respondent. Kolonnene representerer spørsmål (eller variabler), mens linjene representerer respondenter. I Data View er det mulig å legge inn verdier som jeg hadde fra 1 til 6 i Likertskalaen .

Variable View brukes til å definere egenskaper som skal lagres for hvert spørsmål. Der tar man stilling til spørsmål som skal ha numeriske verdier (tall), hvor mange desimaler en numerisk variabel skal ha og hva variabelen heter. I starten la jeg også inn de demografiske variablene for kjønn, alder og klassetrinn som også fikk sine numeriske verdier (Ulleberg 2001)

6.1 *Deskriptiv analyse*

Innledningsvis i en analyse er det vanlig å ta ut en deskriptiv statistikk for en oversikt over hvor mange som har svart på hvert spørsmål, gjennomsnittsverdi/middelværdi og standardavvik. Fremgangsmåten er å gå inn på Analyze – Descriptive Statistics – Descriptive, så velger jeg alle spørsmål der det er meningsfylt med deskriptiv statistikk.. Den forventede middelværdien på den anvendte 6-trinnskalaen utgjør 3,5. Ved positive items (+) er en middelværdi mindre enn 3,5 dermed et godt resultat, ved negative items (-) et

dårlig resultat. Ved de kvalitative svarene på spørsmål 53 (Gi gjerne noen eksempler på positive og/eller negative ting som du mener er verdt å nevne om din skole), ble det hyppig trukket fram positive eller negative aspekter ved skolebygningen. Jeg nevner her noen svar som kom frem:

”Det er veldig stort press når det gjelder karakterer”, ”Vi har det trivelig”, ”Denne skolen er et sant helvete”, ”Det er veldig bra miljø her”, ”Det er fint å gå her og jeg lærer mye”, ”Dårlig ventilasjon”, ”Rene do”, ”Noen lærere er urettferdig”, ”Det kunne vært verre”, ”Vi overlever nok”, ”Enkelte elever er veldig flinke og ødelegger for resten”, ”Har egentlig ikke noe å klage på”, ”Det er noen gjenger her, og det er ikke bra”, ”Kantina er dårlig”, ”Bra at vi får mat 3 ganger i uka”, ”Dårlige klasserom og kantine”, ”De fleste er greie mot hverandre, men noen av 10.klassingene er litt frekke mot andre”, ”Pulter og stoler er forferdelige”, ”Det er negativt med et forsøplet uteområde”, ”Toalettene og dusjene er forferdelige, ganske skittent overalt”, ”Favorisering”, ”Negativt med så dårlig gymsal og svømmebasseng”, ”Det er skittent og ser ikke bra ut”, ”Det er mye røyking som lærerne ikke tar tak i”, ”Vi kommer hit fordi vi møter venner her og trives, i større grad enn av at vi kommer for å lære”, ”Skolen har et rotete system/utstyr. Utstyr som ikke virker. Masse tid som går bort og lærere som aldri kommer”, ”Inneklima/luftkvalitet”, ”Dårlig økonomi bestemmer hvor god luftkvaliteten er”, ”Vi har et godt fellesskap og en fin skole. Vi har et flott elevråd som jobber godt”, ”Dårlig renhold”, ”Luft og ventilasjon gir meg hodepine”.

Utsagnene taler for seg selv og jeg vil ikke ha spesielt fokus på dem i det videre arbeidet.

Masteroppgave tilpasset opplæring

Resultatet av de kvantitative spørsmålene blir en tabell som vist under, med middelerverdi og standardavvik for de enkelte items:

Middelerverdier og standardavvik for itemene

	N	Middelerverdi	Standard avvik
1. Jeg liker meg godt på skolen (+)	273	1,96	1,51
2. Ved denne skolen burde en del vært forandret (-)	272	3,46	3,26
3. Jeg lærer mye ved denne skolen (+)	272	2,09	,98
4. Denne skolen går meg ofte på nervene (-)	270	2,77	1,54
5. Jeg skulle ønske at forholdene ved denne skolen var bedre (-)	273	3,19	1,49
6. Jeg kan godt anbefale denne skolen (+)	272	2,46	1,33
7. Hvis jeg fikk velge om igjen, ville jeg valgt denne skolen igjen (+)	272	2,41	1,53
8. Alt i alt er jeg tilfreds med min skole (+)	272	2,08	1,08
9. Elevene ved min skole utgjør et godt fellesskap (+)	272	2,14	1,04
10. Min klasse holder godt sammen (+)	273	2,11	1,12
11. Den som ikke tilhører gjengen, blir utestengt (-)	272	3,02	1,50
12. Sosialt engasjement utenom den obligatoriske undervisningen (f.eks arbeidsgrupper på skolen, elevråd, lag og foreninger) verdsettes spesielt av lærerne (+)	267	2,81	1,24
13. Sosialt engasjement utenom den obligatoriske undervisningen (f.eks arbeidsgrupper på skolen, elevråd, lag og foreninger) verdsettes spesielt av elevene (+)	268	2,68	1,22
14. For nye elever er det vanskelig å komme inn i miljøet ved skolen (-)	271	2,96	1,38
15. Omgangstonen ved vår skole er hyggelig og vennlig (+)	272	2,34	1,14
16. Ved vår skole er det klare regler for hvordan man skal oppføre seg som elev (+)	273	1,86	1,03
17. Elevene ved denne skolen hjelper hverandre (+)	273	2,43	1,04
18. Når jeg har gjort noe riktig eller bra, får jeg også ros av lærerne (+)	272	2,65	2,24
19. Elever med gode prestasjoner blir satt pris på av de andre elevene (+)	272	2,76	1,22
20. Jeg ergrer meg ofte over oppførselen til enkelte elever (-)	269	4,00	1,52
21. Jeg kan snakke åpent med mine lærere om problemer (+)	273	2,90	1,48
22. Mine lærere er positive til og støtter aktiviteter og prosjekter utenom undervisningen (+)	273	2,71	1,30
23. Alt i alt vurderer jeg mine lærere som faglig og pedagogisk dyktige (+)	271	2,35	1,17
24. Alt i alt føler jeg at mine lærere ikke gir meg rettfærdige karakterer (-)	270	2,99	1,54
25. Noen lærere favoriserer eller diskriminerer enkelte elever (-)	269	3,08	1,79
26. Mine lærere gjør sitt beste for å få oss interessert i deres fag (+)	270	2,31	1,13

Masteroppgave tilpasset opplæring

27. Ved denne skolen er elevene aktivt med på å påvirke skolens miljø gjennom elevrådet (+)	273	2,64	1,20
28. Det nåværende elevrådet gjør et godt arbeid (+)	273	2,44	1,23
29. Jeg føler at jeg får god informasjon om arbeidet til elevrådsrepresentantene (+)	271	3,13	1,51
30. Elevrådet handler i elevenes interesse (+)	272	2,40	1,20
31. Romfordelingen (planløsningen) ved skolen fungerer godt (+)	270	2,36	1,26
32. Timeplanen er vel gjennomtenkt og fungerer godt (+)	273	2,28	1,17
33. Skolens ledelse prøver å løse konflikter på en rettferdig måte (+)	272	2,39	1,16
34. Skolens ledelse gjør sitt beste for å forstå elevene (+)	271	2,46	1,25
35. Når viktige beslutninger tas ved denne skolen, får vi en begrunnelse og kan forstå det som ble vedtatt (+)	272	2,73	1,29
36. Jeg føler at jeg er godt informert om det som skjer ved skolen (+)	270	2,56	1,02
37. Mye undervisning faller bort og mange timer blir avlyst (-)	269	2,51	1,33
38. Prestasjonskravene ved denne skolen er for høye (-)	266	3,19	1,30
39. Ved min skole er det mange tilbud på ettermiddags- og kveldstid (arbeidsgrupper, prosjekter, elevfester, treningstilbud osv) (+)	269	4,45	1,43
40. Klasserommene er innredet og utstyrt så godt at jeg trives der (+)	269	3,15	1,45
41. Ved vår skole er det rent, ryddig og pent (klasserom, ganger, pausearealer osv) (+)	266	2,96	1,26
42. Det fins nok datamaskiner ved skolen (+)	268	2,47	1,45
43. Datamaskinene ved skolen er av god nok kvalitet (+)	268	2,65	1,47
44. Det fins nok lærebøker, idrettsutstyr, overhead-projektører osv. til undervisningen (+)	270	2,40	1,29
45. Toalettene er i god stand, og hygienen og renholdet er ok (+)	266	2,77	1,45
46. Kantina ved denne skolen er god (+)	267	3,07	1,67
47. Ved denne skolen utvises elever bevisst som virkemiddel mot uønsket atferd (-)	265	3,92	1,47
48. Det foregår ofte slagsmål ved denne skolen (-)	269	2,79	1,42
49. Det stjeles mye ved denne skolen (-)	267	2,76	1,38
50. Noen elever tar ulovlige rusmidler/narkotika i skoletida (-)	264	2,46	1,61
51. Ved denne skolen blir det solgt ulovlige rusmidler/narkotika (-)	263	1,55	1,01
52. Elever som ikke kommer fra Norge, blir til dels møtt med fiendtlige holdninger av medelever (-)	269	2,10	1,29
Valid N (listwise)	215		

Tabell 3 Deskriptiv analyse

6.2 Faktoranalyse

Jeg må her undersøke om min målemodell (se Vedlegg Spørreskjema) fungerer etter intensjonen og at spørsmålene gjenspeiler de begreper og variabler jeg har angitt.

Til det brukes faktoranalyse. En faktoranalyse er en teknikk som analyserer strukturer av korrelasjoner i datasett bestående av mange spørsmål (items) for å avdekke om det finnes felles underliggende dimensjoner/faktorer (Sannes 2004). Mer presist kan en si at faktoranalyse er en metode for å bestemme k faktorer fra et sett på n variabler der k er mindre enn n . Det er en metode til å trekke ut felles varians fra et sett målinger eller hvor mange dimensjoner som skal til for å representere et sett av variabler (ibid).

Det finnes to typer faktoranalyser, eksplorerende (EFA) og bekreftende (CFA). I EFA benyttes statistiske kriterier til å finne antall dimensjoner eller faktorer som ligger til grunn for korrelasjonene mellom et sett observerte variabler (Ringdal 2007:324). Dette er den overlegent mest brukte typen faktoranalysen, som jeg også vil bruke i mitt materiale(ibid).

