

# Psykisk velvære og trivsel hos inkluderede skoleelever i Danmark

AF Malene Schrøder



*Indleveret som masteropgave ved Psykologisk Institut*

*Universitetet i Oslo*

*Vår 2015*

© *Malene Schrøder*

<http://www.duo.uio>

*Tryk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo*

# Psykisk velvære og trivsel hos inkluderede skoleelever i Danmark

"Alle har forventninger til hva jeg skal bli, men ingen vil høre på hva JEG har å si!"

Alexander

1 2 <b>3</b> 4 5 6	20. Jeg glæder mig til at gå i skole	
1 2 3 4 <b>5</b> 6	21. Mine forældre behandler mig rimeligt	
1 2 3 <b>4</b> 5 6	22. Jeg kan godt lide at være i skolen	
<b>1</b> 2 3 4 5 6	23. Mine venner er onde ved mig	
1 <b>2</b> 3 4 5 6	24. Jeg ville ønske at jeg havde en anden slags venner	
<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	25. Skolen er interessant	Kommer på faget
1 <b>2</b> 3 4 5 6	26. Jeg nyder skoleaktiviteterne	
1 <b>2</b> 3 4 5 6	27. Jeg ville ønske at jeg boede i et andet hus	
1 2 3 4 <b>5</b> 6	28. Medlemmer af min familie taler pænt til hinanden	Grammatisk forkejt
1 2 3 4 <b>5</b> 6	29. Jeg har det meget sjovt med mine venner	
1 2 3 <b>4</b> 5 6	30. Mine forældre og jeg laver sjove ting sammen	
1 2 3 4 5 <b>6</b>	31. Jeg kan godt lide mit kvarter	
<b>1</b> 2 3 4 5 6	32. Jeg ville ønske at jeg boede et andet sted	
1 2 <b>3</b> 4 5 6	33. Jeg er en god person at være sammen med	
1 2 3 4 5 6	34. Det vrimler med onde mennesker i denne by	NVad er det for noget
1 <b>2</b> 3 4 5 6	35. Jeg kan lide at prøve noget nyt	
1 2 3 4 <b>5</b> 6	36. Min familjes hus er pænt	SKILT xxxxx @ # *
1 2 3 4 5 6	37. Jeg kan godt lide mine naboer	Kender dem ikke
1 2 3 4 <b>5</b> 6	38. Jeg har venner nok	
<del>1 2 3 4 5 6</del>	39. Jeg ville ønske at der boede en anden slags mennesker i mit kvarter	Lige glad
1 2 3 4 <b>5</b> 6	40. Jeg kan lide det sted jeg bor	
1 2 3 4 5 <b>6</b>	41. Jeg synes jeg har et godt liv	

Forfatter: Malene Schrøder

Titel: ”Psykisk velvære og trivsel hos inkluderede skoleelever i Danmark”

Hovedvejleder: Lotte Hedegaard-Sørensen, Århus Universitet, DPU

Bivejleder: Evlill Bølsted Karevold, Universitet Oslo, PSI

## Abstract

Denne opgave har fokus på at afdække pålidelige mål og metoder ved vurdering af psykisk velvære og trivsel hos børn med kognitive funktionsnedsættelser, som går på en almindelig folkeskole i Danmark. I opgaven indgår en mindre undersøgelse, som har fokus på, hvorledes 5 børn mellem 11-15 år, med kognitive funktionsnedsættelser, opfatter deres ’*tilfredshed med livet*’ generelt og tilfredshed på livsområder, der omhandler familie, venner, skole, selv og miljø. Eleverne udfylder sammen med deres skoleklasse spørgeskemaet ”flersidig livstilfredshedsskala for elever”. Baseret på elevernes respektive profiler fra skemaerne, gennemføres et kvalitativt interview med de 5 elever samt 4 af deres klassekammerater, som ikke har funktionsnedsættelser. Spørgeskemaerne udgør et tilfredsstillende afsæt for et efterfølgende kvalitativt interview. Dog udviser nogle af de yngste elever, både med og uden funktionsnedsættelser, vanskeligheder ved at svare konsistent på spørgsmålene i spørgeskemaet. Resultaterne fra undersøgelsen peger på, at spørgeskemaer alene ikke giver et retvisende billede af trivsel hos børn med kognitive funktionsnedsættelser. Der rejses en diskussion af standarder og kriterier, der ligger til grund for subjektiv evaluering hos elever med kognitive funktionsnedsættelser. Det foreslåes, at nogle børn og unge med autisme og ADHD, kan have vanskeligt ved at generalisere erfaringer, der spænder over et længere tidsinterval. Dette bør der tages hensyn til, ved udfærdigelse af målemetoder til undersøgelse af disse børn. Der rejses spørgsmål vedrørende vægtning af henholdsvis det subjektive versus det objektive perspektiv, når man skal vurdere psykisk velvære og trivsel hos børn med særlige behov. Dette har relevans inden for dels forskning, men også inden for forebyggelse og intervention.

# Forord

Tak til Lone for din ihærdige indsats for at projektet skulle lykkes.

Jeg vil gerne hylde de brave børn, der sagde ja til at dele deres tanker om livet med mig. De er for mig hverdagens helte.

Tak til vejleder Lotte Hedegaard Sørensen & Evalill Bølstad Karevold for gode indspil.

# Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Psykisk velvære og trivsel – tidligere fund .....	1
Forskningsspørgsmål.....	2
Metodologi .....	3
Børn som informanter .....	4
Børns hukommelse .....	5
Indholdet i børns svar .....	5
Abstrakt tænkning .....	6
Forskningsdesign.....	6
Teori .....	7
Psykisk velvære og trivsel.....	7
'Well-being' - Opskriften på det gode liv .....	8
Negative og positive indikatorer .....	8
'Dual factor' model .....	9
Subjektiv velvære og trivsel.....	10
Mål for psykisk velvære og trivsel.....	10
Hvad påvirker subjektiv psykisk velvære og trivsel .....	10
Mål for SWB .....	11
'Tilfredshed med livet' hos børn.....	12
Globale eller domænespecifikke mål .....	13
'Tilfredshed med livet' og 'tilfredshed med skolen' .....	13
Tilfredshed med livet hos børn med kognitive vanskeligheder .....	14
Etiske overvejelser .....	16
Udvalg i undersøgelsen .....	17
Informanterne .....	17
Interviewpersonerne .....	18
Procedure.....	18
Mål i undersøgelsen .....	19
Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS).....	19
Baggrund for MSLSS.....	20
Versioner .....	20
Validitet.....	20
Kriterievaliditet .....	21
Reliabilitet.....	22
Oversættelser og krydskulturelle fund .....	23

Normative- samt referencedata .....	23
Spørgeskemaet i undersøgelsen .....	24
Oversættelse til dansk version.....	25
Opfølgende interview .....	25
Yderligere temaer i interviewguiden.....	26
Resultater spørgeskema.....	26
Svarmønstre og gennemsnit .....	26
Forskelle mellem elever med og uden særlige behov .....	29
Konsistens .....	29
Elevernes 'generelle tilfredshed med livet' .....	30
Domænescorer.....	31
Opsummering af fund.....	31
Analyse og diskussion af de kvalitative interviews .....	32
Elevfortællinger.....	33
Diskussion af metodens muligheder, udfordringer og begrænsninger.....	40
Interviewet som afklaringsredskab.....	43
Ethiske overvejelser i forbindelse med afprøvning af metoden.....	44
Diskussion af processer og standarder i tilfredshedsevalueringen.....	46
Trivsel – En fragmenteret <i>verden</i> .....	47
Opsummerende diskussion.....	51
Opsummering af hovedfund.....	51
Diskussion af hovedfund .....	51
Diskussion af begrænsninger .....	52
Konklusion .....	53
Litteraturliste .....	55
Dansk version af Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale .....	58

## Indledning

*"Jeg er lidt i tvivl om hvordan hun har det, hun ser jo umiddelbart glad ud, og når man spørger hende siger hun, 'det går fint'".*

*"Han ser ud som om han har det svært, men jeg ved ikke, om han ser det sådan".*

I indeværende opgave er udgangspunktet og interessen udsprunget af et ønsket om at finde frem til egnede mål eller indikatorer på mental helse og trivsel. Fra start har særinteressen omhandlet at finde relevante og valide mål for samt metoder til indsamling af data, der gør det muligt at få indblik i subjektiv og dermed oplevet trivsel hos elever med særlige behov, der er inkluderet i den danske folkeskole. I opgaven fremlægges resultaterne af afprøvningen af en konkret metode til indsamling af data.

## Psykisk velvære og trivsel – tidligere fund

Der har i en årrække været en stigende interesse i at måle på psykisk trivsel i den danske folkeskole, og elevernes perspektiv inddrages primært i form af spørgeskemaer. Der har i disse målinger ikke været særlig fokus på børn med særlige behov og deres trivsel. Der er få, men dog ganske omfangsrige undersøgelser af både effekten af specialundervisning samt status i forhold til kommunernes omlægning til øget inklusion (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014; Egelund & Tetler, 2009). Der har dog været mindre fokus på trivsel hos børn med særlige behov, ligesom der ikke har været en diskussion af egnede metoder til måling af trivsel hos denne 'specialpopulation'.

Børn med særlige behov indikerer i en dansk undersøgelse overordnet set at være tilfredse med deres skolesituation, men der er dog flere områder, som bærer præg af at være en barriere for udvikling af trivsel i skolen. Således indikerer en del af børnene med særlige behov, at de oplever en positiv lærer/elevrelation, mens flere indikerer at have vanskeligheder i forhold til sociale relationer med jævnaldrende, især savner de en nær ven (Egelund & Tetler, 2009). Ligeledes opleves manglende medinddragelse og medbestemmelse som en barriere for inklusion af børn med særlige behov (Egelund & Tetler).

Et andet dansk studie fandt, at børn i specialskoler (der tidligere havde gået på en normal folkeskole) i overvejende grad tilskrev almene udfordringer i hverdagen, herunder konflikter med andre børn og med lærere, deres egen diagnose. Dette var gældende, så længe disse børn omtalte deres skoleforløb i folkeskolen. Efter at børnene blev flyttet til et specialskoletilbud, attribuerede børnene i højere grad problematikker til eksterne og situationelle frem for interne

faktorer (Skovlund, 2013). Disse fund har ført til overvejelser om, hvorvidt børn med særlige behov er sårbare over for at udvikle en negativ selvforståelse i folkeskoleregi. Da man ved, at der er en sammenhæng mellem positiv selvopfattelse og mental helse og trivsel (Diener & Diener, 1995), leder det til yderligere overvejelser om trivslen hos børn med særlige behov, der går i den danske folkeskole.

En evaluering af kommunernes omstilling til øget inklusion har ligeledes afdækket en faldende og beskedne grad af opbakning til øget inklusion på såvel forvaltnings-, skole samt forældreniveau (Baviskar et al., 2014). En lav opbakning til inkludering understreger vigtigheden af at få klarhed over, hvorvidt det resulterer i en forringet trivsel hos børn med særlige behov.

I den internationale litteratur der omhandler trivsel drøftes adskillige mulige mål og dermed indikatorer på, hvorvidt trivsel er til stede eller ej (se bl.a. Angner, 2009; Huebner & Gilman, 2002 ; Huebner, Gilman, & Ma, 2012; Huebner, Shannon & Valois, 2005; Tiberius, 2011). Der er relativt få studier, der har undersøgt egnede trivselsmål hos børn med særlige behov, og fund fra disse undersøgelser har afdækket et behov for en yderligere afklaring (Brantley, Huebner & Nagle, 2002; McCoullough & Huebner, 2003; Proctor, Linly & Maltby, 2009). Ovenstående overvejelser har dannet grundlag for følgende afgrænsning og forskningsspørgsmål i denne opgave.

## **Forskningsspørgsmål**

Masteropgaven har et afgrænset fokus på hvorledes børn med særlige behov beskriver deres generelle trivsel samt trivsel på centrale områder af deres liv. Den metodiske tilnærming vil bestå i et spørgeskema, der følges op af et kvalitativt interview. At finde egnede mål for psykisk velvære og trivsel er komplekst, og diskussionen i forskningslitteraturen har været og er fortsat mangefacetteret. Når det gælder egnede trivselsmål for børn med særlige behov, er der i de forholdsvis få studier, der er gjort på dette område angivet et behov for at afdække, om det er validt at anvende samme mål for børn med og uden særlige behov. (Brantley et al., 2002; Proctor et al., 2009). Dette fører frem til følgende forskningsspørgsmål i opgaven:

- 1) Hvilke mål for 'psykisk velvære og trivsel' hos børn med særlige behov vil være mest valide og reliable at benytte i et mindre forskningsdesign. Herunder drøftes metodologiske og metodiske udfordringer.
- 2) Hvorledes beskriver børn med særlige behov deres egen 'psykiske velvære og trivsel' med særlig vægt på trivsel der omhandler skole, venner og selvopfattelse.



Opgaven har gennemgående en diskuterende stil, hvorfor diskussionen ikke udelukkende er forbeholdt den afsluttende del.

Der anvendes flere begreber i litteraturen i forhold til psykiske trivselsparametre (ofte inkonsistent); mental eller psykisk velvære, helse, sundhed eller trivsel og i blandt også lykke. I denne kontekst vil jeg på dansk overvejende benytte mig af termen 'psykisk velvære og trivsel', selvom der kan være sammenhænge, hvor andre termer synes mere passende. Psykisk velvære og trivsel synes bedst at reflektere hhv. det der anvendes i den engelske litteratur, hvor termen *well-being* ofte benyttes og *trivsel*, som ofte optræder i danske undersøgelser.

Børn med særlige behov udgør en bred vifte af diagnoser og problematikker, men i denne opgave vil det primært omhandle elever med kognitive funktionsnedsættelser og problematikker, der har resulteret i en diagnose, eller som har udløst ekstra opmærksomhed i form af støtte i skoleregi.

## Metodologi

En fænomenologisk tilgang har virket som et naturligt udgangspunkt, for det jeg ønsker at studere. Fokus i fænomenologiske studier omhandler et ønske om indsigt i fænomener, som de fremstår for individet, og at erkendelsen af fænomener dermed kan variere afhængig af personen, situation, kontekst, værdier, ønsker m.m. (Wilig, 2008). Rent metodisk må forskeren have fokus på at *beskrive* fænomener, således som de opleves af informanterne (Kvale, 1997). Tilgangen betyder i denne sammenhæng, at børn kan have forskellige opfattelser af, hvad velvære og trivsel er, bl.a. fordi hvert enkelt barn bringer forskellige kvaliteter, opfattelser, værdier og ønsker med sig. Målet bliver således at finde frem til disse forskellige opfattelser samt standarder og processer, der resulterer i deres bedømmelse af egen psykisk velvære og trivsel. Hensigten er ikke i sig selv, at der skal generaliseres, selvom en sammenligning på tværs af respondenter inkluderes.

Fænomenologi i sin klassiske form forudsætter dog, at man i mødet med den anden mener, at man er i stand til at tilsidesætte det der fremstår i ens egen bevidsthed (eller som minimum sætte det i parentes), om hvad man tror at man allerede ved om andre (Kvale, 1997; Wilig, 2008). Der knytter sig dog nogle problematikker til antagelsen om, at man er i stand til at opnå indsigt i det der står foran en i sin helhed. Således drøftes det i litteraturen, at det ikke er muligt at tilsidesætte alle antagelser (eller sætte dem i parentes) og møde den anden på egne præmisser. *Fortolkende fænomenologisk analyse* er en tilnærming, hvor man forsat har fokus

på at opnå indsigt i andres beskrivelse af egne erfaringer, men her ses tolkning dog som værende uundgåelig, i det man ikke kan forstå et andet menneske uden indledende antagelser, om meningen af det vi prøver at forstå (Wilig). Således er det ikke et mål i denne sammenhæng at tilsidesætte, men at teste egne antagelser og dermed udvide forståelsen af det område, der studeres.

Der vil dog være dele af analysen, der giver anledning til en mere fortolkningsbaseret tilgang, der afdækker og sandsynliggør ”*latente betydninger, der ikke er eksplicit bevidst for interviewpersonen*” (Kvale, 1997, s. 208). I denne sammenhæng vil det specifikt omhandle analysen af, hvorledes spørgeskemaet med efterfølgende interview vurderes til at være en egnet metode til at opnå indsigt i psykisk velvære og trivsel hos elever med særlige behov. Her vil der i højere grad være tale om en fortolkningsbaseret tilgang, som tager udgangspunkt i den hermeneutiske tradition. Der vil være fokus på forholdet mellem enkeltdelene og helheden i interviewteksten, også kaldt for den *hermeneutiske cirkelfortolkning* (Kvale). Hermeneutik baserer sig på fortolkning af tekster, men det synes relevant at se en interviewudskrift som en form for tekst, hvor tolkning sker i form af meningskondensering, reduktion, tematisering og oversættelse fra børns *common-sense* beskrivelser af dagligdagserfaringer til relevante psykologiske problemstillinger (Kvale; Wilig, 2008).

Det synes derfor i denne sammenhæng realistisk med en tilnærming, hvor man forsøger at nærme sig barnets egen beskrivelse, vel vidende at valg (og fravalg) af temaer og spørgsmål, før og under selve interviewet samt i de efterfølgende trin i analysen, vil føre til tolkninger og måske endda overfortolkninger, der ikke er dækkende eller i overensstemmelse med barneperspektivet. Her bliver opgaven at fremlægge præmisserne og argumenterne for den specifikke tolkning, således at tolkninger fremstår så modsætningsfrie og plausible som muligt både for barnet og efterfølgende for læseren (Kvale, 1997).

### **Børn som informanter**

I litteraturen drøftes det, at interview med børn kan vanskeliggøres af flere faktorer. Det synes klart, at selv mindre børn er pålidelige, omend ikke altid konsistente fra gang til gang (Docherty & Sandelowski, 1999; P.S. Jørgensen; 2000, Magnussen, 2004). Der er flere faktorer der må tages højde for både i forhold til det emne der studeres, psykosociale forhold samt udviklingsmæssige og personlige forudsætninger og dispositioner hos det enkelte barn. Der kunne nævnes mange udfordringer i at benytte børn som informanter, og særligt børn med særlige behov, men her diskuteres nogle centrale, som har været afgørende for valg af forskningsdesign.

## Børns hukommelse

Børns autobiografiske hukommelse omhandler minder om personlige erfaringer, der kan knyttes til tid og sted (Magnussen, 2004). Disse udvikles i takt med udviklingen af selvopfattelsen i den tidlige barndom, og der synes enighed om, at børn fra ca. 6 år har de kognitive og sproglige færdigheder til at blive interviewet (Docherty & Sandelowski, 1999). Flere forfattere vil dog hævde, at også yngre børn kan indgå som pålidelige informanter i interviewsituationer, selvom det er forbundet med udfordringer og begrænsninger (Andenæs, 1991; Doverborg & Samuelsson, 2009).

Hukommelsen for gentagne personlige begivenheder mister deres unikke karakter og bliver en del af et fælles hukommelsessystem. Gentagne kendte begivenheder organiseres i det man kan kalde for 'scripts', som er en generalisering af erfaringer, der tillader børnene at forstå, forvente og genskabe virkelige hændelser (Docherty & Sandelowski, 1999). Disse scripts udgør imidlertid en udfordring, idet de ofte ikke længere er tilgængelige på et bevidst plan. Det betyder konkret, at børn har svært ved at genkalde sig disse, når de skal vurdere et udsagn som f.eks.: "*Mine venner behandler mig godt*". Interviewet giver mulighed for at spørge ind til børnenes scripts, der også kunne kaldes for børnenes *kriterier* eller *standarder* som ligger til grund for deres bedømmelser. *Prompts*, i form af direkte spørgsmål, kan fungere som et 'genkaldelses-cue' for børn (Docherty & Sandelowski; Magnusson, 2004).

## Indholdet i børns svar

Børn anvender en del energi på at afkode, hvad det er voksne forventer, at de skal svare (Docherty & Sandelowski, 1999; Magnusson, 2004). Dette ses som relateret til men forskellig fra begrebet 'social desirability', som omhandler at man ønsker at fremstå i et socialt positivt lys. Voksne kan få pålidelige svar, når de anvender åbne spørgsmål, men svarene relaterer sig i mindre grad til det, de voksne ønskede eller forventede at høre noget om (Magnusson). Direkte spørgsmål, som kan fungere som *prompts*, samtidig med at de sikrer en retning på svaret, kan dog have en tendens til at lede børnenes svar i en retning, som omhandler det forskeren er optaget af, frem for det der er betydningsfuldt for barnet (Docherty & Sandelowski; Kvale, 1997). Denne 'bias' ser dog ud til at mindskes med alderen (Docherty & Sandelowski; Magnusson, 2004).

I denne opgave indgår børn med en kognitiv funktionsnedsættelse, hovedsageligt børn med udfordringer, der omhandler autisme og ADHD. Det vurderes derfor som centralt, at interviewet har et meget konkret afsæt, da disse børn i højere grad antages at have vanskeligheder med at afkode, hvad det er voksne forventer, hvilket kan trætte dem eller

vanskeliggøre opgaven i en grad, der påvirker motivationen. Det anses derfor som vigtigt, af hensyn til emnet og målgruppens forudsætninger, at afsættet, og dermed den metodiske tilgang, bliver så konkret som muligt, og at præmisserne, i form af forventninger til barnet, tydeliggøres.

### Abstrakt tænkning

Udfordringen for både børn og unge når de skal evaluere deres egen psykiske velvære og trivsel er, rent kognitivt, at de ikke kun skal tænke *i verden* (som subjekt), men især *over verden*, med en vis afstand til tingene (at forholde sig til sig selv og relationen til omverden som objekt) (Mørch & Laursen, 1998). Udviklingspsykologiske teorier fremhæver, at udviklingen af evnen til refleksivitet påbegyndes omkring 10-11 års alderen, men at langt ældre børn og unge fortsat kan have vanskeligt ved denne form for *metatænkning* (metakognition) (von Tetzchner, 2012). Man kan også forestille sig, at det kan være sværere at reflektere over hvad man selv og andre synes om sig selv (selvrefleksioner), frem for refleksioner over hvad man synes om noget, feks. en ven eller skoleaktiviteter. At reflektere over sig selv trækker på særlige refleksive kompetencer, der er tæt forbundet med udvikling af selvet (Frith, 2003). Refleksioner over egne og andres bevidsthed udgør en yderligere udfordring for personer med autistiske problematikker (Frith, 2008).

Ligeledes stilles der i flere studier spørgsmål ved, om standarder og evalueringsprocesser hos børn med kognitive og emotionelle funktionsnedsættelser kan være anderledes end hos normalt fungerende børn (Brantley et al., 2002; Griffin & Huebner, 2000). Hvorvidt det betyder, at der er tale om kvalitative forskelle, eller at evalueringsprocesser modsvarer det man finder hos yngre børn, fremgår ikke helt tydeligt af forskningslitteraturen, der omhandler psykisk velvære og trivsel hos børn med særlige behov.

Disse syn på udviklingsmæssige samt psyko-sociale udfordringer i forbindelse med at anvende børn som informanter om egen psykisk velvære og trivsel understøtter antagelsen om, at et konkret udgangspunkt vil kunne hjælpe og understøtte interviewet af børn med særlige behov.

### Forskningsdesign

Med udgangspunkt i ovenstående diskussion, vil den metodiske tilgang i denne opgave helt konkret indebære, at et udvalg, bestående af danske folkeskoleelever med og uden særlige behov, udfylder et spørgeskema, som efterfølgende uddybes i et kvalitativt interview. Spørgeskemaet består af en psykologisk valideret skala, der måler på børns tilfredshed med

livet' generelt og på specifikke domæner af deres liv, herunder 'skoletilfredshed' (Huebner, 1994). Begrundelsen for benyttelsen af denne skala vil fremgå af teori afsnittet.

Således kan man argumentere for, at der anvendes et *mixed methods design*, idet der benyttes kvantitative (objektive) mål, der følges op af et kvalitativt interview. Brugen af kvantitative mål, opfulgt af mere kvalitative udybninger af de angivne svaralternativer, kan i denne sammenhæng bidrage til ”en afdækning ud fra forskellige vinkler, hvilket giver forskellige typer af, hver især begrænset viden, som tilsammen kan begynde at stykke billeder sammen, som ikke kan nås udelukkende ved at forfølge en metode” (Kampmann, 2000, s. 42). Fokus i opgaven vil dog primært være kvalitativt, da hovedformålet med at benytte spørgeskemaet er, at det skal udgøre et både validt samt konkret udgangspunkt for at snakke med børn om noget, der kan være abstrakt og indholdsmæssigt vanskeligt. Spørgeskemaet vil blive delt ud til hele klasser, med henblik på dels at undgå yderligere stigmatisering af børn med særlige behov, men også med henblik på at kunne anvende klassekammeraternes svar som ”et bagtæppe” at vurdere resultaterne op i mod (Tetler og Baltzer, 2009). Da den anvendte skala kan benyttes med både forskning og forebyggelse in mente, virker det oplagt, at klassens samlede resultater formidles til de respektive klasseteam, med henblik på evt. kommende indsatser i forhold til at fremme psykisk velvære og trivsel.

## Teori

### Psykisk velvære og trivsel

I de seneste årtier har der været en betydelig politisk og forskningsmæssig interesse på området der omhandler psykisk velvære og trivsel blandt børn og unge (Holstein et al., 2011; Rasmussen & Due, 2010). Psykisk velvære og trivsel har været på den internationale dagsorden i en del år, bl.a. via en toneangivende og forpligtigende aktør som WHO. Jf. WHO ([www.who.int](http://www.who.int)) ses ”mental health” ikke blot som fravær af mentale symptomer og forstyrrelser, men ligeledes som tilstedeværelsen af *well-being* - velvære. Et af problemerne med denne definition er bl.a., at der ikke er videnskabelig klarhed over eller enighed om, hvad der ligger i begrebet well-being (Angner, 2010; Knoop, 2013). Således skriver Knoop (2013, s. 27), at man med fordel kan ”betragte trivsel som et samlet, sammensat fænomen”. Derfor er det heller ikke en ligetil og entydig opgave at afgøre, hvilke mål der kan benyttes som indikatorer på psykisk velvære.

## 'Well-being' - Opskriften på det gode liv

En af de tidligste diskussioner der omhandler well-being, tager udgangspunkt i ordet 'Eudaimonia'. Dette ord blev anvendt af antikkens græske filosoffer, som en generel term for det alle mennesker stræber efter i livet. Men hvad begrebet lige præcis dækker over, herskede der dengang uenighed om. Denne kontrovers har 'overlevet', og således pågår diskussionen fortsat om, hvad det bedste liv for et menneske er. Der hersker i dag adskillige teorier, som har forskellige definitioner af, hvilke 'ingredienser' der må med på listen, før end vi kan tale om, at et menneske har et godt liv. (Tiberius, 2011). Et vellevet liv kan eksempelvis bestå i tilstedeværelsen af nydelse og fravær af ubehag, som man finder det i hedonismen, eller at der ingen mening er, ud over den vi selv skaber, hvilket man finder i Eksistentialismen (Skov, 2014; Tiberius). Filosofisk ståsted er relevant i denne sammenhæng, da det påvirker vores opfattelse af, hvad vi antager at mennesket stræber efter i livet, og dermed hvad vi skal måle på for at afgøre, om et individ, en gruppe eller et samfund kan siges at være lykkelige og dermed have høj psykisk velvære og trivsel.

Overordnet i 'velvære-hierarkiet' findes der subjektive teorier/positioner, der hævder, at individets egne holdninger og opfattelser bidrager til personens velvære i et eller andet omfang. Objektive teorier afviser subjektivitet som udgangspunkt, og her anvender man andre argumentationer og begrundelser for, hvorfor noget må på 'listen' som bidragsyder til psykisk velvære og trivsel (Tiberius, 2011).

## Negative og positive indikatorer

Psykologien har en lang tradition for at screene for samt dokumentere tilstedeværelsen af negative indikatorer i form af psykiske symptomer og tilstande, og først i de seneste årtier ses en stigende forskning inden for psykologi rettet mod 'mental well-being' (Gilman & Huebner, 2003). Denne udvikling kan bl.a. ses i et historisk lys. Således førte bl.a. Freuds psykodynamiske teori samt mentale krigstraumer i forbindelse med verdenskrigene til et større fokus på mentale sygdomme og lidelser, og ikke mindst forskning i årsager og helbredelsesmuligheder (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiv psykologi, som psykologisk retning, blev grundlagt af frontfigurerne Seligman & Csikszentmihalyi. Det er en nyere videnskabelig retning, som ikke baserer sig på nye tanker, men som har haft til hensigt at ændre fokus i psykologien således: "At psykologi ikke kun er studiet i patologi, svaghed og skade; det er også studiet af styrke og dyder" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 7). Målet for tilhængerne af positiv psykologi er, at der ud over fokus på det patologiske, lægges vægt på tilstedeværelsen af positive indikatorer. Således

8

differentierer positiv psykologi sig fra andre positioner ved at have fokus på, at well-being ikke kun kan defineres som fravær af psykopatologi (Gilman & Huebner, 2003; Huebner, Gilman, & Ma, 2012). Inden for psykologisk forskning har udviklingen af positiv psykologi haft til hensigt at udvikle en mere alsidig model for menneskelig velvære og trivsel således, at man har fokus rettet på både negative og positive indikatorer i vurdering af livskvalitet.

### 'Dual factor' model

En flersidig model, der inkluderer både positive og negative indikatorer, er foreslået og valideret i flere større studier, og denne model benævnes som '*dual-factor model*' for psykisk velvære og trivsel (Antaramian, Huebner, Hills, & Valois, 2010). I denne tilgang til psykisk velvære og trivsel, er fravær af mental sygdom ikke lig med tilstedeværelsen af positiv mental helse. Positive indikatorer inddrages i stigende omfang i bl.a. nationale studier vedrørende børn og unges psykiske velvære og trivsel, omend bidraget kvantitativt er meget begrænset (se bl.a. Holstein et al., 2011). Ved at fokusere på både positive og negative indikatorer har flere studier valideret en model, der tegner et mere komplekst billede af psykisk velvære og trivsel, som man ikke tidligere har været opmærksom på (Antaramian et al.; Proctor et al, 2009). Resultater fra studier, der tager udgangspunkt i 'dual factor modellen', har kunnet identificere 4 grupperinger inder for psykisk velvære og trivsel:

**Gr. 1:** Høj Subjektiv Well-Being score (SWB) og lav psykopatologisk score (komplet psykisk velvære og trivsel); **Gr 2:** Lav SWB-score og høj psykopatologisk score ( de plagede); **Gr 3:** Lav SWB- score og lav psykopatologisk score (de sårbare); **Gr 4:** Høj SWB-score og høj Psykopatologisk score (de symptomatiske men tilfredse) (Antaramian et al., 2010).

Ved at anvende denne model for psykisk velvære og trivsel, får man et indblik i, at der kan være grupper som ikke udviser tydelige tegn på psykisk mistrivsel, men de udviser heller ikke optimal psykisk velfungering. Da man ligeledes har viden om, at eks. lav SWB kan være 'precursor' til udvikling af psykiske symptomer og tilstande, virker det afgørende at have fokus på gruppen med lave SWB-scoringer (Antaramian et al., 2010). Denne model vægter, at optimal SWB i sig selv er ønskværdigt for individet, og at en sådan model i højere grad vil kunne indikere et behov for nærmere afklaring, eller/og som basis for udvikling og forebyggende indsatser.

Således kan man sige, at man ved en dual-factor model gør '*screeningsnettet*' større, idet man opfanger flere, som sandsynligvis ikke har eller udvikler psykopatologiske problemer, men som fortsat kan have trivselsproblematikker. Denne flersidige model synes at bidrage med en

mere nuanceret forståelse af børns mentale tilpasning frem for en mere unidimensional model. Der synes at være empirisk støtte for antagelsen om, at psykisk velvære og trivsel reflekteres mest optimalt, når man inkluderer både negative og positive mål, idet dette giver et mere nuanceret billede, end man er i stand til at indfange ved kun at benytte en unidimensional tilgang.

## Subjektiv velvære og trivsel

Det kan være svært at afgøre forholdet mellem subjektiv velvære og trivsel (SWB) og psykisk velvære og trivsel per se (objektivitet). Hvorvidt SWB er en komponent af psykisk velvære og trivsel er fortsat ikke klart (Angner, 2010). Objektive og subjektive positioner behøver ikke være hinandens modsætninger, der vil ofte være mange overlap, men de kan være problematiske, når man skal tolke resultater fra forskning – er der tale om trivsel? (Tiberius, 2011). Dette er vigtigt at reflektere over i denne sammenhæng, da barnets subjektive evaluering ud fra dets egne værdier, mål eller standarder vil kunne kollidere med, hvad forældre, forskere og fagfolk anser for psykisk velvære og trivsel.