*Because of its power and elegance, factor analysis can be called the queen of analytic methods. ...factor analysis is an extremely powerful and useful approach to behavioural data, one that can help solve heretofore intractable research problems. (Kerlinger, 1979, s 659)
(Aarø,L, En innføring i survey-metoden, Hemil-senteret, Bergen, 2007:159)*

Noen items ble negativt formulert, slik at for beregning av sammenlignbar middelværdi, er det nødvendig med en omkoding. Denne er fremstilt i tabellen nedenfor. Følgende items ble omkodet: TRIV 2, TRIV 4, TRIV 5, MILJØ 11, MILJØ 14, MILJØ 20, LÆRE 24, LÆRE 25, LEDE 37, LEDE 38, PROB 47, PROB 48, PROB 49, PROB 50, PROB 51, PROB 52. Resultatene av faktoranalysen er fremkommet ved hjelp av dataomkoding.

Tabell 4: Koding av items

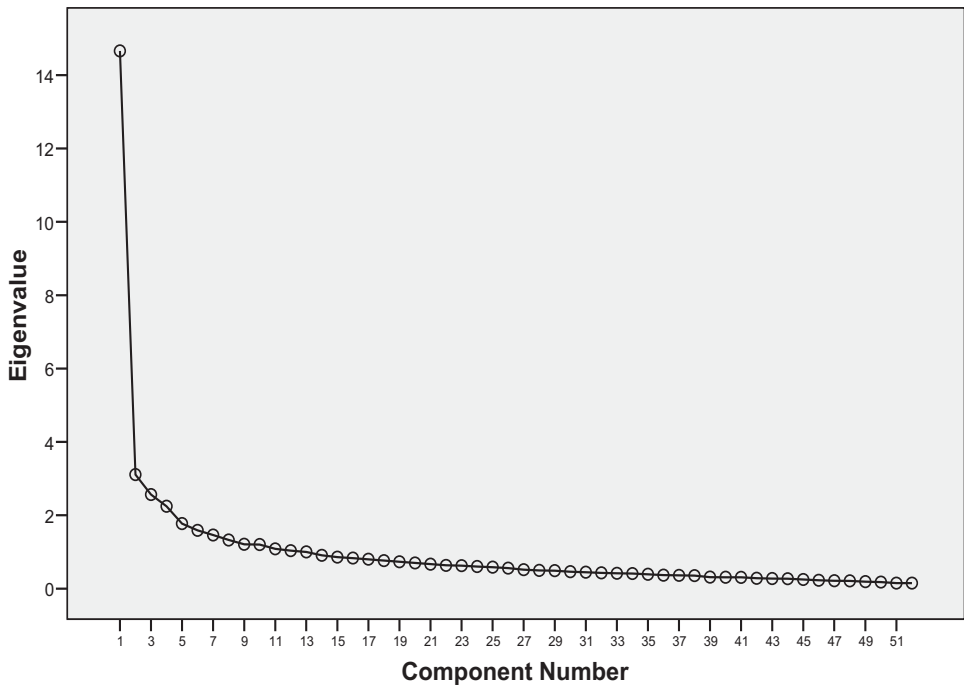
	Stemmer helt	Stemmer stort sett	Stemmer i noen grad	Stemmer i mindre grad	Stemmer stort sett <u>ikke</u>	Stemmer <u>ikke</u> i det hele tatt
Positivt item	1	2	3	4	5	6
Negativt item	6	5	4	3	2	1

For å besvare problemstillingas underdimensjon om det lar seg gjøre å identifisere dimensjonen allmenntrivsel faktoranalytisk i mindre delområder, gjennomførte jeg en eksplorativ faktoranalyse ved hjelp av en Varimax-rotasjon.

Fremgangsmåten er følgende: I SPSS åpnes dialogboksen for faktoranalyse ved å velge Analyze – Data Reduction – Factor. I variabelfeltet finnes allerede de 52 spørsmålene om trivsel. De spørsmål jeg hadde omkodet (item 2, 4, 5, 11, 14, 20, 24, 25, 37, 38, 47, 48, 49, 50, 51 og 52) har fått endret verdi. Jeg velger Rotation og kan nå bestille faktoranalysen ved et trykk på OK. Dette vil kunne gi en rekke tabeller og figurer. Et kriterium for bestemmelse av antall faktorer er et Scree-plot (Cattell 1966) (skreddiagram på norsk). Jeg er nå på jakt etter å finne hvor mange og hvilke faktorer jeg skal ta med videre. Regelen er å ta med alle faktorer før skredet flater ut (Ringdal 2007:326). I mitt tilfelle antyder diagrammet ca. 12 faktorer med en egenverdi (eigenvalue) på over 1. Ut fra knekken der figuren blir en bøyd kurve kan jeg se antydninger til aktuelle

faktorer som er verd å ta nærmere i øyensyn.

Scree Plot



Deretter får jeg opp tabell 5 som heter Total Variance Explained som forteller at jeg har 13 faktorer med en egenverdi større enn 1. Tabellen viser alle faktorer som tilfredsstillt kravet til en eigenvalue på 1 eller mer, som er en vanlig tommelfingerregel. I følge Ringdal (2007) er det ikke godt nok å anvende dette som kriterium for betydningsfulle faktorer.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,660	28,192	28,192
2	3,109	5,978	34,170
3	2,566	4,935	39,105
4	2,246	4,319	43,424
5	1,774	3,412	46,837
6	1,589	3,056	49,893
7	1,461	2,810	52,702
8	1,327	2,551	55,253
9	1,208	2,324	57,577
10	1,201	2,309	59,886
11	1,085	2,087	61,972
12	1,035	1,991	63,963
13	1,002	1,927	65,891

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabell 5

For å se hvilke spørsmål som tilhører hver faktor sammenligner man tallene på samme linje i tabellen. De tallene representerer hvilken loading (ladning på norsk) et spørsmål har på hver faktor. En faktorladning kan sammenlignes med en korrelasjonskoeffisient, dvs. at den sier noe om den lineære sammenhengen mellom et spørsmål og en faktor. En vanlig tommelfingerregel for å beslutte hvilke spørsmål som hører til hvilke faktorer er som følger (Sannes 2004:13):

- Faktorladning skal være 0,5 eller høyere for at et spørsmål skal tilhøre en faktor.
- Nest høyeste faktorladning for et spørsmål skal være 0,3 eller lavere.
- Et spørsmål kan kun tilhøre en faktor etter disse reglene.

Alle disse fremgangsmåtene finner jeg også hos Tobias Rahm (Rahm 2005:44-48), hvor han henviser til en gangbar konvensjon av Backhaus, Erichson, Plinke og Weiber, 2003. Items med faktorladning over 0,50 utelates dersom sidestilte items er over 0,39. Tabell 6 som kalles Rotated Component Matrix viser spørsmålene og deres faktorladning. Faktorladninger over 0,39 er understreket, mens faktorladninger over 0,49 er markert med rød bakgrunn.

Masteroppgave tilpasset opplæring

Rotated Component Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
TRIV 1	,068	<u>,481</u>	-,061	,263	-,147	,201
TRIV 2	,175	,290	-,026	-,038	,203	,158
TRIV 3	,506	,376	,100	,256	-,061	,205
TRIV 4	,388	,567	,118	,178	,134	,234
TRIV 5	,269	,622	,098	,143	,209	,092
TRIV 6	,271	,640	,065	,384	-,035	-,034
TRIV 7	,227	,600	,078	,306	,018	-,059
TRIV 8	,292	,577	,129	<u>,408</u>	-,012	,099
MILJØ 9	,209	,164	,076	,761	,067	,086
MILJØ 10	,306	,050	-,034	,778	,041	,008
MILJØ 11	-,071	,139	-,061	<u>,467</u>	<u>,477</u>	,051
MILJØ 12	<u>,433</u>	,104	<u>,414</u>	,165	,024	-,030
MILJØ 13	,369	,008	,329	,239	-,132	,097
MILJØ 14	,090	,004	,034	,527	<u>,418</u>	,072
MILJØ 15	,127	,341	,263	,630	,096	,167
MILJØ 16	<u>,455</u>	,094	,214	,336	-,172	,123
MILJØ 17	,118	,126	,344	,669	,203	,073
MILJØ 18	<u>,398</u>	,138	,129	,115	,103	,007
MILJØ 19	,162	,137	,328	<u>,468</u>	,100	-,119
MILJØ 20	,088	-,053	-,076	,133	,577	,136
LÆRE 21	,521	,316	,220	,078	,227	-,082
LÆRE 22	,549	,377	,274	,152	,191	-,026
LÆRE 23	,640	,285	,088	,217	,172	-,011
LÆRE 24	,299	,387	,119	-,094	,387	,034

Masteroppgave tilpasset opplæring

LÆRE 25	<u>,455</u>	,370	,108	-,011	<u>,412</u>	,149
LÆRE 26	,599	,264	,114	,168	,037	-,097
DEMO 27	,182	,071	,634	,239	,030	,099
DEMO 28	,189	,170	,720	,060	-,016	,085
DEMO 29	,139	,102	,744	,035	-,066	,192
DEMO 30	,217	,215	,680	,103	-,013	,138
LEDE 31	,626	,135	,114	,086	,100	,038
LEDE 32	,648	,253	,136	,053	,017	,137
LEDE 33	,529	,380	,379	,136	,140	-,096
LEDE 34	,534	,303	<u>,451</u>	,085	,149	,003
LEDE 35	<u>,473</u>	,137	,572	,044	,185	-,142
LEDE 36	<u>,441</u>	,211	,525	,156	,170	,120
LEDE 37	,275	,138	-,044	,235	,246	,380
LEDE 38	,259	,196	,061	,047	,533	-,001
FACI 39	,049	,285	,389	-,085	,322	-,263
FACI 40	,368	,490	,237	,099	,147	-,095
FACI 41	,306	,358	,263	,275	,062	,028
FACI 42	,138	,553	,299	,073	,161	-,020
FACI 43	,241	,625	,159	-,090	,026	,086
FACI 44	,219	,519	<u>,421</u>	-,061	,074	,126
FACI 45	,070	<u>,483</u>	,388	,065	,200	-,084
FACI 46	-,161	,563	<u>,412</u>	,124	,211	,001
PROB 47	-,403	,143	-,106	-,074	,301	-,014
PROB 48	-,297	,217	,182	,216	<u>,442</u>	,379
PROB 49	,005	,037	,336	,136	<u>,432</u>	<u>,476</u>
PROB 50	-,091	,079	,109	,006	,162	,766

Masteroppgave tilpasset opplæring

PROB 51	,104	,047	,112	,046	,107	,771
PROB 52	,042	,053	,119	,127	,494	,173

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 14 iterations.