Nogle forfattere mener, at for at subjektivitet kan accepteres som pålydende, må det være baseret på et ”*informativt og autentisk*” grundlag (Tiberius, 2011). Dette betyder, at barnet der eks. har vænnet sig til og accepteret at stå på sidelinjen af kammeraternes leg og er tilfreds med dette (script), ikke er informeret og dermed bevidst om, at det ikke nødvendigvis behøver at være sådan. Da de således ikke er sig dette bevidst, når de evaluerer f.eks. tilfredshed med skolekammerater, vil vurderingen ikke være foretaget på et autentisk og informeret grundlag. Man kan sandsynligvis ikke komme uden om at opleve modsætningsforhold, når man skal vurdere, hvorvidt et barn er i trivsel. Dette konfliktspørgsmål vil være særlig aktuelt i en diskussion om, hvorvidt man bør gøre noget i forhold til børn, der selv beskriver sig som tilfredse, men som ud fra andre kriterier, og i mere objektiv forstand, vurderes til at være sårbare og have manglende livskvalitet på et eller flere områder.

## Mål for psykisk velvære og trivsel

### Hvad påvirker subjektiv psykisk velvære og trivsel

Når man måler på SWB, er det centralt, at man har afgrænset, hvilket område af barnets liv man vil undersøge, da variabler og deres betydning for SWB-scorer opererer på forskellige niveauer. Variabler der korrelerer med SWB-scorer, kan inddeles i henholdsvis *et ontogentisk niveau*, et *mikroniveau*, et *meso-* samt et *makroniveau* (med udgangspunkt i Bronfenbrenners taxonmi) (Diener, Inglehart & Tay, 2013; Huebner, Gilman, & Ma 2012). Det *ontogentiske*



niveau omhandler personlige karakteristika så som alder, personlighedstræk, kausal attributionsstil, selv-efficacy m.m. *Mikroniveauet* omhandler det umiddelbare miljø så som skole, forældre og venner. Yderligere niveauer omhandler et *mesoniveau*, som f.eks. skole-hjem og skole-lokalmiljø interaktioner, og sidste niveau udgøres af *makroniveauet*, der omhandler mere overordnede systemer, så som kulturelle- samt subkulturelle variabelers betydning for SWB-scorer.

En betydelig del af forskningen vedrørende SWB hos børn og unge har taget afsæt i det ontogenetiske og mikroniveauets betydning for forskellige SWB-niveauer. Denne opgave tager afsæt i det ontogenetiske- samt mikroniveauet, og under metoden vil det blive diskuteret, hvilke faktorer der i overvejende grad antages at prædikere variationen i børns trivsels-scorer.

### Mål for SWB

Overordnet set synes der at være empirisk støtte for, at SWB består af 2 affektive komponenter samt en kognitiv del, der omhandler evaluering i forhold til mål, behov, standarder og/eller ønsker afhængig af teoretisk position (Antaramian et al., 2010; Gilman & Huebner, 2003; Huebner, 1991; Tiberius, 2011).

De affektive komponenter kan defineres som henholdsvis negative eller positivt betonedede og omfatter følelser, typiske følelser, intensitet af følelser, følelsernes rettedhed og målet for følelser (Anderson, & Bourke, 2010). De overordnede affektive kategorier er omfattende, men hyppigt citerede og anvendte mål er *holdninger*, *værdier*, *selvfølelse* (som udgør den affektive komponent af kategorien selvopfattelse/forståelse, som kan enten være positiv eller negativ), *locus of control* (hvorvidt man er styret af indre eller ydre værdier og mål), *self-efficacy* (troen på at man har evner og ressourcer til at løse konkrete opgaver og nå specifikke mål), *intention*, *angst*, *håb*, *optimisme* og *taknemmelighed* (Anderson & Bourke; Egelund & Tetler, 2009; Huebner, 1991; Huebner & Gilman, 2006). Disse komponenter er nært relateret til, men dog forskellig fra den kognitive komponent, som udgøres af den evaluering et individ gør i forhold til værdier, standarder, behov og ønsker (Huebner, 1994). Den kognitive komponent i psykisk velvære og trivsel, som omhandler det tankemæssige indhold, antages overordnet at bestå af det positive indikatorsmål *'tilfredshed med livet'* (Life Satisfaction) (Huebner et al., 2005).

Det kan synes lidt svært at adskille affektive og kognitive komponenter, selv om man statistisk kan finde støtte for separate 'constructs'. Selvom man i teorien differentierer mellem typiske følelser, typiske tankemønstre og typisk adfærd i skalaer, er det typisk sådan, at *"menneskelige reaktioner ikke falder ind i en af disse kategorier (kognitive, affektive og psykomotoriske)"*

(Anderson & Bourke, 2010, s. 4). Omend man kan differentiere, kan man ikke alene forestille sig kognition uden affektion, og affektion uden kognition. Der anslås et overlap på 80 % mellem de to (Anderson & Bourke).

### **’Tilfredshed med livet’ hos børn**

Fokus i denne undersøgelse er den kognitive komponent af SWB, ’tilfredshed med livet’ (*Life Satisfaction – LS*). Selvom der ikke indgår direkte affektive mål i undersøgelsen, er antagelsen, at målene inkluderer en affektiv dimension. Definitionen på ’tilfredshed med livet’ er: ” *En persons subjektive, globale evaluering af det positive i hans/hendes liv som helhed, eller med forskellige livsdomæner (f.eks. familie og skole)*” (Huebner et al., 2005, s. 41).

LS er et vigtigt begreb inden for positiv psykologi, fordi det fungerer som en indikator, både for trivsel og for psykopatologi hos både voksne og børn (Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1991; Huebner, Gilman, & Ma, 2012; Proctor et al., 2009). Dette skyldes fund, der viser, at hvis man har lave livstilfredshedscore, hænger dette sammen med øget forekomst af risikobetonet adfærd så som vold, aggression, kriminalitet, rusmiddelindtag, tidlig graviditet, overvægt, mental psykopatologi, selvmord samt skole- og uddannelsessucces (Diener & Diener, 1995; Gilman & Huebner, 2003; Proctor et al., 2009). Evidens for LS som mål understøttes ligeledes af det faktum, at det korrelerer med andre typer af mål på well-being, som ikke er angivet af respondenterne selv (Diener et al., 2013; Gilman & Huebner, 2003). Således er der fundet god overensstemmelse i de fleste studier vedrørende data indsamlet fra testpersonen og rapporteringer fra venner og familie (Gilman & Huebner, 2003; Huebner, 1991; Huebner, 1994).

Hvorvidt LS er et epi-fænomen, således at LS kan ses som et separat fænomen, der i sig selv igangsætter og/eller understøtter en positiv udviklingsspiral, drøftes i litteraturen. Der argumenteres for fund, hvor man kan demonstrere, at LS både virker som mediator mellem erfaringer og negative outcomes og som moderator (Huebner, Gilman, & Ma, 2012; Proctor et al., 2009). Det antages med ganske stor sandsynlighed, at LS i sig selv kan fungere som en buffer i forhold til negative og stressfulde livshændelser (Huebner et al., 2005; Proctor et al.). Angner (2010) argumenterer dog for, at man skal være mere forsigtig i sine konklusioner vedrørende SWB mål (herunder LS), som selvstændig afgørende faktor for psykisk velvære og trivsel. Det fremstår fortsat uklart, hvorvidt livstilfredshed er et epi-fænomen eller en selvstændig faktor samt hvorledes det i øvrigt relaterer sig til andre positive indikatorer for psykisk velvære og trivsel (Mcoullough & Huebner, 2003). Der synes dog at være bred

enighed om, at LS, i forskningsøjemed, er anvendelig som indikator for psykisk velvære og trivsel (Diener et al., 2013; Proctor et al.).

### **Globale eller domænespecifikke mål**

Et andet diskussionspunkt vedrørende LS som mål for psykisk velvære og trivsel er, hvorvidt generel tilfredshed med livet eller mere områdespecifikke domæner bedst reflekterer psykisk velvære og trivsel. Studier har valideret, at børn distingverer mellem tilfredshed generelt og tilfredshed på specifikke områder af deres liv (Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994; Huebner, Laughlin, Ash, & Gilman, 1998; Sawatzky, Ratner, Johnson, Kopec, & Zumbo, 2009). Det er dog lidt uklart, hvorledes 'generel tilfredshed' og tilfredshed på specifikke livsområder relaterer sig indbyrdes. Således rejses der også tvivl om, hvorvidt man kan anvende summen af tilfredshedsscorer fra forskellige domæner som et udtryk for 'generel tilfredshed med livet'. Man finder flere studier, hvor der er anvendt skalaer, som inkluderer både domænespecifikke samt et selvstændigt mål for global tilfredshed (Casas, Baltatescu, Bertran, Gonzalez & Hatos, 2013; Greenspoon & Saklofske, 1997; Long & Huebner, 2014). Flere forfattere konkluderer, at det kan være anvendeligt med domænespecifikke mål, idet den globale LS kan være over neutral, og altså dermed positiv, samtidig med at der kan være stor domænespecifik variation, således at enkeltindivider eller grupper kan indikere svært lav tilfredshed på enkelte eller flere områder af deres liv (Greenspoon & Saklofske; Huebner; Huebner & Gilman, 2002; Proctor et al., 2009; Sawatzky et al.).

Generelt angives der, bl.a. på baggrund af flere reviewstudier, at såvel voksne som børn ser ud til at have et positivt og relativt stabilt niveau af generel tilfredshed med deres liv (Gilman & Huebner, 2003; Proctor et al., 2009). Ligeledes er der fundet støtte for, at følgende 5 faktorer udgør distinkte og væsentlige domæner der bidrager unikt til SWB-scorer. Disse er *familie, venner, skole, selvoplevelse og omgivelser/miljø* (Gilman & Huebner, 2003; Proctor et al., 2009; Sawatzky et al., 2008).

### **'Tilfredshed med livet' og 'tilfredshed med skolen'**

I denne opgave har det været et mål at se på trivsel hos børn med særlige behov, herunder særligt deres trivsel og velvære i skolen. I flere artikler refereres til Noddings citat fra 2003, som plæderer for, at elevers lykke burde være et mål i sig selv i undervisningen, da "*lykke og uddannelse er ordentligt og intimt forbundet*" (Nodding i Gilman, Huebner, & Furlong, 2013). Dette citat afspejler et af de grundlæggende spørgsmål der eksisterer pt, vedrørende hvilke domæner der bidrager, og helt konkret hvilket der bidrager mest, til 'generel tilfredshed med livet'. Der har ikke været mange studier af hvilket bidrag 'skoletilfredshed' udgør i forhold til

samlet 'tilfredshed med livet'. Således refereres til få studier med blandede fund, hvor der rapporteres om, at skolen bidrager til forklaring af alt fra 2,5 -19% af variationen i LS scorer (Casas et. al, 2013; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley, & Hoy, 2013).

Der synes at være støtte for, at sammenhængen mellem skoletilfredshed og generel tilfredshed med livet er afhængig af den betydning, som skoleaktiviteter og resultater har for et individ eller for en gruppe (Chang, McBride-Chang, Stewart, & Ernest, 2003; Ash & Huebner, 1998; Tanaka, Möllborg, Terashima, & Borres, 2005). Yderligere pågår en diskussion af, hvilke spørgsmål der bedst afspejler den latente variabel skoletilfredshed, da man i forskellige studier har oplevet problemer relateret til skalaers reliabilitet og validitet. Dette ses konkret ved, at ændringer i spørgsmål samt i formulering af spørgsmål øger validiteten og reliabiliteten (Sawatzky et al., 2008; Casas et al., 2013).

Som det fremgår af ovenstående drøftelse pågår der en stadig diskussion vedrørende relationen mellem domænespecifikke og globale mål for livstilfredshed samt hvilke spørgsmål der bedst reflekterer den latente variabel 'tilfredshed med livet'. Det synes derfor mest pålideligt i denne sammenhæng at inddrage en skala, der måler på flere livsdomæner end skoletilfredshed.

Selvom man ikke kan fastslå den eksakte indflydelse, skolen har på generel tilfredshed med livet, så må det være et mål i sig selv, at alle børn har et optimalt skolemiljø, hvor de trives. På baggrund af ovenstående diskussion af forholdet mellem generelle og områdespecifikke tilfredhedsmål, lægges der vægt på at inddrage et selvstændigt globalt mål for 'tilfredshed med livet' såvel som domænespecifikke mål, herunder en skoletilfredshedsskala.

### **Tilfredshed med livet hos børn med kognitive vanskeligheder**

I afdækningen af studier der har anvendt og valideret skalaer, der måler på 'tilfredshed med livet', finder man et meget begrænset antal studier, der har fokuseret på globale og domænespecifikke mål hos børn med særlige behov. I et reviewstudie af 141 studier gjort med LS som mål i forhold til børn og unge, kan man finde 7 studier, der inkluderer børn med mentale, fysiske og emotionelle diagnoser (Proctor et al., 2009). I flere af disse studier har man anvendt den validerede skala MSLSS – *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1994). Studierne har alle fundet støtte for, at børn med kognitive og emotionelle problematikker distingverer livskvalitet på samme 5 domæner som børn uden disse problemstillinger (Brantley et al., 2002; Griffin & Huebner, 2000; McCoulough & Huebner, 2003). Man finder ingen signifikante forskelle i overordnet LS mellem børn med og uden intellektuelle forstyrrelser hvilket indikerer, at global LS ikke er afhængig af IQ-scorer (Brantley et al.).

Generel livstilfredshed ser ud til at ligge i samme positive leje, som det man har fundet hos børn uden udviklingsforstyrrelser (Brantley et al., 2002; Griffin & Huebner, 2000; McCoullough & Huebner, 2003). Resultater fra ovenstående specialpopulationer har afdækket, at det primært er i gruppen med lette udviklingsforstyrrelser og emotionelle vanskeligheder, at man finder forskelle på profilmiveau (Brantley et al.; Griffin & Huebner). Således angiver børn/unge med udviklingsforstyrrelse en højere skoletilfredshed end kontrolgruppen, men lavere tilfredshed med venner. Man finder ingen forskelle mellem børn med og uden gennemgribende læringsvanskeligheder på profilmiveau (McCoullough & Huebner). Hos børn med emotionelle vanskeligheder har man også set markant lavere tilfredshed på domænet, der omhandler venner (Griffin & Huebner).

I disse studier måles der udelukkende på positive indikatorer, så det kan ikke udelukkes, at disse børn, jf. *dual-factormodellen*, angiver høj livstilfredshed samtidig med tilstedeværelsen af negative psykopatologiske symptomer. Således opfordres der til i litteraturen, at LS fremadrettet undersøges hos børn med forskellige kognitive udviklingsforstyrrelser, ligesom det anbefales at inkludere både positive og negative indikatorer for psykisk velvære og trivsel (Antaramien et al., 2010; Liu, Tian, Huebner, Zheng, & Li, 2014; Proctor et al., 2009).

Det kan umiddelbart give anledning til undren, at børn med vanskeligheder, som sandsynligvis møder flere udfordringer i skolen end deres jævnaldrende, skulle have tilstrækkelig eller højere tilfredshed med deres skole, hvilket har givet anledning til spekulationer om de processer og standarder der ligger til grund for disse evalueringer. Det er muligt, at psykologiske processer og standarder hos børn med særlige behov divergerer fra børn uden. Dog behøver eventuelle biases ikke i sig selv at være maladaptive, og altså føre til forringet psykisk velvære og trivsel. Nogle gange vil disse 'biased' evalueringer tværtimod kunne føre til et mere positivt udfald for individet (Diner et al., 2013). Således kan det være overbevisningen om, at du er glad, der fører til tilfredshed, selvom dette ikke er baseret på et *autentisk og informeret* grundlag (Tiberius, 2011). Endeligt er det også centralt at se på, at det ikke behøver at være en diagnose per se der er behæftet med 'biases' i forhold til LS-scorer, men mængden af emotionelle og adfærdsmæssige problemer samt sociale færdigheder, der er til stede hos det enkelte barn (McCoullough & Huebner, 2003).

Der synes at være støtte for, at psykologiske skalaer der måler på 'tilfredshed med livet', kan anvendes på børn, også i specialpopulationer. Dog vil det, med henblik på tolkning, være centralt at validere respondenternes svar i en opfølgende samtale. Man kan ligeledes argumentere for, at det vil være relevant at inddrage sekundære kilder i en diskussion af

overensstemmelsen mellem elevens og omgivelsernes opfattelse af psykisk velvære og trivsel. Da denne problemstilling ikke er genstand for indeværende undersøgelse, vil sekundære kilders evaluering ikke blive indraget.

## **Etiske overvejelser**

Informanterne kan, jf. Andenæs (1991), i denne sammenhæng ses som kompetente medforskere. Det kan dog ses som et tveægget sværd at vælge at inddrage børn som informanter. Som voksen har man en forpligtigelse til at beskytte børn mod overgreb, også fra en selv som 'forsker'. På den anden side er det også vigtigt, at man med dette perspektiv ikke kommer til at bidrage til en opfattelse af børn som inkompetente, skrøbelige og uselvstændige, hvorved man reelt undergraver intentionen om at respektere børnene som kompetente og sagkyndige informanter i forhold til deres egne livsomstændigheder (Christensen, 2000; Kampmann, 2000). Ikke desto mindre kan det være vigtigt at være sensitiv over for signaler fra barnets side, der kan indikere, at det oplever det som ubehageligt at skulle tale om specifikke emner. Ligeledes må man overveje, hvorvidt barnet reelt har mulighed for at trække sig fra studiet. Ofte er voksne vant til at børns motivation kan være svingende, og vi forsøger at overtale og påvirke dem til at fortsætte forskellige gøremål. Dette er typisk ikke det, man forbinder med de etiske retningslinjer for forskning, hvor en hver person reelt skal have mulighed for at trække sig på et hvert tidspunkt, de føler for det. Således må man også her have antennerne ude i en afklaring af, om det handler om midlertidig mangel på motivation, eller en mere grundlæggende modvilje mod at deltage.

Princippet om informeret samtykke omhandler ud over ovenstående, at forsøgspersonerne er informeret om projektets formål og indhold. Børnene i dette studie bliver ikke informeret om, at undersøgelsen handler om 'tilfredshed med livet' hos børn med særlige behov. Dette kan ses som en vildledning, men dette gøres af hensyn til at undgå stigmatisering og reforcering af fokus på børnenes anderledes status i klassen.

Alderson (Alderson i Kampmaan, 2000) fremhæver, at forskning som udgangspunkt skal være ikke-indgribende. Kvale (2007) fremhæver, at det kvalitative interview, i lighed med det terapeutiske interview, kan være transformerende for de som deltager, selvom det ikke er intentionen. Da mange af de ting, der bliver spurgt til i interviewet sandsynligvis ikke før har været genstand for elevernes bevidste opmærksomhed, er det umuligt at tænke sig, at et interview ikke vil medføre, at individet vil nå frem til erkendelser, der kan ses som en indgriben i deres liv. Som forsker må man således have målet for øje samt sikre sig, at man

ikke 'åbner op for noget', som man ikke følger til dørs på en for interviewpersonen tilfredsstillende måde. Det kan dog være en hårfin balance, og grænserne kan blive flydende, idet interviewet i lighed med terapi baserer sig på at være lyttende, ikke-dømmende, støttende, bakke af m.m. (Ciurzo & Keitel, 1999). Omvendt kan man også forestille sig, at udfyldning af spørgeskema samt det efterfølgende interview kan tilføre ny indsigt af positiv karakter.

Anonymitet må til en hver tid tilstræbes, men da der bliver tale om et lille udvalg, er det sikkert ganske sandsynligt at enkelte, måske fagpersoner fra skolen, vil kunne identificere børnene med særlige behov, hvis de får tilgang til opgaven.

## Udvalg i undersøgelsen

### Informanterne

Eleverne der deltager i denne undersøgelse, er primært udvalgt på baggrund af tilgængelighed. Den danske folkeskole har i sommeren 2014 gennemgået en stor forandring som følge af den nye Folkeskolereform i Danmark. Dette har betydet mange afslag på grund af manglende overskud til at deltage i undersøgelsen. Derfor kommer alle deltagerne fra en enkelt skole i Københavns kommune, da denne skole som den eneste skole takkede ja til at deltage. Udvalget består af hhv. en 5. klasse og en 7. klasse, og klasserne er udvalgt af skolens inklusionspædagog, ud fra den problemstilling der er i opgaven. Skolen ligger placeret i den vestlige del af København, i et højere socioøkonomisk område. Karaktermæssigt ligger skolen omkring landsgennemsnittet. De har en andel af to-sprogede elever på ca. 10%, hvilket er en del under andelen i andre distriktskoler i området. Samtykkebreve er sendt til samtlige forældre i de to klasser, hvor forældrene er blevet bedt om at melde fra, hvis de ikke har ønsket, at deres barn skulle deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Informationsbrev til skolerne samt samtykkeerklæringer kan ses i appendix C.

5. klasse er en relativt velfungerende klasse, dog med en del elever der 'stikker ud'. Nogle elever anses som havende problematikker, der af skolen vurderes som 'særlige behov', selvom børnene ikke formelt har en diagnose. Det kan der være flere årsager til. Nogle forældre anerkender problematikker, men ser ikke noget behov for at få en decideret diagnose hæftet på deres barn. Andre forældre har en social eller kulturel baggrund, der gør, at de ikke har været parate til at gå i gennem en udredning af deres barn. Hensigten i opgaven er primært at interviewe børn med kognitive funktionsnedsættelser. I praksis kan det dog nogle gange være svært at afgøre, om eleverne har problemer i den retning, eller om der er andre biologiske eller

psyko-sociale årsager til, at de har særlige behov socialt eller fagligt. I 7. klasse har der været en del faglige og sociale problematikker. Selvom der har været en del udfordringer i klassen, så vurderer inklusionspædagogen, at problematikkerne ligner dem, som man typisk ser i klasser på dette alderstrin.

## Interviewpersonerne

Eleverne der efterfølgende deltager i interviewet, har fået tilsendt endnu et samtykkebrev hjem, hvori forældrene personligt skal give deres samtykke til, at deres barn måtte deltage. I et par tilfælde har inklusionspædagogen dog måtte i telefonisk kontakt for at indhente samtykke.

Eleverne uden særlige behov, der deltager i interviewet, er valgt ud fra tilfældighedsprincippet samt hvilke forældre, der har ønsket givet samtykke.

I alt blev der gennemført 9 interviews; 4 fra 5. klasse og 5 fra 7. klasse (11-15 år). Eleverne er anonymiseret, men de kan hver især identificeres ved et bogstav.

### Elever interviewet i 5. klasse

- Pige, 11 år, infantil autismediagnose (**A**)
- Dreng, 13 år, formodet men udiagnosticeret ADHD (**J**)
- Dreng, 12 år, Aspergerdiagnose (**I**)
- Pige 11 år, uden særlige behov (**B**)

### Elever interviewet i 7. klasse

- Dreng, 14 år, autismediagnose (**L**)
- Dreng, 15 år, sociale vanskeligheder og formodning om kognitive problematikker (**K**)
- Piger, 13 og 14 år uden særlige behov (**C & D**)
- Dreng, 13 år uden særlige behov (**N**)

## Procedure

**5. klasse:** 12 drenge og 7 piger har udfyldt spørgeskemaet. En dreng er fraværende. Eleverne introduceres til formål og procedure af den studerende selv. Inden udfyldelsen af spørgeskemaet, får eleverne mulighed for at svare på prøveeksemplere. Specielt rettes der opmærksomhed på de negativt formulerede spørgsmål, da disse kræver ekstra opmærksomhed fra børnenes side. Eleverne opfordres til at stille spørgsmål undervejs, hvis de er i tvivl om noget. Herefter læses instruktionen op i fælleskab. Flere elever stiller spørgsmål undervejs. Et spørgsmål handler bl.a. om, at elever i skilsmisseg familier oplever det som svært at svare på spørgsmål nr 19: ”*Min familie kommer godt ud af det med hinanden*”. En pige siger f.eks.: ”*Jeg ved ikke rigtigt, de er jo skilt, så det gør de jo egentlig ikke*”. Flere angiver yderligere, at



det er svært at svare på spørgsmålet, der omhandler, hvad andre tænker om en. For nogle elever i 5. klasse tager det lang tid at udfylde skemaet, og for andre går det relativt hurtigt.

**7. klasse:** 15 drenge og 6 piger udfylder spørgeskemaet. To piger er fraværende. Ovenstående procedure gentages, og i denne klasse er der ingen spørgsmål før og under udfyldningen. Det går væsentligt hurtigere for denne aldersgruppe at udfylde spørgeskemaet, og der er ingen spørgsmål undervejs.

Interviewene bliver gennemført på to forskellige dage henholdsvis 2 og 3 uger efter udfyldning af spørgeskemaet. Alle interviews bliver båndet. Inden starten af hvert interview er der en introduktion, hvor der bliver brugt tid på at forklare eleverne formålet med undersøgelsen, indhentet samtykke til at interviewet må optages samt at oplyse om rettigheder til ikke at svare på spørgsmål. Formålet med introduktionsfasen er yderligere at skabe en fortrolig kontakt til eleverne, hvorfor der også bliver serveret sodavand og snacks.

## Mål i undersøgelsen

Afsnittet har til formål at demonstrere, at den valgte skala der benyttes i indeværende undersøgelse er relevant og pålidelig som indikator for tilstedeværelsen af psykisk velvære og trivsel hos børn med særlige behov. I denne undersøgelse benyttes skalaen *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS) (Huebner, 1994), der måler på tilstedeværelsen af positive indikatorer på psykisk velvære og trivsel. Følgende metodeafsnit vil fokusere på en præsentation og gennemgang af skalaens psykometriske egenskaber og efterfølgende introduktion af hvorledes, test-profilen vil blive anvendt i det kvalitative interview.

## Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS)

MSLSS (Huebner, 1994) måler på den kognitive komponent af SWB i form af 'tilfredshed med livet' generelt og domænespecifikt. Der måles på domænerne *familie, venner, skole, selvforståelse/selvtillid* og *miljø* ("living environment"). Da antallet af spørgsmål er forskellig i hvert domæne, findes domænescorer ved at lægge scoren for hvert spørgsmål sammen indenfor et domæne og efterfølgende dele med antallet af spørgsmål i det pågældende domæne. Høj score er lig med høj tilfredshed på det pågældende domæne. Totalscoren, som modsvarer 'generel tilfredshed med livet', fås i den oprindelige version ved at lægge scoren for alle spørgsmål sammen, og denne reflekterer den samlede tilfredshed med livet (Huebner).

## Baggrund for MSLSS

Huebner (1994), som har udviklet skalaen, har bidraget i udvikling og validering af adskillige skalaer der måler på positive og negative indikatorer på psykisk velvære og trivsel hos børn (Proctor et al., 2009; Lieu et al., 2014). Udviklingen af MSLSS tager afsæt i et ønske om at udvikle et mere fokuseret redskab, der kan måle livstilfredshed på flere relevante domæner af børns liv, da det anses at sådanne mål kan bidrage til mere målrettet forskning og intervention. (Huebner et al., 2005). Formålet med udviklingen af MSLSS var specifikt at designe et måleredskab der kan:

- A. Give en profil af børns tilfredshed med væsentlige områder af deres liv
- B. Måle deres generelle og overordnede 'tilfredshed med livet'
- C. Udvide acceptable psykometriske egenskaber i form af subskala reliabilitet
- D. Afdække en replikerbar faktorstruktur, som giver støtte for begrebsvaliditeten af de 5 domæner der består af familie, venner, skole, selvopfattelse/selvtillid og miljø.
- E. Anvendes effektivt til børn fra 3-12. klasse inklusiv i specialpopulationer (begavede børn og børn med mentale udviklingsforstyrrelse) (Huebner, 1994; Huebner & Gilman, 2002).

## Versioner

Der findes 3 versioner af Huebners Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale: **1)** MSLSS som består af 40 spørgsmål (Huebner, 1994), **2)** MSLSS-R som består af 30 spørgsmål (de negativt formulerede spørgsmål er udeladt) (Huebner, Zullig & Saha, 2012) og **3)** en kort version bestående af 5 domænespørgsmål og 1 spørgsmål der måler på 'generel tilfredshed med livet' (Huebner, Seligson, Valois, & Suldo, 2006). Jeg vil senere diskutere og argumentere for valg af version.

## Validitet

Validitet i psykologiske skalaer handler grundlæggende om testens kvalitet, hvilket handler om at skalaen skal måle på de egenskaber, den sigter mod at måle (*begrebsvaliditet*). Således skal skalaen konstruktionsmæssigt udvise statistisk acceptable sammenhænge (korrelationer) mellem de spørgsmål, som man mener hænger sammen, som eks. spørgsmål der relaterer sig til venskaber. Spørgsmål man mener er beslægtet, skal ligeledes kunne demonstrere lav statistisk sammenhæng med de områder, man ikke mener er beslægtet, som f.eks. venskaber og selvopfattelse (Ulleberg & Nordvik, 2000).

De respektive subdomæner skal ligeledes vise en passende korrelation med den overordnede latente variabel, som i dette tilfælde er 'psykisk velvære og trivsel' (SWB). Disse

sammenhænge omhandler det man kalder for *intern konsistens* (Field, 2013). Empirisk forventer man, at testresultaterne kan have sammenhæng med relevante ydre kriterier, så som skalaer der måler relaterede egenskaber, og at der skal være en negativ sammenhæng med ikke relaterede egenskaber. Dette omhandler skalaens *kriterievaliditet* (Field).

Både eksplorerende og konfirmerende faktoranalyse har fundet støtte for den multi-dimensionale hierarkiske struktur, som består af en generel højere ordens livstilfredshedsfaktor med 5 underliggende specifikke domæner (faktorer), som antages at reflektere SWB (Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994; Huebner et al., 1998, Sawatzky et al., 2008). Domænerne blev valgt på baggrund af litteratur reviews, pilotinterviews med skoleelever, studenter essays og tidligere forskning (Huebner, 1994; Huebner & Gilman, 2002). Lærere blev konsulteret i formuleringen af de specifikke spørgsmål, med henblik på en simpel og ligefrem formulering, der er til at forstå af alle.

Den indledende faktoranalyse resulterede i en 40 spørgsmåls' version, med en overvægt af positivt formulerede spørgsmål (kun 10 er negativt formulerede spørgsmål så som: "*Der er mange ting ved skolen, jeg ikke bryder mig om*"). Årsagen til færre negativt formulerede spørgsmål er, at flest af disse ikke formåede at leve op til inklusionskriteriet på .30, hvilket er mindstekravet til korrelationen med andre variabler inden for samme domæne.

Med henblik på validitet har man fundet støtte for de psykometriske egenskaber i skalaen MSLSS i forhold til børn med særlige behov (specialpopulationer). Det anbefales dog, at selvskalaen må valideres yderligere for børn med gennemgribende læringsvanskeligheder (McCoullough & Huebner, 2003).

### **Kriterievaliditet**

Kriterievaliditet er demonstreret ved at scorer fra MSLSS predikerer korrelationer med andre selvrapporterede well-being mål (Huebner, 1994; Huebner & Gilman 2002; Proctor et al., 2009). Der har dog vist sig at være problematikker forbundet med krydsvalidering med andre skalaer, da det har været svært at finde relevante kriteriemål. MSLSS-scorer korrelerer med andre mål for selvpfattelse, 'locus of control' og ekstroversion, og negativt med mål på angst, depression, ensomhed og social stress (Huebner; Proctor et. al, 2009).

Diskriminerende validitet er primært målt på områderne IQ, social desirability samt mål for hhv. positiv og negativ affekt., hvor sidstnævnte antages at relatere sig til men være forskellige fra MSLSS-scorer (Diener et al., 2013; Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994;

Huebner & Gilman, 2002; Huebner et al., 1998). Man har fundet korrelationer i en retning der understøtter kriterievaliditeten (Huebner, 2001; Proctor et al., 2009).

Der rapporteres om god overensstemmelse mellem forældre, lærere og børns rapporter, omend Greenspoon & Saklofske (1997) ikke var i stand til at demonstrere tilfredsstillende lærer/elev overensstemmelse. Der anbefales af disse forfattere at lærerrapportering anses som vedrøre den *diskriminerende* frem for *konvergerende* validitet.