Tabell 6 Rotert komponentmatrise

I tabell 7-12 ble de enkelte faktorene sammensatt. Min oppgave nå er å vurdere om de faktorene som kommer frem i analysen er meningsfulle. Denne analysen har vist en del statistiske sammenhenger. Nå skal jeg finne teoretisk meningsfulle fortolkninger.

Jeg ser straks at jeg får helt andre svar enn Rahm (2005: 48-50).

Sammensetningene av de ulike items gir meg ei utfordring i å finne passende benevelser på de 6 faktorene jeg har valgt ut. Vi har 4 faktorer som er like; Allmenntrivsel, Elevrepresentasjon, Personalkompetanse og ledelse samt Samhold og miljø. I tillegg har jeg noe om Problemområder og Kjennskap til rusmidler/narkotika, mens Rahm hadde noe om Rammebetingelser og Sosialt engasjement.

Item	Iteminnhold
TRIV3	Jeg lærer mye på denne skolen
LÆRE21	Jeg kan snakke åpent med mine lærere om problemer
LÆRE22	Mine lærere er positive til og støtter aktiviteter og prosjekter utenom undervisningen
LÆRE23	Alt i alt vurderer jeg mine lærere som faglig og pedagogisk dyktige
LÆRE26	Mine lærere gjør sitt beste for å få oss interessert i deres fag
LEDE31	Romfordelingen (planløsningen) ved skolen fungerer godt
LEDE32	Timeplanen er vel gjennomtenkt og fungerer godt
LEDE33	Skolens ledelse prøver å løse konflikter på en rettferdig måte
(LEDE34)	(Skolens ledelse gjør sitt beste for å forstå elevene)

Tabell 7: **Faktor 1 Personalkompetanse og ledelse**

Faktor 1 består mest av lærerkompetanse og skoleledelse, og jeg velger å benevne den Personalkompetanse og ledelse. LEDE 34 kan utelates fordi den også har en faktorladning på 0,45.

Item	Iteminnhold
(TRIV 1)	(Jeg liker meg godt på skolen)
TRIV 4	Denne skolen går meg ofte på nervene
TRIV 5	Jeg skulle ønske at forholdene ved denne skolen var bedre
TRIV 6	Jeg kan godt anbefale denne skolen
TRIV 7	Hvis jeg fikk velge om igjen, ville jeg valgt denne skolen igjen
TRIV 8	Alt i alt er jeg tilfreds med min skole
FACI 40	Klasserommene er innredet og utstyrt så godt at jeg trives der
FACI 42	Det fins nok datamaskiner ved skolen
FACI 43	Datamaskinene ved skolen er av god nok kvalitet
FACI 44	Det fins nok lærebøker, idrettsutstyr, overhead-prosjektorer osv til undervisningen

Tabell 8: **Faktor 2 Allmenntrivsel**

Faktor 2 beskriver allmenntrivsel og utstyr som gir trivsel og jeg benevner den Allmenntrivsel. TRIV 1 er tatt med i parentes for å vise at den har en høy faktorladning som er verdt å observere.

Item	Iteminnhold
DEMO 27	Ved denne skolen er elevene aktivt med på å påvirke skolens miljø gjennom elevrådet
DEMO 28	Det nåværende elevråd gjør et godt arbeid
DEMO 29	Jeg føler at jeg får god informasjon om arbeidet til elevrådsrepresentantene
DEMO 30	Elevrådet handler i elevenes interesse
(DEMO 35)	(Når viktige beslutninger tas ved denne skolen, får vi en begrunnelse og kan forstå det som ble vedtatt)
(DEMO 36)	(Jeg føler at jeg er godt informert om det som skjer på skole)

Tabell 9: **Faktor 3 Elevrepresentasjon**

Faktor 3 består bare av items som handler om elevråd og elevdemokrati, og jeg benevner den Elevrepresentasjon. DEMO 35 og 36 har andre høye faktorladninger som utelukker dem.

Item	Iteminnhold
MILJØ 9	Elevene ved min skole utgjør et godt fellesskap
MILJØ 10	Min klasse holder godt sammen
(MILJØ 14)	(For nye elever er det vanskelig å komme inn i miljøet ved skolen)
MILJØ 15	Omgangstonen ved vår skole er hyggelig og vennlig
MILJØ 17	Elevene ved denne skolen hjelper hverandre

Tabell 10: **Faktor 4 Samhold og miljø**

Faktor 4 kaller jeg Samhold og miljø fordi den sier noe om omgangstonen både i klassen og på skolen. MILJØ 14 utelates pga. en annen faktorladning på 0,42.

Item	Iteminnhold
MILJØ 20	Jeg ergrer meg ofte over oppførselen til enkelte elever
LEDE 38	Prestasjonskravene ved denne skolen er for høye
PROB 52	Elever som ikke kommer fra Norge, blir til dels møtt med fiendtlige holdninger av medelever

Tabell 11: **Faktor 5 Problemområder**

Faktor 5 kaller jeg Problemområder fordi det beskriver ulike problemer.

Item	Iteminnhold
PROB 50	Noen elever tar ulovlige rusmidler/narkotika i skoletida
PROB 51	Ved denne skolen blir det solgt ulovlige rusmidler/narkotika

Tabell 12: **Faktor 6 Kjennskap til rusmidler/narkotika**

Faktor 6 omhandler 2 høye faktorladninger som forteller om Kjennskap til bruk og omsetning av rusmidler/narkotika.

Et viktig kriterium for styrken i påstandene i den eksplorative faktorstrukturen, er utvalgsstørrelsen. Tabachnick og Fidell (2001) hevder i følge Rahm (2005:50):

50 as very poor, 100 as poor, 200 as fair, 300 as good, 500 as very good and 1000 as excellent. As a good rule of thumb, it is comforting to have at least 300 cases for factor analysis (p 588)

Utvalget mitt på 273 respondenter skulle dermed være godt nok.

Rahm (2005:50) henviser til Bortz (1995) og en ligning av Guadagnoli og Velicer som skal vurdere stabiliteten i en faktorstruktur (FS):

$$FS = 1 - \left(\frac{1,10}{\sqrt{n}} \right) - 0,12 * x + 0,066$$

Utvalgsstørrelsen er n og x er den minste faktorladningsverdien som blir tatt hensyn til ved tolkningen av faktorene.

$$FS = 1 - \left(\frac{1,10}{\sqrt{273}} \right) - 0,12 * 0,49 + 0,066$$

$$FS = 0,95$$

Når FS er større enn 0,9 ligger en god overensstemmelse mellom sannferdighet og utvalgsbetingede faktorstrukturer (Bortz 1995:508).

Tabell 13 viser vurderingen av den totale utvalgsstørrelsen samt for byskolene og distriktsskolene. I følge ovenstående ligning er alle utvalgsstørrelsene tolkbare. Tommelfingerregelen til Tabachnick og Fidell advarer mot å tillegge resultatet av utvalgsstørrelsen for stor betydning.

	N	Tabachnick & Fidell	Guadagnoli & Velicer
Totalt	273	fair	0,95
Byskolene	184	poor	0,93
Distriktsskolene	89	very poor	0,89

Tabell 13 Vurdering av utvalgsstørrelsen for faktoranalysen

For ytterligere kontroll av faktorstrukturen har jeg gjort en lignende faktoranalyse av byskolene og distriktsskolene i tabell 14. Som det går frem av tabell 14 er innordningen av faktorene for begge skoleenhetene ganske like. Den første raden viser faktorstrukturene totalt. Andre og tredje rad viser strukturen på byskolene og distriktsskolene. Avvikene fra totalskåren har grå bakgrunn. Endringer i rekkefølgen på faktorene er satt i kursiv.

Masteroppgave tilpasset opplæring

Totalt	Byskolene	Distriktsskolene
FAK 1	FAK 1	FAK 2
TRIV 3	(TRIV 3)	TRIV 3
		(TRIV 4)
		(MILJØ 18)
LÆRE 21	LÆRE 21	LÆRE 21
LÆRE 22	LÆRE 22	(LÆRE 22)
LÆRE 23	LÆRE 23	(LÆRE 23)
		LÆRE 25
LÆRE 26	LÆRE 26	LÆRE 26
LEDE 31	LEDE 31	LEDE 31
LEDE 32	LEDE 32	LEDE 32
LEDE 33	LEDE 33	(LEDE 33)
(LEDE 34)	LEDE 34	(LEDE 34)
	(LEDE 35)	
	(LEDE 36)	(LEDE 36)
		(LEDE 37)
	(FACI 40)	(FACI 40)
	MILJØ 12	
FAK 2	FAK 2	FAK 4
(TRIV 1)		
		TRIV 2
TRIV 4	TRIV 4	(TRIV 4)
TRIV 5	TRIV 5	TRIV 5
TRIV 6	TRIV 6	(TRIV 6)
TRIV 7	TRIV 7	(TRIV 7)
TRIV 8	TRIV 8	(TRIV 8)
FACI 40		(FACI 40)
		(FACI 41)
FACI 42	FACI 42	FACI 42
FACI 43		FACI 43
FACI 44	FACI 44	(FACI 44)
	FACI 45	(FACI 45)
	FACI 46	
FAK 3	FAK 4	FAK 1
		MILJØ 12
		(MILJØ 16)
		(MILJØ 17)
		(MILJØ 18)
		(MILJØ 19)
		(LÆRE 22)
		(LÆRE 23)
DEMO 27	DEMO 27	DEMO 27
DEMO 28	DEMO 28	DEMO 28
DEMO 29	DEMO 29	DEMO 29

Masteroppgave tilpasset opplæring

DEMO 30	DEMO 30	DEMO 30
		(LEDE 33)
		(LEDE 34)
(LEDE 35)		LEDE 35
(LEDE 36)		(LEDE 36)
		(FACI 44)
		(FACI 45)
		FACI 46
		(PROB 49)
FAK 4	FAK 3	FAK 3
		TRIV 1
		(TRIV 6)
		(TRIV 7)
		(TRIV 8)
MILJØ 9	MILJØ 9	MILJØ 9
MILJØ 10	MILJØ 10	MILJØ 10
		MILJØ 11
(MILJØ 14)		MILJØ 14
MILJØ 15	MILJØ 15	MILJØ 15
MILJØ 17		(MILJØ 17)
		(MILJØ 19)
		(PROB 47)
		(PROB 48)
FAK 5	FAK 5	FAK 6
		(LEDE 38)
		FACI 39
	MILJØ 11	
MILJØ 20	MILJØ 20	
LEDE 38	LEDE 38	
	PROB 48	
	(PROB 49)	
PROB 52	PROB 52	
FAK 6	FAK 6	FAK 5
		(MILJØ 20)
		(PROB 48)
		(PROB 49)
PROB 50	PROB 50	PROB 50
PROB 51	PROB 51	PROB 51

Tabell 14 Sammenligning av byskolene og distriktsskolene

Best overensstemmelse hadde Faktor 1 Personalkompetanse og ledelse med 8 identiske items samt Faktor 2 Allmenntrivsel med 7 identiske items. Faktor 3 Elevrepresentasjon og Faktor 4 Samhold og miljø med 4 identiske items, mens Faktor 5 har 3 like items og Faktor 6 har kun 2.