## Reliabilitet

Reliabilitet omhandler testens målenøjagtighed. Intern reliabilitet, der omhandler *spørgsmålshomogenitet*, er beslægtet med intern konsistens, og ofte vurderes denne ud fra *Cronbachs koeficient alpha* og *antallet af spørgsmål*. Disse to parametre anses traditionelt for væsentlige mål for skalaens præcision (Field, 2013). Der er i flere studier rapporteret om intern konsistens på subskalniveau, der er acceptabel til forsknings- og interventionsformål (Huebner, 1994, Huebner et al., 1998, Proctor et al., 2009). Da *Cronbachs koeficient alpha* kan påvirkes af antallet af spørgsmål, således at flere spørgsmål øger sandsynligheden for højere Alpha koeficienter (Field, 2013), har man forsøgt at imødegå dette, ved at man i den konfirmerende faktoranalyse har fordelt de 40 spørgsmål i ”4 spørgsmåls-pakker” bestående af spørgsmål fra hvert domæne. Her har man fundet støtte for tidligere fund i form af en acceptabel reliabilitet. Der er i senere studier fundet støtte for god intern konsistens, også blandt børn med funktionsnedsættelser og emotionelle forstyrrelser (Greenspoon og Saklofske, 1997; Brantley et. al., 2002; Proctor et al., 2009). Dog har et studie af børn med emotionelle forstyrrelser fundet lav intern konsistens på alle subskalaerne, på nær selv-skalaen (Griffin & Huebner, 2000). Der argumenteres for, at dette resultat måske kan være forårsaget af en ’negativt formuleret spørgsmåls-bias’. I litteraturen drøftes det generelt, hvorvidt man bør ekskludere negativt formulerede spørgsmål, da der er rejst tvivl om, hvorvidt børn, og særligt børn med emotionelle og kognitive problematikker, formår at svare konsistent på disse (Marsh, 1996, Huebner et al., 1998; Sawatzky, 2008, Griffin & Huebner, 2000, Brantley et al., 2002). Antaget ’negativt formuleret spørgsmåls-bias’ hos børn og unge har ført til udvikling og validering af den forkortede version af MSLSS (MSLSS-R; Huebner, Zullig & Saha, 2012).

Test-retest reliabiliteten er målt på et 2-4 ugers interval, og her har man fundet gode indikationer for en stabilitet på ca. 1 måned, højest for totalscoren ( målt ved Pearson’s *r* korrelationer) (Greenspoon og Saklofske, 1997, Huebner et al., 1998). Der synes støtte for antagelsen om, at rapporteret ’tilfredshed med livet’ generelt, og med specifikke domæner, forbliver ganske stabil over kortere tidsintervaller, der ikke signifikant påvirkes af

enkeltepisoder og humørsvingninger (Diener et al., 2013, Proctor et al., 2009; Gilman & Huebner, 2003). Hvorvidt disse er stabile over længere perioder, er fortsat uafklaret, specielt hos børn med særlige behov.

### **Oversættelser og krydskulturelle fund**

Oprindeligt er skalaen udviklet og valideret i en amerikansk population. Opfølgende valideringsstudier ved anvendelse af hele skalaen har konfirmeret skalaens anvendelighed og egnethed, som indikator for subjektiv psykisk velvære og trivsel, også på tværs af kulturer (Gilman et al., 2008; Greenspoon & Saklofske, 1997; Proctor et al., 2009). Således foreligger der data fra valideringstudier udført i bl.a. USA, Canada, Syd Korea, Kina, Irland og Spanien (Gilman et al.; Huebner; 2001, Proctor et al.). Eventuelle krydskulturelle forskelle forekommer primært i form af forskelle i svarmønstre, hvilket antages at afspejle forskelle i standarder som følge af kulturelle og personlige aspirationer og motivationer (Proctor et al.). Dog er der fundet antydninger af en lavere tilbøjelighed til ikke at vælge de ekstreme svarkategorier i kollektivistiske samfund (Gilman et. al.). MSLSS er frit tilgængeligt online og kan downloades på: [http://www.psych.sc.edu/faculty/Scott\\_Huebner](http://www.psych.sc.edu/faculty/Scott_Huebner).

### **Normative- samt referencedata**

Der findes normative data (sammenligningsgrundlag) tilgængelig for grundskoleelever fra 3.-5. klasse (Huebner, 1994, Greenspoon & Saklofske, 1997), mellemtrinselever fra 6.-8 klasse (Huebner et. al, 1998) og high school/9.-12. klasse (Huebner, 1994). Der findes kun referencegrupper og ikke deciderede normgrupper, når det omhandler specialpopulationer.

I alle de studier der refereres til, finder man, at gennemsnittet for de respektive domæner ligger i den positive ende (over neutral), hvad enten der måles på en 4 eller 6 point Likert skala. Dette gælder både for elever med og uden særlige behov, dog ses nogle forskelle på profilmiveau (Ash & Huebner, 1998; Brantley et al., 2002; Griffin & Huebner, 2000; Proctor et al., 2009;). Der anbefales i litteraturen, at fremtidige studier må fokusere på at teste anvendeligheden af MSLSS i forskellige grupper, inklusiv forskellige specialpopulationer (McCoullough & Huebner, 2003).

Svarmønstrene i vestlige kulturer synes at fordele sig således, at der rapporteres om lavest tilfredshed på skoledomænet. Det varierer lidt fra studie til studie, hvilket domæne der har det højeste gennemsnit, men det tyder på, at venner og familie, generelt set, er en stor kilde til tilfredshed i vestlige kulturer (Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994). Demografiske

forhold, så som alder og køn, synes ikke at påvirke scorerne nævneværdigt, dog har nogle få studier rapporteret om et fald i tilfredshed med stigende alder (Proctor et al., 2009).

## Spørgeskemaet i undersøgelsen

Der vælges den oprindelige 40 spørgsmåls' version i denne mindre undersøgelse. Dette gøres på baggrund af flere overvejelser vedrørende fordele og ulemper. Den lange version egner sig godt i mindre skala-studier med et kvalitativt fokus, da den giver mulighed for en nuancering af tilfredsheden inden for hver enkelt domæne. Dette giver bl.a. mulighed for at få afdækket baggrunden for eventuelle tvetydige svarmønstre. Med henblik på en inklusion af de negativt formulerede spørgsmål, har disse overvejelser været drøftet ved en personlig kommunikation med Huebner (mailkorrespondence, sept. 2014) samt testet i en pilot-case i inderværende opgave. Teoretisk set kan man forestille sig, at nogle børn bedre kan genkende eget tankemønster i negativt formulerede frem for positivt formulerede spørgsmål. Pilot-testen gav indikationer der pegede i retningen af, at de negativt formulerede spørgsmål kan bidrage til en nuancering af et domæne. F.eks. angav testpersonen (13 årig pige med diagnosen NLD, en kognitiv funktionsnedsættelse) generel høj tilfredshed på skoledomænet, med undtagelse af et negativt formuleret spørgsmål: *Der er mange ting ved skolen jeg ikke bryder mig om*". I det opfølgende interview blev det konfirmeret, at pigen var meget glad for at gå i skole, men der var også mange ting, hun ikke brød sig om. Derfor kan tilsyneladende inkonsistente svar inden for et domæne reflektere bevidste distinktioner børn gør, og behøver ikke per se at afspejle manglende evne til at svare adekvat på negativt formulerede spørgsmål. Derfor har jeg valgt at beholde de negativt formulerede spørgsmål og dermed hele den lange MSLSS version.

Der vælges et svarformat på 6 kategorier, da færre svarkategorier har afdækket en forskydning, i form af en akkumulering af scorer i den positive ende af skalaen samt en neutralitetstendens ved et ulige antal af svarkategorier (Adelsson & McCoach, 2010; Greenspoon og Saklofske, 1997). Svarkategorierne går fra 1= Meget uenig, 2= noget uenig, 3= kun lidt enig, 4= kun lidt enig, 5=noget enig, 6=meget enig. I den endelige version, *'flersidig livstilfredshed for elever'*, som kan ses i appendix A, inkluderes et globalt mål for tilfredshed med livet i form af et enkelt spørgsmål; *"Jeg synes at jeg har et godt liv"*, som sidste spørgsmål i spørgeskemaet. Ved at inddrage et selvstændigt mål for overordnet tilfredshed med livet, imødekommes kritikken af at totalscorer, der fås ved at summere scorer fra samtlige domæner, ikke nødvendigvis er et godt mål for generel livstilfredshed. (Greenspoon og Saklofske, 1997; Huebner et al., 1998). For at undgå at det generelle mål påvirker resten af svarene, placeres dette spørgsmål sidst i spørgeskemaet.

## Oversættelse til dansk version

Oversættelsen til dansk blev foretaget ved først oversættelse til dansk ved en engelskkyndig person, og derefter ved tilbageoversættelse af en psykolog med erfaring inden for erhvervsrettet testning (for oprindelig version se Huebner, 2014). Der var ganske god overensstemmelse, men der var nogle ord der gav anledning til overvejelser, og den endelige version er valgt på baggrund af drøftelse med vejleder samt ud fra feedback fra pilotinterviewet.

I selve undersøgelsen har både en elev med og uden særlige behov imidlertid angivet, at de har forstået noget andet ved ordet *skoleaktiviteter* i spørgsmål 26, end det der var intentionen. De har troet, at spørgsmålet omhandler de aktiviteter den nye skolereform skulle have fokus på, og dermed tænkte de på fysisk aktivitet og ikke på alle aktiviteter i skolen. Man kan overveje, om man bør ændre formuleringen specifikt i Danmark.

## Opfølgende interview

Målet med det efterfølgende interview er at validere og uddybe svarene fra spørgeskemaet. Jeg benytter den kvalitative interviewform som tidligere beskrevet under metodologifsnittet. I denne undersøgelse foretages interviewet ca. 14 dage efter udfyldelse af spørgeskemaet, hvorved der skulle være større chance for at børnene kan relatere sig til og uddybe de svar de tidligere har angivet.

Overordnet fokuseres der i interviewet på 3 niveauer:

- Udforskende spørgsmål, som har til hensigt at afdække hvad der ligger bag en given score, herunder hvilke standarder og processer eleven har benyttet for at komme frem til den pågældende vurdering.
- Skalerende spørgsmål, som omhandler en afdækning af omfanget af hændelser.
- Systemiske spørgsmål, som spørger til sammenhænge, sammen med hvem og i hvilke situationer opleves eller opleves specifikke fænomener ikke.

Interviewspørgsmål vælges både med henblik på den tematiske og dynamiske dimension i interviewet. Tematisk i forhold til relevans for forskningsspørgsmålet og de dynamiske spørgsmål af hensyn til de mellem menneskelige forhold i interviewet (Doverberg & Samuelsson, 2003; Kvale, 1997). Interviewguiden tager udgangspunkt i Kvales forskellige typer af interviewspørgsmål: *Indledende-, opfølgende-, sonderende-, specificerende-, direkte- og indirekte, strukturerende, tavshed og fortolkende* spørgsmål (Kvale). Eksempel på interviewguide kan ses i appendix B. Interviewguides vil overordnet være ens på et strukturelt

niveau, men de konkrete spørgsmål vil afhænge af de respektive profiler ligesom af de forskellige *åbninger*, der viser sig i de enkelte interviews.

### Yderligere temaer i interviewguiden

Der opleves begrænsninger i MSLSS, idet bl.a. skoledimensionen mangler nogle temaer, som anses som betydningsfulde for både skoletrivsel og generel trivsel, herunder lærer/eleverelationen (Casas et al., 2013; Suldo et al., 2013; Tetler og Egelund, 2009; Wentzel, 2010). Derfor inkluderes der i interviewguiden et tema, der vedrører lærer/eleverelationen. Begrebet *'self-efficacy'* er også hyppigt knyttet til skoletrivsel, men denne variabel er ikke direkte inkluderet i spørgeskemaet, men bliver inkluderet i det efterfølgende interview under selvskalaen ved spørgsmålet: *"jeg synes jeg er dygtig til mange ting"*.

## Resultater spørgeskema

### Svarmønstre og gennemsnit

Elevernes svarprofiler er, med inspiration fra en tidligere undersøgelse, afbilledet i et svarmønster i farvetoner (Egelund & Tetler, 2009). Profilerne kan ses i fig. 1 og 2. Grøn (score 5-6) indikerer, at eleven oplever det pågældende spørgsmål som tilfredsstillende. Gul farve (score 3+4) betyder, at eleven er moderat tilfreds. Rød betyder, at eleven opfatter dette område som utilfredsstillende. I opgaven er kun inkluderet svarmønstre for *'generel tilfredshed med livet'* samt domænerne *venner*, *skole* samt *selvdomænet*. Familie- og miljødomænet vil kun kort blive trukket frem i analysen, da disse ikke er genstand for opgavens fokus.

I fig. 3 fremgår andelen af elever i 5. og 7. klasse, der oplever henholdsvis høj, middel og lav generel livstilfredshed. I fig 4 kan ses klassernes gennemsnit på generel livstilfredshed og på de respektive domæner, holdt op mod fund fra andre kulturer (Gilman et al., 2008). Klassens gennemsnit er holdt op mod referencegrupper fra andre kulturer, hvor der er anvendt MSLSS, hvor der er benyttet en 6 point Likert skala samt at *'generel tilfredshed med livet'* er indraget som et selvstændigt spørgsmål. Der er kun benyttet et referencestudie, idet andre studier med samme udformning udelukkende stammer fra USA. Populationen i referencestudiet udgøres af 12-17 årige børn og unge fra henholdsvis USA, Kina, Syd Korea og Irland (dog også 18 årige fra Sydkorea). Gennemsnitsberegninger af elev K's scorer i 5. klasse er ikke medregnet, da eleven har sat ring rundt om 1 ved alle spørgsmål, hvilket ikke anses for sandsynlige og dermed gyldige svar. Sammenligningen af klassernes gennemsnit med gennemsnit fra andre kulturer er primært foretaget som følge af skolens ønske, da de ønsker at anvende disse i





tilbagemeldingen til eleverne og i det videre forebyggende arbejde med elevernes trivsel. Eventuelle kulturelle forskelle vil ikke være genstand for en drøftelse i indeværende opgave.

Drenge = ■ Piger = ■ Elev A, I, J og K = elever med særlige behov.

5-6 Tilfreds	3-4 Moderat tilfreds											1-2 Ikke tilfreds									
TESTPERSON	A	B	C	D	E	F	G	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
<b>VENNER</b>																					
(1) Mine venner er søde ved mig																					
(4*) Jeg har det skidt med mine venner																					
(11) Mine venner er alle tiders																					
(12) Mine venner vil hjælpe mig hvis jeg skulle få brug for det																					
(16) Mine venner behandler mig godt																					
(23*) Mine venner er onde ved mig																					
(24*) Jeg ville ønske at jeg havde en anden slags venner																					
(29) Jeg har det meget sjovt med mine venner																					
(38) Jeg har venner nok																					
<b>SKOLE</b>																					
(3*) Jeg har det dårligt i skolen																					
(6) Jeg lærer meget i skolen																					
(9*) Der er mange ting ved skolen jeg ikke bryder mig om																					
(13*) Jeg ville ønske jeg ikke var nødt til at gå i skole																					
(20) Jeg glæder mig til at gå i skole																					
(22) Jeg kan godt lide at være i skolen																					
(25) Skolen er interessant																					
(26) Jeg nyder skoleaktiviteterne																					
<b>SELVOPFATTELSE OG SELVTILLID</b>																					
(2) Jeg er sjov at være sammen med																					
(5) Jeg er dygtig til mange ting																					
(10) Jeg synes jeg ser godt ud																					
(14) Jeg kan lide mig selv																					
(17) De fleste mennesker kan lide mig																					
(33) Jeg er en god person at være sammen med																					
(35) Jeg kan lide at prøve noget nyt																					
<b>GENEREL TILFREDSHED MED LIVET</b>																					
(41) Jeg synes at jeg har et godt liv																					

Figur 1. 5. klasses mening om deres 'tilfredshed med livet' fordelt på kategorier. \* = negativt formulerede spørgsmål. Hvide felter = ikke gyldige svar, eks. hvis eleven angiver 2 svaralternativer, eller slet ikke har angivet et svaralternativ.