Sammenligningen av faktorstrukturen av totalutvalget med by- og landskolene viser innholdsmessig en god overensstemmelse.

For å klare spørsmålet om kategorien ”Trivsel i skolen” lar seg dele opp i delområder (Hypotese 1a og 1b) er det gjennomført en eksplorativ faktoranalyse. Faktoranalyse er ikke en selvstendig analysemetode, men en samlebetegnelse for ulike multivariate statistiske metoder som går ut på å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, for deretter å forklare deres felles underliggende faktorer. Faktoranalyser er med andre ord et arbeidsverktøy vi bruker for å redusere datamengden vår. Ut i fra for eksempel 50 indikatorer som tar sikte på å forklare en fler-dimensjonal variabel, kan vi gjennom en faktoranalyse redusere dem til noen få (www.kunnskapscenteret.com/articles/2670/1/Faktoranalyse).

Til sammen kan Hypotese 1a (En elevs trivsel på sin skole lar seg inndele i flere tallområder) og Hypotese 1b (Derved fins det en overordnet allmenn trivselsfaktor) herved bli bekreftet. Kvaliteten i faktorfunnene blir diskutert i neste avsnitt.

Når jeg nå har etablert at det finnes teoretiske meningsfylte fortolkninger av faktorene, må jeg teste om de er stabile for den videre analysen. Det gjøres med reliabilitetstester.

6.3 Reliabilitetskontroll

Ordet reliabilitet oversettes som regel med ”pålitelighet”, men kan også oversettes med andre ord, blant annet ”stabilitet”, ”indre konsistens” og ”nøyaktighet”(Aarø 2007:173).

Kontroll av indre konsistensreliabilitet måles for hver faktor separat. Hensikten er å se om den er så stabil at den kan benyttes som en skala. Dersom den kan

det, er det mulig å slå sammen svar for alle spørsmål innen samme faktor. En vanlig teknikk og overlegent mest brukt for dette er Cronbachs alpha som er en korrelasjonskoeffisient som varierer mellom 0 og 1 (Sannes 2004:17). Den kjører vi på følgende måte:

- Velg Analyze – Scale – Reliability analysis
- Legg inn alle items for faktor 1 i variabelvinduet
- Velg Statistics og kryss av for Scale og Scale when item deleted

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	262	96,0
	Excluded(a)	11	4,0
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,884	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TRIV 3	19,92	54,146	,532	,879
LÆRE 21	19,08	47,619	,624	,873
LÆRE 22	19,30	48,486	,690	,866
LÆRE 23	19,65	50,054	,678	,867
LÆRE 26	19,68	51,512	,608	,873
LEDE 31	19,65	51,226	,544	,878
LEDE 32	19,73	50,788	,622	,872
LEDE 33	19,60	49,382	,725	,863
LEDE 34	19,53	48,955	,691	,866

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22,02	62,674	7,917	9

Tabell 15 Reliabilitetskontroll for Faktor 1: Personalkompetanse og ledelse

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	259	94,9
	Excluded(a)	14	5,1
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,877	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TRIV 4	20,91	62,433	,665	,860
TRIV 5	20,53	63,359	,668	,860
TRIV 6	21,21	65,021	,652	,861
TRIV 7	21,28	63,513	,616	,865
TRIV 8	21,64	68,178	,666	,863
FACI 40	20,55	64,582	,599	,866
FACI 42	21,24	65,673	,564	,869
FACI 43	21,04	64,363	,605	,865
FACI 44	21,29	66,958	,578	,868

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
23,71	80,896	8,994	9

Tabell 16 Reliabilitetskontroll Faktor 2: Allmenntrivsel

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	266	97,4
	Excluded(a)	7	2,6
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	6

Masteroppgave tilpasset opplæring

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
DEMO 27	13,34	24,113	,606	,839
DEMO 28	13,55	22,943	,704	,822
DEMO 29	12,85	20,989	,688	,827
DEMO 30	13,61	23,485	,676	,827
LEDE 35	13,27	23,647	,588	,843
LEDE 36	13,44	25,138	,642	,836

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
16,01	32,736	5,722	6

Tabell 17 Reliabilitetskontroll Faktor 3: Elevrepresentasjon

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	269	98,5
	Excluded(a)	4	1,5
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MILJØ 9	9,836	12,921	,675	,758
MILJØ 10	9,870	12,591	,657	,761
MILJØ 14	9,022	12,753	,450	,836
MILJØ 15	9,643	12,648	,632	,768
MILJØ 17	9,554	13,032	,657	,763

Masteroppgave tilpasset opplæring

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
11,981	19,093	4,3695	5

Tabell 18 Reliabilitetskontroll Faktor 4: Samhold og miljø

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	262	96,0
	Excluded(a)	11	4,0
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,422	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MILJØ 20	5,31	4,238	,225	,392
LEDE 38	6,13	4,747	,265	,310
PROB 52	7,21	4,665	,277	,288

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
7,20	4,652	2,157	2

Tabell 19 Reliabilitetskontroll Faktor 5: Problemområder

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	262	96,0
	Excluded(a)	11	4,0
	Total	273	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,659	2

Masteroppgave tilpasset opplæring

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PROB 50	1,55	1,022	,545	.(a)
PROB 51	2,45	2,586	,545	.(a)

a The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
4,00	5,379	2,319	2

Tabell 20 Reliabilitetskontroll Faktor 6: Kjennskap til rusmidler/narkotika

En mye brukt tommelfingerregel er at alfa-verdien bør være minst 0,7 for at skalaen skal ha godkjent reliabilitet. I mine faktorer korrelerer testleddene og er godkjent for Personalkompetanse og ledelse (0,88), Allmenntrivsel (0,88), Elevrepresentasjon (0,86), Samhold og miljø (0,81), mens Problemområder (0,42) og Kjennskap til rusmidler/narkotika (0,66) ikke korrelerer og har ikke godkjent reliabilitet.

Når faktoren er under 0,7 tyder dette på at spørsmålene som inngår i denne faktoren ikke måler samme egenskap/begrep. Er faktoren over 0,9 er kanskje spørsmålene for like.

Den gjennomsnittlige korrelasjonen i tredje kolonne av tabellene viser hvor mye hver indikator har felles med de andre. Igjen er høye verdier tegn på at en indikator hører hjemme i skalaen. Minimumskravet er 0,30 og vi ser at Faktor 1 har felles korrelasjon på fra 0,53 til 0,73, Faktor 2 har verdier fra 0,56 til 0,67, Faktor 3 fra 0,59 til 0,70, Faktor 4 fra 0,45 til 0,68, Faktor 5 fra 0,23 til 0,28 og Faktor 6 har 0,55. Den eneste som ikke oppfyller minstekravet er Faktor 5 som alle er under 0,30.

6.4 Korrelasjon med allmenntrivsel

For å beholde de nye faktorene jeg fant i kapittel 6.2 for videre analyser, ble den gjeldende middelerverdi dannet ut fra spørsmålene til en faktor. På denne måten oppsto de nye variablene FAK 1 til FAK 6. Tabell 21 viser gyldig antall (N), middelerverdi (M) og standardavvik (s) for disse variablene. Alle tall er hentet fra tabell 15-21, summert og dividert på antall items.

Faktor	Faktorbetegnelse	N	M	s
FAK 1	Personalkompetanse og ledelse	262	2,45	0,88
FAK 2	Allmenntrivsel	259	2,63	1,00
FAK 3	Elevrepresentasjon	266	2,67	0,95
FAK 4	Samhold og miljø	269	2,40	0,87
FAK 5	Problemområder	261	3,11	0,94
FAK 6	Kjennskap til rusmidler/narkotika	262	2,00	1,16

Tabell 21 Faktorenes middelerverdi og standardavvik

Jeg vil i tabell 22 fremstille en oversikt over sammenhengen eller korrelasjonen med FAK 2 Allmenntrivsel som beskriver variablene selv om FAK 1 Personalkompetanse og ledelse er den mest reliable faktoren. Årsaken til at jeg ønsker FAK 2 Allmenntrivsel korrelert med de andre faktorene, er for å følge Rahm og unngå å måtte endre problemstilling og hypotesene.

Correlations

		FAK2	FAK2	fak1	fak3	fak4	fak5	
Spearman's rho	FAK2	FAK2	Correlation Coefficient	1,000	,710(**)	,518(**)	,476(**)	,310(**)
			Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
			N	259	250	255	255	252
fak1			Correlation Coefficient	,710(**)	1,000	,585(**)	,434(**)	,312(**)
			Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
			N	250	250	246	246	244
fak3			Correlation Coefficient	,518(**)	,585(**)	1,000	,368(**)	,235(**)
			Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
			N	255	246	255	251	248
fak4			Correlation Coefficient	,476(**)	,434(**)	,368(**)	1,000	,382(**)
			Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
			N	255	246	251	255	249
fak5			Correlation Coefficient	,310(**)	,312(**)	,235(**)	,382(**)	1,000
			Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
			N	252	244	248	249	252

Masteroppgave tilpasset opplæring

fak6	Correlation Coefficient	,160(*)	,109	,207(**)	,172(**)	,231(**)
	Sig. (2-tailed)	,011	,090	,001	,007	,000
	N	252	244	248	248	246

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Variabel	Korrelasjonskoeffisient
FAK 1 Personalkompetanse og ledelse	.71(**)
FAK 3 Elevrepresentasjon	.52(**)
FAK 4 Samhold og miljø	.48(**)
FAK 5 Problemområder	.31(**)
FAK 6 Kjennskap til rusmidler/narkotika	.16(*)

** Kjennetegner signifikante korrelasjoner på et nivå på 1%

* Kjennetegner signifikante korrelasjoner på et nivå på 5%

Tabell 22 Korrelasjon med Allmenntrivsel

Det viser seg at alle variabler unntatt FAK 6 Kjennskap til rusmidler/narkotika, korrelerer signifikant med Allmenntrivsel på 1% nivå. FAK 6 korrelerer signifikant på 5% nivå.