Drenge =  Piger =  Elev I, J, K, og L= Elever med særlige behov

5-6 POSITIV	3-4 MIDDEL												1-2 NEGATIV								
TESTPERSON	A	B	C	D	E	F	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X
<b>VENNER</b>																					
(1) Mine venner er søde ved mig																					
(4*) Jeg har det skidt med mine venner																					
(11) Mine venner er alle tiders																					
(12) Mine venner vil hjælpe mig hvis jeg skulle få brug for det																					
(16) Mine venner behandler mig godt																					
(23*) Mine venner er onde ved mig																					
(24*) Jeg ville ønske at jeg havde en anden slags venner																					
(29) Jeg har det meget sjovt med mine venner																					
(38) Jeg har venner nok																					
<b>SKOLE</b>																					
(3*) Jeg har det dårligt i skolen																					
(6) Jeg lærer meget i skolen																					
(9*) Der er mange ting ved skolen jeg ikke bryder mig om																					
(13*) Jeg ville ønske jeg ikke var nødt til at gå i skole																					
(20) Jeg glæder mig til at gå i skole																					
(22) Jeg kan godt lide at være i skolen																					
(25) Skolen er interessant																					
(26) Jeg nyder skoleaktiviteterne																					
<b>SELVOPFATTELSE OG SELVTILLID</b>																					
(2) Jeg er sjov at være sammen med																					
(5) Jeg er dygtig til mange ting																					
(10) Jeg synes jeg ser godt ud																					
(14) Jeg kan lide mig selv																					
(17) De fleste mennesker kan lide mig																					
(33) Jeg er en god person at være sammen med																					
(35) Jeg kan lide at prøve noget nyt																					
<b>GENEREL TILFREDSHED MED LIVET</b>																					
(41) Jeg synes at jeg har et godt liv																					

Figur 2. 7. klasses mening om deres 'tilfredshed med livet' fordelt på kategorier. \* = negativt formulerede spørgsmål. Hvide felter = ikke gyldige svar, eks. hvis eleven angiver 2 svaralternativer, eller slet ikke har angivet et svaralternativ.

## Forskelle mellem elever med og uden særlige behov

Det er i 5. klasse at forskellen i svarmønstret hos elever med og uden særlige behov er tydelig. Man ser i svarmønstret, at der kun er en ud af de fire elever med særlige behov, der har indikeret 'høj livstilfredshed', mens ingen, hvis man ser bort fra **elev K**, oplever 'lav livstilfredshed'. **Elev A** angiver middel tilfredshed på næsten alle områder, hvilket kan være pålideligt, men også være udtryk for usikkerhed og dermed inkonsistens. **Elev I's** svar er atypisk i forhold til både 5. og 7. klasse på skoledomænet, idet han er den eneste elev, der har angivet høj tilfredshed på alle spørgsmål. **Elev J** har, når man kigger på spørgeskemaet, fundet det svært at udfylde uden at kunne skrive kommentarer til (se forsiden). Nogle steder har han undladt at svare, andre spørgsmål er streget over, eller alle svaralternativer er valgt. Det er tydeligt at se, at han har fundet spørgsmålene vanskelige at svare på ud fra de præmisser, der ligger i spørgeskemaet. **Elev K** (ikke interviewet, men med særlige behov) har af ukendte årsager valgt at sætte ring om 1 ved alle spørgsmål. Ovenstående svarprofiler hos elever med særlige behov, kan umiddelbart give anledning til nysgerrighed og overvejelser i forbindelse med standarder og processer i tilfredshedsevaluering hos denne aldersgruppe.

Hos de ældre i elever i 7. klasse ses ikke denne tydelige forskel mellem elever med og uden særlige behov alene ud fra klasseprofilen. **Elev I** og **K** er dog de eneste drenge, der har middelscore på spørgsmål nr 3: "*Jeg har det dårligt i skolen*". Dette behøver dog ikke at være udtryk for en reel afvigelse.

## Konsistens

7 ud af 21 elever i 5. klasse har et svarmønster der kunne tyde på, at de har problemer med at svare på de negativt formulerede spørgsmål. De resterende elever i 5. og 7. klasse viser ingen tegn på inkonsistens. Det er dog ikke alle elever, der er konsekvent inkonsistente, hvilket kan ses ved, at de kun svarer inkonsistent på bestemte skalaer eller enkelte spørgsmål. Dette ses bl.a. hos elev **E** i 5. klasse, som svarer konsistent på miljøskalaen, men viser tegn på mulig inkonsistens på venne- og skoleskalaen. Elev **D** i 5. klasse er gennemgående konsistent, men inkonsistent på spørgsmål 13. Man kan overveje om elev **A** (infantil autist) primært har valgt middelscore på næsten alle spørgsmål, fordi hun ikke ville risikere at svare forkert, eller om det reelt afspejler tilfredsheden. Inkonsistensen opleves, ud over hos elev **A**, ikke hos nogle af de andre elever med særlige behov. Inkonsistensen, som ses hos de yngre elever, kan hænge sammen med kognitive udfordringer, men sproglige vanskeligheder kan ikke udelukkes.

## Elevernes 'generelle tilfredshed med livet'

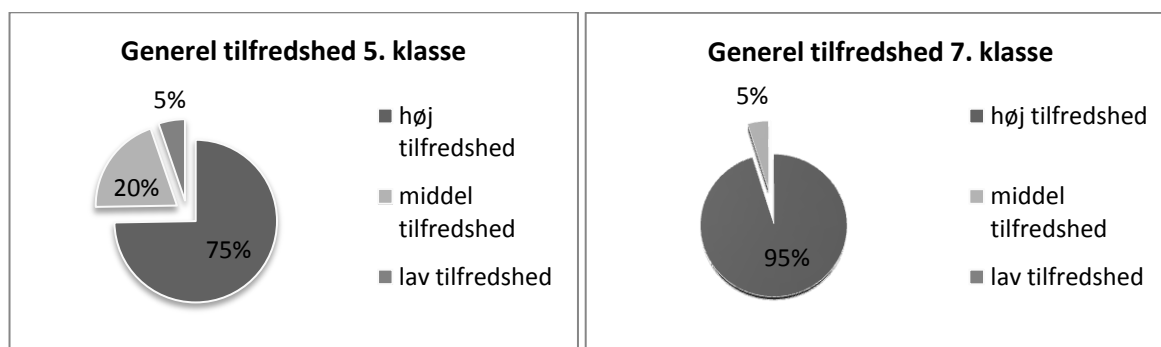


Fig 3 andelen af elever med høj, middel og lav 'tilfredshed med livet'

Andelen af elever i 5. klasse der angiver 'høj livstilfredshed' ligger på niveau med hvad man har fundet i en national trivselsundersøgelse blandt danske børn og unge. (Rasmussen & Due, 2010). I 7. klasse oplever alle elever på nær en elev 'høj tilfredshed med livet'.

Domæne	Sydkorea	Kina	DK 5. kl.	DK 7. kl.	Irland	USA
Venner	4,32	4,08	4,76	5,49	5,31	4,32
Skole	3,35	4,62	4,52	4,38	3,88	3,35
Selv	3,86	4,44	4,92	4,90	4,73	3,86
Generel	3,84	4,49	5,20	5,62	4,47	3,84

Fig 4 elevernes 'tilfredshed med livet' sammenlignet med andre lande

5. og 7. Klasses samlede gennemsnitscore på 'generel tilfredshed med livet' ligger på 5,20 og 5,62 respektivt. Drengenes gennemsnitscore på 'generel tilfredshed' i 5. klasse ligger på 5,77 mod 4,14 hos pigerne. I 7. klasse er pigerne og drengenes gennemsnit på 'generel tilfreds' tættere på hinandens, idet de er hhv. 5,66 og 5,77.

Ved sammenligning med referencegrupperne (fig 4) kan man se, at begge klasser ligger højere på 'generel tilfredshed med livet' end i andre kulturer. I 5. klasse er det primært drengenes højere 'tilfredshed med livet', der bidrager til dette billede. I 5. klasse ligger pigernes scorer lavere end alle referencergrupper på nær Syd Korea. Da der forholdsmæssigt er en stor andel af drenge i begge klasser, kan evt. forskelle også relatere sig til dette forhold.

Ud fra fig. 1, 2 og 4 kan man se, at de fleste elever kan opleve 'mindre tilfredshed' med enkelte domæner, uden at det ser ud til at påvirke den samlede 'tilfredshed med livet'. Dette taler for, at man ikke anvender den summerede score for hele skalaen som et udtryk for 'generel tilfredshed med livet'.

## Domænescorer

Generelt ligger gennemsnittet hos de danske elever for domænerne *venner*, *skole* og *selv* i den positive ende af skalaen med gennemsnit på over 4,5. Dette er i tråd med andre studier (Greenspoon & Saklofske, 1997; Gilman et al., 2008; Huebner, 1994; Huebner et al., 1998). Bortset fra venneskalaen i 5. klasse, ligger gennemsnittet i både 5. og 7. klasse i Danmark over gennemsnittet hos referencegrupperne fra hhv. Kina, Sydkorea, USA og Irland (Gilman et al., 2008).

Skoledomænet er der, hvor eleverne i begge klasser scorer lavest, hvilket stemmer overens med fund fra andre kulturer (Gilman et al., 2008, Huebner et al., 1998). 7. klasse angiver lavere tilfredshed med skolen end 5. klasse, hvilket danske fund også peger på (Rasmussen & Due, 2010). Det ser ud til, at drengene i både 5. og 7. klasse oplever højere tilfredshed på skoledomænet end pigerne. Dette er ikke i tråd med, hvad man har fundet i andre landsdækkende undersøgelser, hvor pigerne typisk angiver at have højere skoletilfredshed (Holstein et al., 2011; Rasmussen & Due). Pigerne angiver yderligere lavere tilfredshed på domænerne *venner* i 5. klasse og på *selvdomænet* i 7. klasse. Sidsnævnte tendenser synes der dog støtte for i andre nationale undersøgelser (Holstein et al.).

Elevernes svar på familie og miljødomænet sammelignes med de resterende domæner. Dette gøres for at se, om der kunne være en evt. sammenhæng mellem tilfredshed med familie- og miljødomænet og tilfredsheden angivet i de resterende domæner. På familiedomænet ligger klassens gennemsnit samlet på 5,23 hos 5. klasse og 5,38 i 7. klasse. Dette er noget højere end de andre lande, der indgår i referencestudiet (Gilman et al., 2008). På miljødomænet ses samme tendens på høj grad af tilfredshed i form af et klassegennemsnit på 5,06 i 5. klasse og 5,61 i 7. klasse. Således antages det ikke, at de førnævnte svarmønstre kan relatere sig til 'lav tilfredshed' med familien, og det sted eleverne bor. Betydning af den relativt 'høje tilfredshed' på de to domæner, vil der ikke blive spekuleret videre i, i indeværende opgave.

## Opsummering af fund

Der kan være antydninger af, at nogle elever på 11-12 år ikke formår at svare helt konsistent på negativt formulerede spørgsmål. Det er svært at sige noget om, uden at man validerer dette ved at spørge eleverne selv og uden statistiske signifikanstestninger. Set i lyset af at 5. klasse bruger væsentligt længere tid på at udfylde spørgeskemaet, og må have en del hjælp undervejs, kan man overveje, om yngre elever må have væsentlig mere støtte til at udfylde et sådan skema end de ældre elever.

Forskellen mellem elever med og uden behov viser sig primært hos den yngre aldersgruppe. A's gennemgående middelscore træder frem som et ganske atypisk svarmønster. Der er lidt mere blandede fund for drengenes vedkommende. Fælles for alle 3 elever med særlige behov i 5. klasse er, at de angiver lavere tilfredshed på selvdomænet, både holdt op mod deres køn og klassens samlede gennemsnit. Dette kan reflektere lavere selvtillid og selvfølelse hos denne gruppe, eller især i A's tilfælde, inkonsistens. Omvendt har en elev med særlige behov den højeste skoletilfredshed af samtlige elever, der har svaret på spørgeskemaet.

Generelt set er eleverne i 5. og 7. klasse ganske tilfredse med deres liv. Pigerne ser dog ud til at være mindre tilfredse end drengene generelt set. For de yngste piger omhandler det især venne- og skolesituationen og for de ældre piger finder man ikke 'høj tilfredshed' på selv-domænet. De ældre elevers tilfredshed med deres skole er lavere end de yngre elevers, hvilket er i tråd med andre danske studier.

## **Analyse og diskussion af de kvalitative interviews**

Indledningsvist fokuseres på elevernes egne beskrivelser af deres 'generelle tilfredshed med livet' samt temaerne venner, skole og selvopfattelse. For at skabe en mere dynamisk fremstilling af resultaterne af de respektive elevinterviews, har jeg valgt at kondensere elevernes svar om deres 'tilfredshed med livet' i 5 individuelle elevfortællinger. Fokus i fortællingerne omhandler hvilke domæner og temaer, der har betydning for deres trivsel og deres sårbarhed. Efter hver elevfortælling inddrages desuden en teoretisk ramme, som relaterer sig til standarder og processer, der indgår i elevernes respektive trivselsevaluering.

Fortællingerne har afdækket temaer, der bl.a. omhandler troen på egne evner og mestringskompetencer – *self efficacy*. Standarder der ligger til grund for evaluering, og som betragtes som elevernes 'indre kompas' i mødet med hverdagens udfordringer, omtales her som in- eller ekstern '*locus of control*' (Jensen, 2002, & Egelund & Tetler, 2009). Eleverne med særlige behov vil være omdrejningspunktet i analysen, men eleverne uden særlige behov vil indgå som en referenceramme i fremstillingen. Citater fra interviewet vil blive gengivet således, at interviewerens spørgsmål og kommentarer står i en parentes. Alle interviews er transkriberet og disse kan ses i appendix D.

Anden del af analysen har et mere diskuterende fokus med en fortolkningsbaseret tilgang. Her vil der være fokus på generelle muligheder, udfordringer og begrænsninger ved den indeværende metodiske tilgang. Dernæst vil tematikker, der omhandler metoden som afklaringsredskab og etiske overvejelser, være genstand for en diskussion. Afslutningsvist

diskuteres specifikke fund der relaterer sig til afvigelser i evaluering af egen psykiske velvære og trivsel hos børn med særlige behov.

## Elevfortællinger

**A fra 5. klasse** er infantil autist og beskrives som særdeles godt integreret. **A** vil gerne svare, men hun fortæller ikke spontant på noget tidspunkt i interviewet. Svaret er typisk ikke formuleret som en sætning, men som enstavelsesord eller forsøg på korte sætninger der nogle gange ikke fuldføres. Hun svarer, at hun havde det lidt svært med hvordan hun skulle svare på spørgeskemaet. Det var ikke svært at vide hvad hun syntes, siger hun, men hvor hun skulle sætte ringen. **A** synes selv, at hun er tilfreds med det meste i sit liv. **A** mener dog, at der er flere ting, der godt kunne blive bedre. Hvad dette 'noget' er, kan hun ikke huske, men under interviewet finder vi frem til de væsentligste ting, hun kan være lidt utilfreds med. Hun er en pige der oplever at være venner med ca. halvdelen af klassens piger, hvilket svarer til en ca. 3-4 stykker. De går bare "*rundt sammen*" i frikvartererne. Det er længe siden, at hun har været sammen med klassekammeraterne i fritiden, hvilket står som en kontrast til børnene uden særlige behov. Hun har ikke yderligere veninder, som hun ser i fritiden, og hun går heller ikke til nogle fritidsaktiviteter. **A** siger, at "*vi*" har overvejet enten klaver eller tegning, da hun bliver spurgt til, om hun kunne tænke sig at gå til noget i fritiden. Hun er meget tilfreds med sine veninder i klassen, og synes de behandler hende godt. Hun er mest utilfreds med de piger hun ikke er sammen med, fordi de kun vil spille fodbold.

I skolen er det vigtigst, at lærerne er søde. Lige nu har hun ikke en rigtig sød lærer, men hun virker ikke decideret utilfreds med dette. Der var en sød lærer før, men hun er på barsel nu. Hun kan lide næsten alle fag på nær matematik, som hun synes er kedeligt. Hun synes ikke, at der er noget, der er meget svært i skolen, og hun synes også, at hun kan få hjælp til det hun ikke kan finde ud af. **A** synes selv, at hun er god til at "*skrive*" i skolen. Det betyder, at hun oplever, at hun er god til at gå i gang med de opgaver, de får i løbet af skoledagen. Hun har ikke forslag til noget, der kunne gøre det bedre at gå i skole. **A** taler ikke med nogle lærere om noget ud over skoleopgaverne, men på den anden side synes hun også selv, at hun er glad det meste af tiden. **A** har svært ved at svare på spørgsmålene om sig selv. Hun angiver, at hun ikke altid er helt tilfreds med sig selv, men ved ikke rigtigt, hvad hun er tilfreds eller utilfreds med ved sig selv. Hun tænker kun lidt over sig selv, siger hun. Hun kan kun komme på en ting hun gerne vil have ændret ved sit udseende, og det skulle være at få lidt krøller for nede i sit hår. Dette svarer hun, efter at interviewerens forinden har fortalt, at man f.eks. kan være tilfreds eller utilfreds med sit hår, herunder krøller eller glat hår. **A** kan godt lide at tegne, og synes hun

er god til det. I fritiden ser hun mest på youtube-videoer, tegner og lytter til musik. Hun ved ikke, hvilke kunstnere hun bedst kan lide at lytte til, og hun har ikke idolplakater hængende på sit værelse. **A** har det godt med sin familie, og hun er kun lidt irriteret på dem en gang imellem. Hun laver ikke så meget med sine forældre eller sin søster, siger hun. Hun angiver at kunne lide at prøve nye ting, men kan ikke komme på noget hun har gjort, der var sjovt, ligesom hun heller ikke har ideer til noget nyt, som hun kunne tænke sig at prøve. Hun svarer ja til, at hun tror, at andre godt kan lide hende, men kan ikke selv komme med et bud på hvorfor.

Opsummerer vi nogle af elementerne i **A**'s verdensbillede, der omhandler egen velvære og trivsel, kan man sige at de omfatter:

- Generel tilfredshed med livet, skolelivet og de sociale relationer.
- Tro på egne evner – høj grad af mestringstro/self efficacy.
- Svag men positiv selvopfattelse. Manglende refleksion efterlader indtryk af manglende motivation samt kompetence til at tage føring i eget liv – svag intern 'locus of control'.

Jeg er lidt spændt på udfaldet af interviewet med **J fra 5. klasse** (ADHD), da jeg på forhånd ved, at han nogle gange kan være afvisende og lidt grov over for fremmede. **J** er imidlertid glad og imødekommende. Enkelte gange skynder han på mig og vil gerne videre, men ikke på en afvisende måde. **J** er en fantastisk fortæller, og vi kommer rundt om både renæssancen og en udredning af, hvilke kategorier af våben, der findes. Det kræver dog en fokuseret indsats at holde **J** på sporet, at få ham til at tale om sit eget liv. **J** synes han har et godt liv. ”*Jeg lever i et smørhul*”, siger han. Når **J** tænker på tilfredsheden med sit liv, sker det ofte ved at han sammenligner med andre, og så tænker han: ”*Jeg kan ikke klage*”. Han er mest glad for at bo i Danmark, for her er trygt og ingen krig. Han blev lidt ked af det over, at hans forældre blev skilt, men han er glad for, at de ikke er sådan nogle der skændes om børnene og anklager hinanden i retten f.eks. Han kan ikke komme i tanke om noget, der kan gøre ham ked af det, mest ”*irriteret*” eller sådan lidt ”*panikken*”. Han har også lidt svært ved at tænke på noget der kunne gøre hans liv bedre – ”*kabel-tv måske*”, siger han for sjov. **J** tænker meget, men det er mere over de ting, der foregår i verden, så som krige, end det er over hans eget liv. De fleste begivenheder i **J**'s liv vurderer han som bagateller, i forhold til de egentlige katastrofeagtige tilstande, der findes i verden. Skænderier med venner betragter han som bagateller. Det er for ærgerligt ikke at kunne tale med venner, fordi en eller anden kalder en anden for en idiot. Hvis de havde stjålet, så kunne man måske begynde at snakke om det, mener **J**. De fleste ting i **J**'s liv er ”*fint nok*” eller ”*Okay*”, og man får kun momentant og indirekte glimt af områder, der er kilde til glæde og tristhed i **J**'s liv. **J** oplever stor støtte og inspiration i samværet med



forældrene som indgangsport til et passioneret behov for viden. Her er historie og psykologiske emner favorittemaer.

**J** fortæller, at han går sammen med nogle bestemte i skolen, men om det er venner, kan han være lidt usikker på. ”*Venner og venner du ved*”. Han har det under alle omstændigheder godt med dem, og de laver sjove og lidt forbudte ting sammen på skolen. Han ser dem ikke i fritiden. **J** mener, at han måske nok er en enspænder, da han for det meste er alene i fritiden. Og han foretrækker det sådan, siger han. Hjemme spiller han computerspil, og skydespil fungerer godt i forhold til at afreagere i en virtuel verden. Han går også på tegneskole, og der er også nogle der er meget søde, ikke venner, men det er ”*fint nok*” siger han.

Han kan lide at være på skolen, ”*men det kommer an på læreren, og det de laver*”. Det han bedst kan lide er, når en lærer fortæller om et spændende emne, eller når de selv kan vælge et emne. Her vælger han som regel et emne, som læreren ikke ved så meget om, for han kan godt lide, at han ved mere end læreren. Genrelt kan **J** godt lide at få ros, især for at han er god til at tænke. Men man skal ikke have for meget ros siger han, for så bliver det lige som hvis du glæder dig til en god film. Når du har for store forventninger, kan du hurtigere blive skuffet. En god lærer for **J** er en der er sød, men har erfaring, og som man ikke ”*kan løbe om hjørner med*”. **J** fortæller, at han har det fint med sin selvtilid, men at han i nogle år tænkte på, om han mon havde ADHD, primært fordi han har så meget ”*krudt i røven*”. Det tænker han ikke over mere. Hvordan han virker på andre, er ikke et spørgsmål for ham at svare på, mener han. Det er et spørgsmål for andre. **J** ved, at han til tider kan være lidt hård over for andre, og så synes han, at han bander meget. Det er han ikke helt tilfreds med. Omvendt gider han heller ikke være en, ”*som de andre bare trækker rundt med*”. Generelt har **J** ganske positive tanker om sig selv. Han sammenligner sig selv med andre og siger: ”*Altså, jeg gider ikke være den bedste, men jeg gider ederma’me heller ikke ligge nummer sjok*”. Det betyder noget for **J** ikke at bagtale og at være loyal, men samtidig er det vigtigt, at sige tingene som de er. Samler man nogle af elementerne i **J**’s fortælling omfatter de:

- **J** Oplever stor tilfredshed med de fleste områder af sit liv.
- Han har stor tiltro til, at han kan håndtere de fleste situationer på en måde, som han selv er tilfreds med – høj grad af self efficacy.
- **J** tænker mest på sit eget liv ved at sammenligne med andre. På den måde vurderer han, hvordan han skal bedømme situationen, og hvordan han har det med de ting, der sker i hans liv.

**Elev I fra 5. klasse** (Asperger) er en glad dreng. Han taler meget velvilligt og har mange fine betragtninger, men kan fremstå som en ’både og’ dreng. Han synes han har et fint liv, men der er altid noget, der kan forbedres. ”*Alting kan forbedres*”, siger han. Men han kan ikke

umiddelbart komme i tanke om, hvad der kunne blive bedre i hans eget liv. **I** har nogle klare meninger om, hvad der er rigtigt og forkert, men kan samtidig se tingene både på den ene måde og på den anden måde. Hvis han skal tænke på noget, der kunne gøre hans liv bedre, kunne det være en computer, en playstation og den nyeste mobil. Omvendt kan man sagtens leve et fint liv uden det, siger han. Han nævner, at det der virkelig betyder noget for ham er at opleve noget nyt og at få ny viden. Så han bliver ikke så meget ked af, at noget går galt, men mere hvis der er noget han vil, som han ikke kan komme til at gøre. Han har det fint med sin familie, selvom de nogle gange diskuterer og er lidt utilfredse med hinanden. Men man kan jo ikke rigtigt være utilfreds med sit barn, siger han, for det er jo forældrene, der har opdraget ham, og hvad han gør er deres skyld.

**I** har det fint med skolen, men keder sig lidt. Der er for meget af det sammen. Han vil gerne høre om ting, der sker i virkeligheden, og han vil gerne ud og prøve sig selv af. *”Men der ikke så mange steder man kan gå hen, når man er et barn”*, siger han. **I** har ganske stor lyst til og tro på, at han kan gøre ting på egen hånd. Som f.eks. at rejse til Australien selv og besøge familie, eller rejse væk og møde nye mennesker. **I** er meget interesseret i, hvad der foregår i verden, og især i naturvidenskabelige emner. Han er god til engelsk, og han ser en del engelske udsendelser på Youtube. *”Det er man jo nød til for at opleve”*, siger han. Han synes selv, at han har gode venner i skolen, men venner kan ligeså godt være nogle fremmede man tilfældigt møder. Han synes ikke, at han har problemer med nogen, og synes at han har det sjovt med de andre i skolen. Omvendt nævner han flere episoder, hvor han har haft konflikter med andre, som har været forbundet med stor utilfredshed. Men det virker ikke til at gøre ham ked af det. Han tager det mere som en *”joke”*, eller han synes, at det er sjovt at kunne se, hvor gale andre kan blive.

Det virker svært for **I** at sætte refleksioner over livet genrelt og enkeltepisoder sammen til en samlet billede af, hvad han tænker om sit eget liv. Han fortæller, at han kan blive ked af det over mange ting, men også at han næsten aldrig er ked af det. Det der virker til at betyde noget for **I** er sandhed og retfærdighed, og at både kammerater, lærere og voksne vil se på andet end deres egne behov. Han har fokus på enkelthændelser, og det der står tilbage efter en konflikt er primært tanker om, hvorvidt det var retfærdigt eller sandt, det der skete, og det der blev sagt. *”Jeg bliver ikke ked af det eller sur, jeg siger bare, at det ikke var mig”*, siger han om en episode i skolegården. Han oplever ikke altid, at de andre i skolen er lige venlige, men det er OK med ham. Han har det for det meste sjovt i skolen, men han oplever også ofte at blive afvist af klassekammerater. Alting kan jo blive bedre. Han beskriver sig lidt som en

”enspænder”, der ikke ofte går til andre med problemer. Omvendt synes han, at det kan hjælpe at tale med andre, for så slipper man det og bliver mindre ked af det. Han oplever både at voksne ikke lytter så meget til børn, men han har også erfaringer med, at der en gang imellem er nogle gode voksne at snakke med på skolen. Han ser ikke venner i fritiden, så han kunne godt tænke sig, at møde nogle nye venner, han kunne snakke i telefon med for at høre, hvordan det går. Han behøver ikke at møde dem. **I** beskriver sig selv som en dreng med en god personlighed, det er det, han godt kan lide ved sig selv. At han er glad og har let ved at snakke med alle. Hvordan andre har det med ham, ved han ikke. Man kan jo tro, men ikke vide det siger han, for det er ikke det samme. Men når man er venner med nogen, kan man nok tro, at de kan lide en. Den ting han er utilfreds med ved sig selv er, at han er overvægtig. Opsummeret kan man beskrive **I** således:

- **I** fremstår som et meget sammensat barn, der både kan have det godt og ikke godt på samme tid. Livet og oplevelser i det kan være fint nok, men det kunne også være bedre.
- **I** interesserer sig både for de store ting i universet, men er samtidig meget optaget af, at enkelthændelser bliver løst på den rigtige måde, og at sandheden kommer frem.
- Høj grad af self efficacy og indre standarder styrer hans syn på verden. Disse fremstår dog som noget atypiske i forhold til elever uden særlige behov.

**K fra 7. klasse** er en elev, der både socialt og fagligt har haft det svært. Han beskrives også som svær at ’nå ind til’. Da jeg træffer **K**, er han meget venlig, og han vil gerne snakke. Han har svært ved at holde øjenkontakt, og han er svær at forstå, fordi han taler meget utydeligt og fordi, at hans sætningsopbygning er meget rodet og ustruktureret.

**K** synes han har et ”*fint nok liv*”, som han siger. Det betyder sådan midt imellem helt godt og helt skidt. Det der gør at hans liv godt er hans familie og hans venner. Han har skiftet klasse for lidt mere end 1 år siden, og i den nye klasse har han fået en del nye venner, som han har det sjovt med. Det der gør livet godt er ikke at kede sig synes **K**. Og det gør han ikke sammen med vennerne. Når han keder sig, så får han det rigtig dårligt, ”*ligesom feber inden i*”, siger han. Han har det så sjovt med vennerne, at familien der hjemme er begyndt at sige, at de savner ham. Det at være splittet mellem venner og familie og at skulle balacere aftaler med venner er svært for **K**. **K** virker som en dreng, der kan have svært ved at skabe et overblik og at vide, hvad der er det rigtige at gøre.

Selvtilliden og fortællelysten bobler ud af **K**, når han skal fortælle om computerspil. I denne verden føler han, at han har overblikket, og at han er god til det. Når dette kan kombineres med at være sammen med venner, som også spiller, synes **K** at livet er godt. Han er ofte sammen med kammeraterne på den lokale fritidsklub, eller hos en klassekammerat, der har plads og

forældre, der støtter op om at en gruppe af teenagedrenge kan være der i fritiden. Han kunne dog godt tænke sig endnu mere tid, hvor de alle sammen kunne være sammen, men det er ikke let at få det organiseret. **K** drømmer om at lave et spillehold (computerspil), der kan melde sig til turneringer, og han tror selv på, at de kan finde og træne de holddeltagere de mangler. Men det virker svært at få det sat i værk. En god ven for **K** er en man kan stole på og have det sjovt med. **K** har før været venner med nogle drenge fra den tidligere klasse, og de forsvandt bare, uden at han ved hvorfor. Han kan således ikke lide venner, der *”bare går og glemmer at sige farvel”*. **K** fortæller, at han var sammen med to drenge tidligere, de var den gruppe, der lavede mest ballade på skolen. Der var en i gruppen som var ond, og selvom **K** ikke selv før var ond, så blev han bare ond lige som de andre. Han kan ikke finde ud af hvorfor. Så derfor er han faktisk glad for, at de andre to ikke er på skolen mere. Efter at han er startet i en ny klasse, oplever han, at han taler bedre med lærerne, og han får ikke skæld ud eller seddel med hjem mere. Det er dejligt synes han. Det der er sværest for **K**, mener han selv, er at han har svært ved at huske, og at han ikke er så klog. Det kan give mange problemer for ham. I skolen betyder det, at selvom han godt kan forstå tingene, så er det glemt dagen efter. *”Det er i mit hoved, men jeg glemmer det”*, siger han. Han kan godt huske spil, for dem kan han spille hver dag. *”Men i skolen gør jeg jo ikke det samme hver dag, og derfor husker jeg det ikke”*, siger han.

Det **K** er mest glad for ved skolen er vennerne. Han kan bedst lide idræt og hjemkundskab. De andre fag deler han op i *”fint nok”* og de *”svære fag”*. De svære fag er de nye naturvidenskabelige fag, bl.a. biologi, hvor der er mange nye begreber, der skal læres og huskes. Han vil gerne have hjælp til at blive lidt klogere, og det har han tillid til, at hans kammerater kan hjælpe ham med, bl.a. ved at de kan hjælpe ham med lektier. **K** synes ikke om, at de efter skolereformen skal være længere tid i skole. Det med vennerne går heller ikke altid let, for han er dårlig til at holde aftaler, siger han. Der er flere, der spørger ham om at være sammen hver uge. I den sidste tid har han dog sagt nej til aftaler, fordi han har oplevet, at han kommer til at gøre kammerater kede af det. Nogle gange glemmer han aftaler, andre gange kommer han til at sige ja til to aftaler på samme tid, fordi han ikke vil gøre vennerne kede af det. Så det ender tit med, at vennerne bliver kede af det eller sure over, at han ikke kan holde en aftale. *”Jeg glemmer dem, og de husker dem, det er det der er problemet”* siger han. **K** har snakket med mor og far om det, og de siger bare, at han skal lade være med at lave aftaler. Så de seneste uger har han løjet for sine venner og har sagt, at han ikke kan lave aftaler, fordi han ikke vil gøre dem kede af det. Han er nu ganske sikker på, at hans venner vil sige pæne ting om ham, bare ikke det der med at holde aftaler. Samlet set er indtrykket af **K**'s 'tilfredshed med livet' og sårbarheder således:

- **K** har fået en forbedret social position med jævdrende og lærere i skolen, som har bidraget til øget 'tilfredshed med livet'.
- **K** kan have svært ved at balancere krav fra henholdsvis venner og familie.
- Der er få områder hvor **K** føler sig kompetent, og han opleves som en dreng med moderat til lav self-efficacy. At tage kontrol og få overblik kræver hårdt arbejde for **K**, der fremstår som en dreng der er styret af ekstern 'locus of control', og som et blad i vinden ender der, hvor han bliver skubbet hen.

**Elev L fra 7. klasse** er en dreng med autisme, som jeg møder første gang i skolens computerrum. Her har jeg et kort møde med inklusionspædagogen, der sidder sammen med nogle drenge, herunder **L**, i hvert spisebrikvarter. Her får de lov til at sidde og spille, da brikvarteret for disse drenge ellers er forbundet med stor utryghed. **L** virker forsigtig, men meget venlig, nærværende og indstillet på at svare så godt han kan. **L** virker som om han har et ganske klart billede af, at han er tilfreds med de fleste ting i sit liv, og hvad der bidrager til dette. Han tager dog kun få gange emner op på egen hånd.