6.5 Forskjeller i faktoren Allmenntrivsel

Etter at forutgående kapittel, korrelasjon med allmenntrivsel og de andre faktorene, er referert, gjenstår nå å bevise om verdiene for Allmenntrivsel er forskjellig hva angår de sosio-demografiske variablene kjønn, skole og klassetrinn. Det handler altså om hypotesene 3a, 3b og 3c. For de to variablene kjønn og skole ble middelveiden målt ved hjelp av t-tester hos Rahm. For variabelen klassetrinn har Rahm (2005:57) anvendt en en-faktoriell variansanalyse. Av hensyn til oppgavens omfang valgte jeg kun å se 3a, 3b og 3c i lys av middelveiden jeg finner i tabell 23. Tabell 23 viser antall og middelveidi for den sosio-demografiske variabelen på FAK 2 Allmenntrivsel slik Rahm også har gjort (Rahm, 2005:56).

Masteroppgave tilpasset opplæring

Descriptive Statistics

	N	Mean
Gutt	142	2,61620
Valid N (listwise)	142	

	N	Mean
Jente	117	2,48632
Valid N (listwise)	117	

	N	Mean
Byskoler	174	2,59138
Valid N (listwise)	174	

	N	Mean
Distriktskoler	85	2,48824
Valid N (listwise)	85	

	N	Mean
8.klasse	106	2,15755
Valid N (listwise)	106	

	N	Mean
10.klasse	78	3,18205
Valid N (listwise)	78	

	N	Mean
12.klasse	75	2,47333
Valid N (listwise)	75	

Kjennetegn	N	M
Gutt	148	2.62
Jente	125	2.49
Byskoler	184	2.59

Distriktsskoler	89	2.49
8.klasse	113	2.16
10.klasse	82	3.18
12.klasse	78	2.47

Tabell 23 Middelverdi av sosio-demografiske variabler på FAK 2

6.6 Hypotesetest

Hypotese	Innhold	Resultat
1a	En elevs trivsel på sin skole lar seg inndele i flere tallområder	bekreftet
1b	Derved fins det en overordnet allmenn trivselsfaktor	bekreftet
2	Allmenntrivselen til en elev blir påvirket av ulike spesifikke faktorer	bekreftet
3a	Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom kjønnene	bekreftet
3b	Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom de ulike skolene	bekreftet
3c	Det fins ulike preg av allmenntrivselen mellom de ulike klassetrinnene	Delvis bekreftet

Tabell 25: Hypotesetest

6.6 *Sammenfatning av resultat*

Til sammen 273 respondenter fra to byskoler og fra to distriktsskoler har svart på spørreundersøkelsen. Jeg synes jeg har lyktes med å identifisere faktorer som kunne påvirke trivselen til elever i 8., 10. og 12.klassetrinn gjennom et spørreskjema som var oversatt fra en tysk undersøkelse, slik at elevtilfredshet kunne kategoriseres i ulike variabler.

Etter å ha gjennomført spørreundersøkelsen ble det gjennom en faktoranalyse gjort en sammenfatning av de enkelte items til 6 ekstraherte faktorer (FAK 1 – FAK 6). Dermed kunne også en homogen faktor Allmenntrivsel bli ekstrahert (utvalgt). Faktorene viser gjennom en reliabilitetstest god intern konsistens og pålitelighet for de fire første faktorene med Cronbach alfaverdier større enn 0,7 og de to siste så vidt under denne verdien (se tabell 15-20).

Sammenhengen med FAK 2 Allmenntrivsel og de andre faktorene ble utført i en Spearman's rho korrelasjonstest som viser at fire faktorer korrelerer signifikant med FAK 2 Allmenntrivsel på et nivå på 1% og en faktor korrelerer signifikant på 5% nivå.

Middelverdiene som omfattet FAK 2 Allmenntrivsel ble undersøkt på forskjeller mellom de sosio-demografiske variablene kjønn, skole og klassetrinn. Elevene viste ingen signifikante avvik i middelverdi når det gjaldt kjønn og skole, men noen avvik når det gjaldt klassetrinn (se tabell 23). Sammenligningen for hvert klassetrinn viste en signifikant høyere allmenntrivsel hos elevene i 8.klasse enn hos 10. og 12.klassingene.

Ut fra forutgående resultater ble det avslutningsvis satt opp en hypotese-test som bekreftet hypotesene under problemstillinga

7.0 Diskusjon

I det følgende blir det gitt en detaljert vurdering av resultatene i undersøkelsen, deres betydning og deres begrensninger. Studien jeg har gjort en replikasjon av er en diplomoppgave og dermed langt mer omfattende enn min masteroppgave. Jeg utelater derfor regresjonsanalysen som egentlig bare er en ytterligere kontroll av korrelasjonsanalysen. Størrelsesmessig burde jeg ha begrenset min oppgave enda mer, men jeg valgte å streve ekstra med statistikkarbeid for å være i stand til å belyse hypotesene i problemstillinga.

Det har vært mye arbeid med statistikk-delen fordi jeg manglet Rahms kommandoer som var brukt i SPSS i vedleggene. Med tanke på å ivareta egen reliabilitet og validitet i arbeidet med resultatfremstillinga, har jeg i vedleggene tatt med samtlige SPSS-kommandoer jeg har benyttet. I et såpass omfattende arbeid som det masterprosjektet representerer, kan det oppstå tilfeldige eller systematiske feil som får betydning for undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.

Undersøkelsens reliabilitet bestemmes av hvordan målingene er utført og hvor nøyaktig jeg har vært i den videre behandlingen av de samme måledataene (Ringdal 2007). Av den grunn har jeg tatt med SPSS-kommandoene. Høy reliabilitet er en forutsetning for å kunne oppnå høy validitet i undersøkelsen (Hellevik 2002).

Validiteten viser til hva som er målt og om det var dette jeg i utgangspunktet ønsket å måle. Her var det greit å kunne følge Rahms oppskrift. Undersøkelsen skal kunne være gjenstand for kontroll, etterprøving og kritikk, noe som stiller store krav til systematisk og nøyaktig behandling.

I analysearbeidet med resultatene fra spørreundersøkelse fikk jeg i faktoranalysen kategorisert svarene til en mer strukturert oversikt over datamaterialet. For å teste reliabiliteten ble spørreskjemaet testet på en pilotgruppe før hovedundersøkelsen. Det er jo også en styrke for reliabiliteten at spørreskjemaet er brukt i en tysk undersøkelse. Reliabiliteten ble også ivaretatt gjennom beskrivelser og begrunnelser av fremgangsmåter og metoder. Dermed kan jeg også ved et senere tidspunkt gjennomføre den samme undersøkelsen og andre kan også bruke metoden, kategoriseringen og analysen hvis det skulle være ønskelig.

Validiteten i undersøkelsen kan være et uttrykk for hvor godt mitt materiale svarer til hensikten med opplegget og innsamlingen av data. Litt artig var det at en av skolene jeg besøkte ønsket å benytte den samme undersøkelsen for 9.klasse for å kunne se helheten i svarene for alle elevene. De fikk en kopi av spørreskjemaet, og en skjematisk oversikt hvordan de ulike klassene hadde

svart. Det er vel dette som er enhver forskers ønske, nemlig at undersøkelsen blir sett på som nyttig og logisk ut fra et praktisk bruk av spørreskjema. Pragmatikken innebærer at forskning innenfor området bør være nyttig. Den pragmatiske validiteten kan bestå i å svare på spørsmålet: *Har resultatene fra undersøkelsen noen praktisk nytteverdi?* (Sjøvoll 1999:247, etter Maxwell).

Jeg har underveis i tolkningen av resultatene gjort enkelte komparative betraktninger i lys av den tyske undersøkelsen.

7.1 Tolkning av resultatene

I min masteroppgave mener jeg å ha lyktes i å bestemme nærmere temaet elevtrivsel. Resultatene fra faktoranalysen tyder på at elevtrivsel er en flerdimensjonal sak som er sammensatt av ulike delområder noe gyldigheten i funnene forsterker. FAK 6 Kjennskap til rusmidler/narkotika viser til sammenligning med de andre faktorene en lav indre konsistens og kan neppe ubetinget betraktes som et delområde av allmenntrivsel.

Faktoren Personalkompetanse og ledelse dekker hovedsakelig innholdet av de viktigste kjennetegn for læring og refererer til lærere og skoleledere. Faktoren Samhold og miljø beskriver kjennetegnet for viktigheten av det å være medelev. Det er også verdt å merke at faktoren Elevrepresentasjon handler om en skoles ledelse. Vel så viktig er andre hovedkjennetegn ved skolen som ikke er representert ved faktorer som skiller seg ut. Læringsinnhold og karaktersetting er knapt nevnt. For kjennetegnet karakterer var spørsmålene 24 (Alt i alt føler jeg at mine lærere ikke gir meg rettferdige karakterer) og 25 (Noen lærere favoriserer eller diskriminerer enkelte elever) bestemt. Spørsmålene ladet middels høyt både på faktoren Allmenntrivsel og Personalkompetanse og ledelse (mellom 0,29 og 0,46). Sammenlignet med Rahm (2005:65) finner vi nesten identiske ladinger på begge disse spørsmål. De kvalitative kommentarene på spørsmål 53 (se 6.1) viser gjentatte svar som følger nettopp tema om urettferdig karaktergivning og lærere som favoriserer enkelte elever. Dette området burde derfor i større grad bli representert i en oppfølgingsundersøkelse hvor det var flere spørsmål med fokus på disse aspektene. Svarene kunne vært ganske annerledes og neppe ladet særlig på Allmenntrivsel, men derimot med høyere ladinger på Personalkompetanse og ledelse. Slik jeg ser det i ettertid er dette kanskje en svakhet ved spørreskjemaet.

7.1.1 Resultater deskriptiv analyse

Det viste seg videre i undersøkelsen at i sammenligningen mellom by- og distriktsskolene, kanskje er en liten tendens til høyere trivselsfaktor blant elevene ved distriktsskolene. I alle fall bedømt ut fra at FAK 2 Allmenntrivsel var den største og mest reliable faktoren (se tabell 14).

Tabell 3 viser Middelerverdi og Standardavvik for de enkelte spørsmål. Den forventete Middelerverdi på den anvendte 6-trinnskalaen utgjør 3,5. Ved positive items (+) er en Middelerverdi mindre enn 3.5 dermed et godt resultat for skolen, og ved negative items (-) et dårlig resultat. Dersom vi bare tar for oss de 20 første items i spørreskjemaet (utpregete trivsels- og miljøitems), så ser vi flere gode resultat på positive items som beskriver høy trivselsfaktor. Item 1 (Jeg liker meg på skolen) har en $M=1.96$. Helt isolert sett er dette et svært godt resultat. Det samme med item 8 (Alt i alt er jeg tilfreds med min skole) med $M=2.08$ og flere andre gode resultater. Av mindre bra resultater er det noen få, men ikke i en størrelsesorden som gir veldig negative utslag.

Går vi litt videre og ser lenger ned på lista, kommer vi igjen inn på items 24 og 25 med Middelerverdier som tydelig varsler om dårlige resultat ved skolene. Item 37, 38, 39 viser også negative tendenser. Likeså item 48,49,50,51 og 52 viser negative resultater på områder som ofte er lite synlige og gjerne problematisk å gjøre noe med.

Likevel må konklusjonen vurdert ut fra Middelerverdi som parameter være at den viser gode resultater for skolene sett under ett. Selvsagt kommer det fram mange negative formuleringer i det åpne spørsmålet (item 53), men det er bare ca halvparten som har skrevet noen kommentarer. Av distriktsskolene har 41 av 89 svart, mens 102 av 184 av byskole-elevne har svart.

Den største begrensningen for tolkningen av resultatene blir forårsaket av antallet respondenter. Som beskrevet tidligere i 6.2 burde antallet respondenter omfatte minst 300 på faktoranalysen. For å verifisere faktorstrukturen ville ytterligere undersøkelser med betydelig flere elever ha vært ønskelig. I hvor stor grad jeg kan si at det jeg har funnet i utvalget, også gjelder for populasjonen er usikkert. For at mine funn skulle ha blitt generaliserbare, så måtte det nok vært gjennomført en langt mer omfattende spørreundersøkelse.

7.1.2 Resultater av sosiodemografiske variabler

Ut fra tabell 23 viser det seg videre at i de undersøkte skolene tilsynelatende ikke eksisterer særlig store forskjeller hva angår allmenntrivsel. Byskolene med

en middelværdi på 2,59 og distriktsskolene med 2,49. Hos Rahm finner jeg ikke samme tendensen. Her fant han signifikante forskjeller mellom en sentrumsbyskole og en forstadsskole, hvor trivselsverdiene var høyere i sentrumsbyskolen.

Man kan også konkludere med at det ikke eksisterer noen direkte sammenheng mellom kjønn og allmenntrivsel i min undersøkelse. En liten forskjell mellom gutter og jenter kan man registrere, men den er ikke uttalt stor. Middelværdi 2,62 på guttene og 2,49 på jentene. I Rahms materiale er det lignende resultater også hva angår kjønn og trivsel.

Ved undersøkelsen av den tredje sosiodemografiske variabelen klassetrinn, kommer forskjeller tydelig til uttrykk hva angår allmenntrivsel. Elevene i 8.klassetrinn er signifikant mer tilfreds enn elever i 10.klasse og 12.klasse, selv om den er mindre signifikant i forhold til 12.klasse. Middelværdiene for 8.klasse er 2,16, for 10.klasse 3,18 og for 12.klasse 2,47. Funnet kan la seg forklare med at 8.klassingene er i sitt første år på ei ny og kanskje spennende ungdomsskole og derfor trives best. Med tiden ser det ut til at denne effekten blir svakere med mindre trivsel i 10.klasse og kanskje litt skolelei. Dette får kanskje et preg av mer kritiske bemerkninger til skolen noe flere av de kvalitative svarene i item 53 forteller. I den tyske undersøkelsen fortsetter denne tendensen også i 12.klasse, muligens pga skolesystemet hvor elevene er i den samme skolen/gymnaset hele tiden. De blir kanskje gradvis mer lei og trivselen blir deretter. Middelværdiene er her for 8.klasse 2,57, for 10.klasse 3,00 og for 12.klasse 3,23. I min undersøkelse er det ikke slik. Her trives elevene bedre i 12.klasse enn i 10.klasse, og forklaringen synes innlysende. De norske elevene forlater ungdomsskolen etter 10.klasse og begynner på videregående som ofte oppleves som nytt og spennende.

7.1.3 Sammenheng mellom teori og empiri

Under dette punktet vil jeg prøve å finne sammenheng mellom teorikapitlet og de svar jeg har funnet empirisk. Rett og slett for å se om teorien kan hjelpe meg å forstå de funn jeg har gjort og omvendt.

Vroom (se 2.1) ser trivsel relatert til den grad man har en positiv holdning overfor jobben. Ut fra de mange positive svar med middelværdi mindre enn 3,5, tolker jeg at dette også er gjeldende for elevene i mitt utvalg, og deres jobb er skolen. Befring (se 2.1) mener begrepet trivsel stilles opp som motsetning til skoletretthet. Forskjellen på middelværdi mellom særlig 8. og 10.klassingene som viser at 10.klassingene trives dårligere, kan kanskje forklares med skoletretthet.

Eva Nordland (se 2.1) tar til orde for trivsel i betydningen vekst hvor hun setter likhetstegn mellom økt trivsel og optimal personlighetsutvikling. Også det med å legge forholdene til rette for økt trivsel i oppvekstmiljøet. De faktorene hun framholder som basalgodet omfatter alt som tilhører forutsetninger for vår biologiske vekst og trivsel. For meg er det av spesiell interesse å se på hvilke basalbehov hun mener karakteriserer pubertetsalderen som hører under min målgruppe. Behovet for kontakt med jevnaldrende er noen av trivselskravene som er alderstypiske for 13-17-åringene. Fellesskap, klassesamhold, hyggelig omgangstone og sosialt engasjement er alle elementer middelverdiene på item 9, 10, 12, 13 og 15 gir en pekepinn på. Behovet for at det er rent og pent i klasserom, garderober og toaletter, at det fins nok datamaskiner av god kvalitet, at det fins nok lærebøker, idrettsutstyr og overhead-prosjektorer, bekrefte i undersøkelsen som viktige basalbehov for trivselen under item 40, 41, 42, 43, 44 og 45. Vi kan se at disse behovene ikke bare gjelder for arbeidslivet, men også for optimal elevtrivsel. Maslow's behovspyramide (se 3.1.1) sier også noe om At så snart en behovskategori er tilfredsstilt, dukker en ny opp. Menneskets trivsel vil dermed være avhengig av i hvilken grad aktuelle behov er tilfredsstilt.

Hertzberg's to-faktor-teori (se 3.1.2) med hygienefaktor sammenligner jeg med FAK 1 Personalkompetanse og ledelse og FAK 4 Samhold og miljø. Motivasjonsfaktoren finner jeg igjen i FAK 2 Allmenntrivsel. Hertzberg hevdet at fravær av begge disse faktorene førte til umotiverte elever. Videre at tilstedeværelse av motivasjonsfaktorer, men fravær av hygienefaktorer gir høyt motiverte elever, mens selvsagt tilstedeværelse av begge var det optimale. I mitt materiale kan det se ut til at de beste skårene er på motivasjonsfaktoren og i litt mindre grad på hygienefaktoren. Kanskje er dette en delforklaring for at skolelever trives sammen med sine medelever på tross av nedslitte bygninger og utstyr.

Kaufmann & Kaufmann (se 2.2) sier det er blitt vanligere å definere jobbtilfredshet som en holdning. De mange forskjellige holdningene vi kan ha til jobben, omtales ofte med samlebegrepet jobbtilfredshet. I teknisk forstand forklares dette med differansen mellom belønning du faktisk får og belønning du mener du bør få. En elev tenker neppe belønning i form av økonomisk utbytte, men heller i form av ros, gode karakterer, anerkjennelse fra både lærere og medelever for gode prestasjoner. Dette finner jeg svar på i middelverdiene til item 17,18 og 19. Elevtrivsel er absolutt en holdning.

”Elevundersøkelsen” (se 2.4) beskriver at høy grad av trivsel avhenger av at skolens sosiale miljø er preget av vennskap, gjensidig tillit, respekt, åpenhet, støtte, sympati og empati. Dette har jeg tidligere sammenholdt (se 7.1.2). For å lykkes med å skape trivsel må det ikke bare jobbes grundig med det sosiale miljøet, men også det fysiske miljøet. Dette er noe Imsen (se 7.1.2)

fremholder som hovedforklaringen på elevenes trivsel. Særlig fremkommer dette i de mange åpne utsagnene i item 53. Videre sier Imsen noe om at trivsel er en forutsetning for at læring effektivt skal kunne finne sted.

Spørreundersøkelsen vil trolig kunne være et praktisk verktøy for å finne ut hvor skoen trykker og Imsen peker på mentalhygienisk arbeid som en sentral oppgave for å bevare et høyt prestasjonsnivå fordi gode prestasjoner forutsetter positiv selvoppfatning. Det har jo gjennom tidligere undersøkelser, bl.a. Elevundersøkelsen, vært hevdet at Norge er best i verden når det gjelder trivsel og under middels når det gjelder kunnskapsnivå. Jeg vet ikke om jeg etter denne undersøkelsen kan bekrefte at vi er best i verden, men det er tydelig høy grad av trivsel i mitt utvalg av respondenter.

Opplæringsloven har klare føringer for at skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Også Arbeidsmiljøloven har klare retningslinjer for både det psykososiale og det fysiske arbeidsmiljøet. I dagens enhetsskole er det ikke alltid lett å bare tenke læring når helse og trivsel er likeverdige elementer.

Tjeldvoll (se 2.5) oppsummerer med at trivsel er et mål i seg selv fordi det er viktig at elevene har det bra når de er på skolen, og ensidig fokusering på faglige prestasjoner kan ha negative konsekvenser for elevenes trivsel. Videre at trivsel er en forutsetning for læring og et produkt av læring. Dette er utsagn jeg ikke kan verken bekrefte eller avkrefte ut fra mitt materiale.

8.0 Oppsummering

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg innsikt i både litteratur, ulik forskning som har vært gjort, og ikke minst innsikt og respekt for statistikk som forskningsmetode. Gjennom forskningen ønsket jeg å følge mønsteret i den tyske undersøkelsen som en ledetråd. Interessant har det også vært med komparative sammenligninger. Selv med den gode ledetråden, har jeg måttet sette meg inn i aktuelle teorier om forskningsfeltet, og sett på hvordan design og metode har ført meg fram til konklusjoner for å finne svar på forskningsspørsmålet.

Datainnsamlingen hvor jeg reiste rundt for å treffe elevene ved de ulike skolene, var spennende og ga meg den informasjonen som var nødvendig for å gå inn i analyseprosessen.

9.0 Avsluttende betraktninger

Det overordnede mål med et bidrag til en bedre kunnskap om dannelse av elevtilfredshet kan være oppfylt med denne studien. Spørreskjemaet gir også mulighet til å oppnå organisasjonsdiagnostisk informasjon som grunnlag for at organisatoriske tiltak i skolene kan anvendes.

En interessant videreføring av forskningsarbeidet vil kunne være å forske mer på sammenhengen mellom trivsel og læring. Etter min mening er forskning på trivsel et viktig felt i forhold til framtidens skoler og elever, kanskje særlig pga endring i allmennlærerutdanningen og stadige nye reformer.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått ny kunnskap som jeg kan bruke i spennende forskningsarbeid og som lærer ved Valnesfjord Helseportssenter.

Litteraturliste

- Befring, E. (1973), *Ungdom i et bysamfunn*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bortz, J & Döring, N (1995), *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*, Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag
- Cattell, R (1966), *The Scree Test for the Number of Factors*, Multivariate Behavioral Research, 1(2), pp 245-276
- Diener, E (2000), *Subjective well-being*, American Psychologist, 55,s 34-43
- Eriksson, E.H (1963), *Childhood and Society*, New York.
- Fuglseth, K & Skogen, K (2006), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Grønmo, S (2004), *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen, Fagbokforlaget
- Halvorsen, K (2003), *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Haraldsen, G (1999), *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Haugstad, H (2005), Tidligere statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet
- Haukedal, W (2004), *Arbeids- og lederpsykologi*, Bergen Cappelen Akademiske forlag

Helland, H & Næss, T (2005), *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning*, En analyse av Elevinspektørene 2004, Skriftserie, Oslo

Hellevik, O (2002), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo, Universitetsforlaget

Herzberg, F, Mausner, B & Snyderman, B.B (1959), *The Motivation to Work*, Wiley, New York

Imsen, G (2003), *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*, Tapir Akademisk forlag, Trondheim

Jacobsen, D.I (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand S, Høyskoleforlaget

Kaufmann, A & Kaufmann, G (2003), *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Bergen, Fagbokforlaget

Locke & Latham (1990), *Core findings*, Chapter 2 in A Theory of Goal Setting & Task Performance, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp 27-61

Maslow, A.H. (1954), *Motivation and personality*, Harper, New York,

Mordal, T.L (1989), *Som man spør får man svar*, TANO

Nordland, E.(1973), *Trivsel som problem i det moderne samfunn*. I Vår skole nr.4, 1973, s.170-189.

Rahm, Tobias (2005), *Zufriedenheit in der Schule*, Diplomarbeit Institut für Pädagogische Psychologie, Braunschweig, Deutschland

Ringdal, K (2007), *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen

Sandven, J. (1972), *Sense of Well-being in School as Perceived by Students and Teachers*, I Scand. Journal of Educ. Res., vol 16, p 117-159.

Sandven, J (1968), *Students in General and School rejecting Students compared*, Scandinavian Journal of Educational Research, 12, p 91-140

Sannes, R (2004), *Dataanalyse og statistikk – kvantitativ tilnærming*, Institutt for ledelse og organisasjon, Handelshøyskolen BI

Sjøvoll, J (1999), *Rom for alle – syn for hver enkelt*, Luleå tekniska universitet

Skinner (1954), *The science of learning and the art of teaching*, Harvard Educational Review, 24, p. 86-97

Tabachnick, B & Fidell, L (2001), *Using Multivariate Statistics*, Boston, Allyn and Bacon

Thorsheim m.fl (2004), *Helse og trivsel blant barn og unge*, Hemil-rapport 3/2004

Tjeldvoll, A (2002), *Kunnskapslæring skaper varig trivsel og konkurransekraft*, Lektorbladet nr 3, s 12-13

Ulleberg, P & Nordvik, H (2001), *Faktoranalyse*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Vroom, V (1995), *Work and motivation*, Revised Edition, Jossey-Bass Classics

Aarø, L.E (2007), *En innføring i survey-metoden*, HEMIL-senteret og Grieg-akademiet, Universitetet i Bergen

<http://home.bi.no/fgl88001/metode/index.htm>.(Lastet ned 26.01.09)

<http://faculty.css.edu/dswenson/web/OB/VItheory.html> (21/10-08)

http://www.cba.uri.edu/Scholl/Notes/Motivation_Expectancy.html (21/10-08)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Likert-Skala> (lastet ned 26.04.08, kl.19.00)

<http://www.etikkom.no> (lastet ned 12.05.08, kl. 14.00)

<http://www.helse-bergen.no> (lastet ned 13.05.08, kl.13.30)

<http://www.kunnskapssenteret.com> (lastet ned 26.04.08, kl. 13.30)

<http://www.nsd.uib.no> (lastet ned 12.05.08, kl.15.00)

<http://www.pisa.no> (lastet ned 13.05.08, kl.13.40)

<http://www.socialresearchmethods.net> (lastet ned 13.05.08, kl.11.20)

<http://www.sv.uit.no> (lastet ned 22.05.08, kl.13.00)

<http://www.tsh.toi.no> (lastet ned 26.04.08, kl.19.00)

<http://nibbler.no/blog/?p=98> (lastet ned 19.06.09, kl.10.45)

<http://www.lovdatabasen.no> (lastet ned 20.06.09, kl.16.00)

<http://skoleporten.no> (lastet ned 26.04.08)

<http://www.nsd.no> (lastet ned 12.05.08, kl.15.00)

<http://www.regjeringen.no/handlingsplaner>

<http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/kunnskapsloeftet>

Vedlegg

Instruksjon før utfylling:

SPØRREUNDERSØKELSE OM TRIVSEL I SKOLEN

Instruksjon til utfylling av dette spørreskjema.

Mitt navn er Jan Harald Notkevich. Jeg er student ved Høgskolen i Bodø hvor jeg holder på med en masterstudie i "Tilpasset opplæring". Jeg vil gjerne be dere om å hjelpe meg med dette arbeidet. Det går ut på å finne ut hvordan dere trives på skolen og hvor tilfredse dere er med forholdene ved skolen deres. Når jeg er ferdig med oppgaven vil jeg kunne si hvilke faktorer som spiller en rolle ved deres tilfredshet. Jeg har laget et spørreskjema som jeg straks skal dele ut og jeg vil gjøre oppmerksom på et par opplysninger.

- Deltakelsen er frivillig
- Svarene dere gir forblir naturligvis helt anonyme. Ingen kan senere finne ut hvem som har fylt ut hva.
- Vennligst sett et kryss ved hvert spørsmål slik det passer for hva du mener.

Jeg vil være tilstede under utfyllingen og står gjerne til disposisjon for spørsmål. Prøv å svare mest mulig selvstendig og nøyaktig, og husk at det som regel er din første innskytelse som er den riktige for deg.

Jeg takker hjerteligst for deres hjelp. Lykke til med utfyllingen!

SPSS-kommandoer:

Til tabell 3: Deskriptiv analyse (middelverdi og standardavvik)

```
GET
  FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
SAVE OUTFILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'
/COMPRESSED.
SAVE OUTFILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'
/COMPRESSED.
DESCRIPTIVES
  VARIABLES=s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11 s12 s13 ns14 s15 s16 s17
  s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33 s34
s35
  s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46 ns47 ns48 ns49 ns50 ns51
ns52
  /STATISTICS=MEAN STDDEV .
```

Til tabell 5 Eigenvalues og tabell 6: Rotert varimax komponentmatrise og figure Scree Plot

```
FACTOR
  /VARIABLES s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11 s12 s13 ns14 s15 s16
s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33
s34
  s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46 ns47 ns48 ns49 ns50
ns51
  ns52 /MISSING PAIRWISE /ANALYSIS s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11
s12 s13 ns14 s15 s16 s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28
s29 s30 s31 s32 s33 s34 s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46
ns47 ns48 ns49 ns50 ns51 ns52
  /PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
  /PLOT EIGEN
  /CRITERIA FACTORS(6) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION .
```

```
GET
  FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE triv = s1-s2+s3-s4-s5+s6+s7+s8+21 .
EXECUTE .
COMPUTE milj = s9+s10-s11+s12+s13-s14+s15+s16+s17+s18+s19-s20+21 .
EXECUTE .
COMPUTE laere = s21+s22+s23-s24-s25+s26+14 .
EXECUTE .
COMPUTE demo = s27+s28+s29+s30 .
EXECUTE .
COMPUTE lede = s31+s32+s33+s34+s35+s36-s37-s38+14 .
EXECUTE .
COMPUTE faci = s39+s40+s41+s42+s43+s44+s45+s46 .
EXECUTE .
COMPUTE prob = -s47-s48-s49-s50-s51-s52+42 .
EXECUTE .
SAVE OUTFILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'
/COMPRESSED.
```

Masteroppgave tilpasset oppl ring

DESCRIPTIVES

```
VARIABLES=s1 s2 s3 s4 s5 s6 s7 s8 s9 s10 s11 s12 s13 s14 s15 s16 s17 s18
s19 s20 s21 s22 s23 s24 s25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33 s34 s35 s36
s37 s38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46 s47 s48 s49 s50 s51 s52
/STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Til tabell 14: Faktoranalyse distriktsskolene

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=((ln>=1 and ln<=66)or (ln>=196 and ln<=218)).
VARIABLE LABEL filter_$ '(ln>=1 and ln<=66)or (ln>=196 and ln<=218)
(FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE .
FACTOR
/VARIABLES s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11 s12 s13 ns14 s15 s16
s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33
s34
s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46 ns47 ns48 ns49 ns50
ns51
ns52 /MISSING PAIRWISE /ANALYSIS s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11
s12 s13 ns14 s15 s16 s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28
s29 s30 s31 s32 s33 s34 s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46
ns47 ns48 ns49 ns50 ns51 ns52
/PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(6) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION .
```

Til tabell 14: Faktoranalyse byskolene

```
GET
FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(filter_$).
VARIABLE LABEL filter_$ 'filter_$ (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE .
FACTOR
/VARIABLES s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11 s12 s13 ns14 s15 s16
s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28 s29 s30 s31 s32 s33
s34
s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46 ns47 ns48 ns49 ns50
ns51
ns52 /MISSING PAIRWISE /ANALYSIS s1 ns2 s3 ns4 ns5 s6 s7 s8 s9 s10 ns11
s12 s13 ns14 s15 s16 s17 s18 s19 ns20 s21 s22 s23 ns24 ns25 s26 s27 s28
s29 s30 s31 s32 s33 s34 s35 s36 ns37 ns38 s39 s40 s41 s42 s43 s44 s45 s46
ns47 ns48 ns49 ns50 ns51 ns52
/PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(6) ITERATE(25)
```

Masteroppgave tilpasset opplæring

```
/EXTRACTION PC  
/CRITERIA ITERATE(25)  
/ROTATION VARIMAX  
/METHOD=CORRELATION .
```

Til Reliabilitetskontroll (tabell 15-20)

FAK 1:

```
GET  
FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.  
RELIABILITY  
/VARIABLES=s3 s21 s22 s23 s26 s31 s32 s33 s34  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

FAK 2:

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=ns4 ns5 s6 s7 s8 s40 s42 s43 s44  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

FAK 3

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=s27 s28 s29 s30 s35 s36  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

FAK 4:

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=s9 s10 ns14 s15 s17  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

FAK 5:

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=ns20 ns38 ns52  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

FAK 6:

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=ns50 ns51  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL .
```

```
GET  
FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
```

Til tabell 22: Korrelasjon med Allmenntrivsel

```
GET  
FILE='\\admin2\users$\jhn\SPSS JHN\Datamatrise.sav'.  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.  
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=(FAK2).  
VARIABLE LABEL filter_$ 'FAK2 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
```

Masteroppgave tilpasset opplæring

```
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE .
COMPUTE fak1 = s3 + s21 + s22 + s23 + s26 + s31 + s32 + s33 + s34 .
EXECUTE .
COMPUTE fak3 = s27 + s28 + s29 + s30 + s35 + s36 .
EXECUTE .
COMPUTE fak4 = s9 + s10 + ns14 + s15 + s17 .
EXECUTE .
COMPUTE fak5 = ns20 + ns38 + ns52 .
EXECUTE .
COMPUTE fak6 = ns50 + ns51 .
EXECUTE .
NONPAR CORR
  /VARIABLES=FAK2 fak1 fak3 fak4 fak5 fak6
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE .
```

Til tabell 24: T-test på kjønn og skoleslag

```
T-TEST
  GROUPS = kj(1 2)
  /MISSING = ANALYSIS
  /VARIABLES = fak2
  /CRITERIA = CI(.95) .

RECODE
  ln
  (1 thru 66=1) (196 thru 218=1) (67 thru 195=2) (219 thru 273=2) INTO
  skoleslag .
VARIABLE LABELS skoleslag 'ssl'.
EXECUTE .
```


SPØRRESKJEMA OM TRIVSEL I SKOLEN

Vennligst sett **ett** kryss ved hvert spørsmål.

Undersøkelsen er anonym (du skal **ikke** oppgi ditt navn),

og alle data blir behandlet strengt fortrolig.

Personlige data: Alder:

Klassetrinn:

Kjønn: gutt jente

Hvor godt stemmer følgende påstand om skolegang og trivsel på skolen for <u>deg og din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
	Stemmer helt	Stemmer stort sett	Stemmer i noen grad	Stemmer i mindre grad	Stemmer stort sett ikke	Stemmer <u>ikke</u> i det hele tatt
1. Jeg liker meg på skolen						
2. Ved denne skolen burde en del vært forandret						
3. Jeg lærer mye ved denne skolen						
4. Denne skolen går meg ofte på nervene						
5. Jeg skulle ønske at forholdene ved denne skolen var bedre						
6. Jeg kan godt anbefale denne skolen						
7. Hvis jeg fikk velge om igjen, ville jeg valgt denne skolen igjen						
8. Alt i alt er jeg tilfreds med min skole						
Hvor godt stemmer følgende påstand om skolemiljøet for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
9. Elevene ved min skole utgjør et godt fellesskap						
10. I min klasse er det godt samhold						
11. Den som ikke tilhører gjengen, blir utestengt						
12. Engasjement utenom den obligatoriske undervisningen (f.eks. arbeidsgrupper på skolen, elevråd, lag og foreninger) verdsettes spesielt av lærerne						
13. Engasjement utenom den obligatoriske undervisningen (f.eks. arbeidsgrupper på skolen, elevråd, lag og foreninger) verdsettes spesielt av elevene						
14. For nye elever er det vanskelig å komme inn i miljøet ved skolen						
15. Omgangstonen ved vår skole er hyggelig og vennlig						

Masteroppgave tilpasset opplæring

	Stemmer helt	Stemmer stort sett	Stemmer i noen grad	Stemmer i mindre grad	Stemmer stort sett ikke	Stemmer ikke i det hele tatt
16. Ved vår skole er det klare regler for hvordan man skal oppføre seg som elev						
17. Elevene ved denne skolen hjelper hverandre						
18. Når jeg har gjort noe riktig eller bra, får jeg også ros av lærerne						
19. Elever med gode prestasjoner blir satt pris på av de andre elevene						
20. Jeg irriterer meg ofte over oppførselen til enkelte elever						
Hvor godt stemmer følgende påstand om lærerne for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
21. Jeg kan snakke åpent med mine lærere om problemer						
22. Mine lærere er positive til og støtter aktiviteter og prosjekter utenom undervisningen						
23. Alt i alt vurderer jeg mine lærere som faglig og pedagogisk dyktige						
24. Alt i alt føler jeg at mine lærere ikke gir meg rettferdige karakterer						
25. Noen lærere favoriserer eller diskriminerer enkelte elever						
26. Mine lærere gjør sitt beste for å få oss interessert i deres fag						
Hvor godt stemmer følgende påstand om elevrådet for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
27. Ved denne skolen er elevene med på å påvirke skolens utvikling						
28. Det nåværende elevrådet gjør et godt arbeid						
29. Jeg føler at jeg får god informasjon om arbeidet til elevrådsrepresentantene						
30. Elevrådet handler i elevenes interesse						
Hvor godt stemmer følgende påstand om skolens organisasjon og ledelse for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
31. Romfordelingen (planløsningen) ved skolen fungerer godt						
32. Timeplanen er vel gjennomtenkt og fungerer godt						
33. Skolens ledelse prøver å løse konflikter på en rettferdig måte						
34. Skolens ledelse gjør sitt beste for å forstå elevene						
35. Når viktige beslutninger tas ved denne skolen, får vi en begrunnelse og						

Masteroppgave tilpasset opplæring

kan forstå det som ble vedtatt						
	Stemmer helt	Stemmer stort sett	Stemmer i noen grad	Stemmer i mindre grad	Stemmer stort sett <u>ikke</u>	Stemmer <u>ikke</u> i det hele tatt
36. Jeg føler at jeg er godt informert om det som skjer ved skolen						
37. Mye undervisning faller bort og mange timer blir avlyst						
38. Prestasjonskravene ved denne skolen er for høye						
Hvor godt stemmer følgende påstand om ulike sider ved skolen for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
39. Ved min skole er det mange tilbud på ettermiddags- og kveldstid (arbeidsgrupper, prosjekter, elevfester, treningstilbud osv.)						
40. Klasserommene er innredet og utstyrt så godt at jeg trives der						
41. Ved vår skole er det rent, ryddig og pent (klasserom, ganger, pausearealer osv.)						
42. Det fins nok datamaskiner ved skolen						
43. Datamaskinene ved skolen er av god nok kvalitet						
44. Det fins nok lærebøker, idrettsutstyr, overhead-prosjektorer osv. til undervisningen						
45. Toalettene er i god stand, og hygienen og renholdet er ok						
46. Kantina ved denne skolen er god						
Hvor godt stemmer følgende påstand om potensielle problemområder for <u>din</u> skole? (ett kryss ved hvert spørsmål)						
47. Ved denne skolen utvises elever bevisst som virkemiddel mot uønsket atferd						
48. Det foregår ofte slagsmål ved denne skolen						
49. Det stjeles mye ved denne skolen						
50. Noen elever tar ulovlige rusmidler/narkotika i skoletida						
51. Ved denne skolen blir det solgt ulovlige rusmidler/narkotika						
52. Elever som ikke kommer fra Norge, blir til dels møtt med fiendtlige holdninger av medelever						
53. Til slutt: Gi gjerne noen eksempler på positive eller negative ting som du mener er verdt å nevne om din skole.						
Tusen takk for at du deltok i denne undersøkelsen!						

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Første Håfjorges gate 29
N-5002 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 58 10
mailto:nsd@nsd.no
www.nsd.no
Org.nr. 985 221 884

Jarle Sjøvoll
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodø
8049 BODØ

Vår dato: 08.08.2008

Vår ref:19720/2.1.1

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.08.2008. Meldingen gjelder prosjektet:


19720	<i>Hvilke faktorer er spesielt med på å bidra til høy eller lav trivsel blant elever på ungdomstrinnet og i videregående skole?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jarle Sjøvoll</i>
Student	<i>Jan Harald Notkevich</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dessom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/foorsk_stud/skjema.html

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jan Harald Notkevich, Sankthansågen 5, 8215 VALNESFJORD

Arbeidsoppgaver / Omsatt Gjæver

OSLO: NSD, Universitetsgt. 1, Postboks 1045 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@nsd.no
TRONDHEIM: NSD, Norges sosial- og samfunnsvitenskapelige universitet, 7504 Breiværn, Tel: +47 71 59 10 07, kjette.sosial@ntnu.no
BERGEN: NSD, Universitetsgt. 29, Postboks 2007, 5017 Bergen, Tel: +47 55 58 21 17, nsd@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19720

Personvernombudet finner at det ikke foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

Det samles inn opplysninger om klasse, kjønn og alder samt opplysninger om trivsel. Klasseinn vil ikke på noen måte kunne knyttes til navn på skole eller kommune.

Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte (gjennom navn eller personnummer) eller indirekte (gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koplingsnøkkel eller krypteringsformel og kode) kan identifisere enkeltpersoner.

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluerings av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*