**L** trives godt med at tage udgangspunkt i egne svar fra spørgeskemaet, og han har en ganske god hukommelse for, hvad han har svaret i de respektive spørgsmål. Han er meget tilfreds med sit liv, og det skyldes, at han har en god familie, hans venner er søde ved ham, og så går det rigtigt godt i skolen, siger han. **L** har ikke så tit en dårlig dag, hvor han er trist og ked af det. Når det sker, er det som regel fordi, at han "*har kikset sådan lidt i det*", siger han selv. Han har en opfattelse af, at han ikke er så god til kommunikation. Han oplever, at han nogle gange kommer til at sige noget dumt, og så bliver der en "*dårlig stemning*". Han har også svært ved at regne ud, hvordan andre opfanger, det han siger, så det kan han nogle gange gå og spekulere over i flere dage. Det betyder meget for ham, selvom de andre sikkert allerede har glemt det, siger han. Han oplever generelt, at det kan være svært at vide, om man siger ting på den rigtige måde. Dette kommer mest til udtryk i hans samvær med venner.

**L** oplever at have en god familie. De er gode til at lave ting sammen, og forældrene inviterer også klassekammerater med til aktiviteter. **L** oplever, at han kan snakke med sine forældre om det meste, og han vil foretrække at gå til dem eller en ven med problemer fremfor en lærer. Klating og saxofon er de ting, **L** kan lide at beskæftige sig med i fritiden, men computerspil, alene og sammen med venner, fylder en stor del af hans tid. **L** har en god vennekreds, der består af andre elever på årgangen. De er sammen i skolen og på klubben, hvor de typisk spiller spil sammen. De er også jævnligt samlet hos **L** selv, der har et stort hus med plads til at have venner på besøg. **L** er meget tilfreds med sine venner. Han kunne dog godt tænke sig, at de en gang imellem kunne lave noget andet end at spille spil sammen, men det er de andre ikke så åbne overfor, siger han. En gang imellem mødes han dog med kammerater, hvor de bare

snakker og evt. ser en film. **L** synes også, at han kan være gode venner med nogle, han møder og spiller med gennem computerspil. Han angiver at have venner fra Rusland, som han udelukkende kommunikerer med om og via spil. Han ved godt, at andre måske ikke synes, at man kan være venner på den måde, men han oplever det som venskaber. En god ven for **L** er en man kan "tale til" og have det sjovt sammen med.

I skolen går det godt synes **L**. Han oplever at være god til de fleste fag. Han synes selv, at han har det rigtigt godt i skolen, selvom han ikke så begejstret for de nye skoleaktiviteter der er lagt ind som følge af skolereformen. Han har lidt svært ved at sige præcist, hvad det er han kan lide ved skolen, men han kan godt lide den måde de lærer på i skolen, og så lærerne. Det der betyder noget, er ikke bare at man lærer noget, men lærerne skal også være venlige, synes han.

**L** synes faktisk selv, at han er god til mange ting, både i og uden for skolen. Hvis han er utilfreds, så handler det om at huske og om kommunikation. Han er tilfreds med sig selv, og han gætter på, at hans venner synes godt om ham. Det kan dog være lidt svært at vide synes han, da man ikke kan vide, hvad andre tænker. **L** synes, at han er ganske tæt på at være sådan, som han gerne vil være. Som han siger: "*Det går egentlig meget godt, der er kun nogle få ting jeg godt vil ændre*". Samler vi elementerne i **L**'s fortælling, får vi et billede af en dreng der:

- Oplever 'høj tilfredshed' med størstedelen af sit liv.
- Har høj grad af self efficacy på mange områder.
- Oplever at kommunikation med andre er vanskelig. En indre attributionsstil efterlader en negativ selvforståelse på dette område.
- Har brug for at andre strukturerer og tager initiativ, og her er familien en stor støtte i forhold til sociale relationer, fritidsaktiviteter og personlig udvikling.

## **Diskussion af metodens muligheder, udfordringer og begrænsinger**

Alle interviewdeltagerne var positivt indstillede og deltog aktivt i interviewet, uagtet udviklingsmæssige problematikker. Der var imidlertid stor forskel i forløbet og indholdet i de enkelte interviews. Forskellene kan delvist tilskrives elevernes grad af udadvendthed og åbenhed eller mangel på samme. Andre forskelle, kan som det senere vil blive fremhævet, sandsynligvis forstås som udviklingsmæssige og/eller kognitive forskelle.

Overordnet set var det overraskende, at spørgeskemaet og efterfølgende interviews gav så stor indsigt i de tanker, eleverne gør sig om deres liv. Det der står tilbage efter at have gennemlæst alle interviews er, at profilerne fra spørgeskemaerne nogle gange kan være direkte misvisende. Forskellen mellem hvad voksne og eleverne selv lægger i deres svar kommer særligt til udtryk for eleverne med særlige behov, men man ser også en tendens hos eleverne uden særlige behov. Elev **I** fra 5. klasse er et godt eksempel på fejltolkninger man kan gøre alene på

baggrund af svarprofilen. Elev I fra 5. klasse (Asperger) har angivet ganske 'høj tilfredshed' på de fleste domæner. Som eneste dreng har han vurderet sin generelle livstfredshed til 4, hvilket indikerer, at eleven kun er lidt enig i, at han har et godt liv. Da han i det efterfølgende interview blev spurgt om dette, svarer han:

*(Du har svaret her i spørgeskemaet, at du kun er lidt enig i, at du har et godt liv. Er det sådan du synes, at det er?)*

*Kun? Hvad mener du med det?*

*(...)(Du har ikke brug for så meget. Og du synes at det der 4, det er egentlig fint nok. Jeg behøver ikke at være 6?)*

*Med 4 mener jeg jo, at det er fint. At jeg har et fint liv.*

Dette eksempel giver indsigt i, at elevens opfattelse af en score på 4 afviger fra det, som interviewer og forfatteren bag skalaen forbinder med samme score. Elev A i 5. klasse (infantil autist) har en svarprofil, der gav anledning til overvejelser om, hvorvidt denne elev oplevede mindre trivsel generelt og på flere domæner, ligesom der var tvivl om inkonsistens. Under interviewet blev det bekræftet, at eleven havde fundet det svært at placere sig på en skala, hvorfor hun ofte valgte en midterscore. Interviewet gav et billede af en pige, der stort set var tilfreds på de fleste områder i sit liv. Et andet eksempel er elev D (uden særlige behov) fra 7. klasse. Ud fra hendes profil var antagelsen, at hun muligvis havde det svært på en del områder, specielt på selv-domænet. Interviewet afdækkede imidlertid, at hun stort set var meget godt tilfreds på de fleste områder af hendes liv, men at hun dog havde nogle få punkter, hun synes kunne forbedres. Hun fremstod noget mere robust, end man ville antage ud fra hendes spørgeskemaprofil alene. Ud fra elev K og L's svarprofiler (7. klasse), ville antagelsen ikke være, at disse drenge, med særlige behov, havde de store problematikker i deres liv. Selvom begge elever generelt har scorer der indikerer, at de er tilfredse med deres liv, deres venner og sig selv, kom det frem under begge interviews, at disse drenge oplever nogle helt gennemgribende udfordringer vedrørende venskaber og ligeledes deres selvtillid og selvforståelse (se elevfortællingerne). Man får et billede af nogle grundlæggende problematikker, der uanset tilfredshed, fylder meget i disse drenge liv. Dette giver en første indikation af, at evalueringer af trivsel og velvære hos børn med særlige behov ikke nødvendigvis indfanges på en vellykket måde via spørgeskemaer alene. Det tyder dog på, at spørgeskemaer, som det der er benyttet i denne undersøgelse, kan fungere som et godt udgangspunkt for en efterfølgende afdækning af specifikke områder i elevernes liv, som fungerer tilfredstillende, og eventuelle områder der måske vækker bekymring.

Afsættet i elevens egne svar, at der var en klar struktur på interviewet, at interviewer og eleven løbende kunne afklare, hvor præcis i interviewforløbet de befandt sig, bidrog bl.a. til at alle, på

nær en elev, syntes at interviewet havde været ”OK” eller ”Fint”. Da elever med særlige behov nok i mindre grad end andre børn og unge, er i stand til at være strategiske, med hensyn til hvilken information de vil tillade fremmede at få indsigt i, har det sandsynlig også bidraget til oplevelsen af, at man på relativt kort tid kan få et indblik i disse børns liv.

Således gav interviewet med eleverne et billede af, at elever med særlige behov er lige så forskellige som andre børn, men at der også er nogle fællestræk. Kun i et enkelt tilfælde med en elev med særlige behov (elev A i 5. klasse) var fornemmelsen, at det var svært at få et billede af elevens egentlige tanker, og dermed ’tilfredsheden’. At kunne føre samtaler med børn om deres egen psykiske velvære og trivsel, der ikke begrænser sig til overfladiske udvekslinger, samtaler som er gensidige, som varer mellem 30-45 minutter, og som efterlader en oplevelse af, at man har fået indsigt i et andet menneskes liv, taler for metodens anvendelighed. Selvom spørgeskemaet og elevernes egne svar herpå udgjorde et konkret afsæt, var den i sig selv ikke nok til at facilitere en samtale, der pr automatik åbnede op for en uddybning af elevernes oplevelse af trivsel. Det blev oplevet som en særdeles vanskelig udfordring under selve interviewet at få stillet de spørgsmål, der gjorde, at eleverne både kunne mærke efter men også sætte ord på og dele de tanker, de havde med interviewerens. Således vil resultatet man får ved at anvende spørgeskemaet sandsynligvis i høj grad være betinget af dels interviewerens sensitivitet, men også af den faglighed de kommer med både i forhold til børn, børn med særlige behov samt interviewteknik. En psykolog og en lærer vil sandsynligvis få vidt forskellige indsigter og resultater, hvorfor det kan være svært at sige noget om metodens generelle anvendelighed, f.eks. i forebyggelsesøjemed. Den åbenhed der blev oplevet fra elevernes side kan være ligeledes tænkes at være betinget af, at man er en ’ude fra’, og at eleven dermed kan forblive anonym.

Det vurderes, at spørgeskemaet med efterfølgende interview er anvendelig i forskningsøjemed med henblik på at give et nuanceret billede af, hvorledes børn med særlige behov oplever ’tilfredshed med livet’, generelt og på specifikke dområder. Målene anses som relevante i forhold til at vurdere psykisk velvære og trivsel hos elever med særlige behov. Dette skyldes dog primært det efterfølgende interview, som både gav anledning til afdækning af positive og negative indikatorer på velvære og trivsel. Det vil senere blive diskuteret, hvilke usikkerheder og dermed biases, der kan være knyttet til at elever med særlige behov skal evaluere hele eller dele af deres liv.



## Interviewet som afklaringsredskab

I løbet af de respektive interviews blev det tydeligt, både med de yngre og ældre elever, at det at forholde sig til spørgsmål, der omhandler 'metatænkning' om 'tilfredshed med livet', ikke var så let for eleverne. Interviewet blev oplevet som en metode, der kan bidrage til at eleverne får mærket efter og får sat ord på deres 'tilfredshed med livet' samt standarder der ligger til grund herfor. Elevernes svar var i mange tilfælde ikke til stede på forhånd, og disse kunne derfor ikke umiddelbart 'udgraves' af forskeren (Kvale, 1997). Spørgsmålene og dialogen mellem interviewer og interviewperson kan betragtes, som det Vygotsky har kaldt "den nærmeste udviklingszone" (Lindén, 1997). I dette tilfælde fungerede den voksne som 'et støttende stillads', i form af at kunne hjælpe eleven til at hæve sig op over det umiddelbare og konkrete. Intervieweren forsøgte dog at opretholde en distance, således at det var eleven, der gik 'forrest' og prægede indholdet, således at de kunne afgøre, hvad der var vigtigt, og hvor vi skulle bevæge os hen. Således beskriver Uta Frith (2003), hvorledes disse reflekterende processer, som foregår på et højere kognitivt niveau, omhandler det hun kalder "det sidste synlige selv". Følgende eksempler fra 2 interviews kan bl.a. illustrere ovenstående betragtninger om afklaringsprocesser hos eleverne. Elev I fra 5. klasse (Asperger):

*(Så svarer du også, at du nogle godt kunne tænke dig en anden slags venner, er det rigtigt?)*

*Ja.*

*(Hvordan skulle de være så?)*

*Alle slags venner mener jeg. Venligere venner.*

*(Altså sødere mod hinanden mener du. Du synes måske ikke de er så søde ved hinanden her eller?)*

*Ikke rigtigt (lettere filosoferende). Det er meget sjovt. Der er sådan et slags monarki her, hvor det går op og ned. Hvis du er populær, så vil de fleste gå sammen med ham. Og hvis du er mindre populær, så vil færre være sammen med dig. Selvom. Hvis der kommer et skænderi, mellem en der er populær og en der er mindre populær, så vil de fleste ligesom gå sammen med den populære. For han har selvfølgelig ret. Ham der den anden, han lyver altid.*

*(Så den populære får ret?)*

*Selvom den mindre populære har ret, så er det den mest populære.*

*( Nå. Og du tænker ikke, at du er den der er mest populær eller?)*

*Egentlig ikke. Populær.*

Elev N (uden særlige behov) var i kontrast til de andre interviewpersoner ret stærk i metarefleksive processer. Således lyder samtalen mellem interviewer og N, der vedrører han svar på spørgsmålet om 'generel tilfredshed med livet':

*(Der var det der spørgsmål først, hvor man helt overordnet skulle sige, om man havde et godt liv ikk'. Og der har du svaret 6. Kan du huske, hvad du sådan tænkte, da du valgte at skrive 6?)*

*Det er faktisk et godt spørgsmål. Jeg tror bare jeg tænkte på, hvordan jeg havde det lige nu. Jeg tror ikke jeg tænkte sådan over det hele. Jeg tror kun at jeg tænkte på, hvordan har jeg det lige nu. Så tænkte jeg, jamen jeg har det jo meget..*

*(Godt?)*

Ja.

*( Hvis vi så skal prøve at sige sådan de sidste 2-3 uger her, hvis du sådan skal prøve at samle sammen, hvordan det har været. Hvad tænker du så?)*

*Det synes jeg faktisk har været meget det samme.*

*(Nå det var det samme. Så sådan som det var den dag, sådan er det måske for det meste?)*

*Ja, det tror jeg.*

Det vurderes, at elev **N** fik relativt meget ud af interviewet i form af en afklaring om egne værdier og standarder. Man kan tænke sig, at interviews, specielt med udgangspunkt i spørgeskemaer som i dette tilfælde, kan fungere både som kilde til information og som et 'afklaringsredskab'. Eleverne var på forskellige niveauer, de ældre lidt mere fortrolige og kompetente, men der var store individuelle forskelle alene baseret på modning og erfaring – og kognitive forudsætninger.

### **Etiske overvejelser i forbindelse med afprøvning af metoden**

At kunne mærke efter hvordan man har det med noget, med andre og med sig selv, kan således i sig selv ses som en transformerende proces. Standarder, i form af præferencer og evalueringer (godt/dårligt), eksisterer sandsynligvis for de fleste af eleverne på mange af de områder, der berøres i interviewet, men sandsynligvis som mere ubevidste processer. Dette udfordrer interviewerens i forhold til de ting der dukker op, og i forhold til at holde sig målet for øje. Et eksempel på dette omhandler elev **L** fra 7. klasse (autist). Flere gange under interviewet kommer han selv ind på, at når han er sammen med venner, så er han ofte i tvivl om, hvorvidt han får sagt noget der er dumt, eller noget andre bliver kede af. Ved afslutningen af interviewet kommer det frem, at samtalen om dette tema har bidraget til at gøre ham lidt utryk ved interviewsituationen:

*( Nu skal jeg spørge dig her til sidst, om der er nogle ting du har underet dig over, at jeg har spurgt om. Eller var der noget jeg spurgte om, som du måske synes var mærkeligt eller..hvorfor jeg spurgte om det?)*

Ja.

*(Hvad var det?)*

*(Det er nok det der med, når man ikke helt ved, hvordan nogen opfanger det..)*

*(Ja. Er det noget du har tænkt over før. Er det noget, du har snakket med nogen om før eller sådan?)*

Ja.

*(Tænkte du så, om det var derfor jeg spurgte dig om det? Kom du til at tænke på det?)*

*Æhmm ja.*

Dette eksempel berører flere centrale problemstillinger, bl.a. etiske, og det vil senere blive berørt i forhold til kognitive problemtikker. Ovenstående eksempel illustrerer, i denne sammenhæng, at interviewet berører nogle temaer, som eleven ikke har det helt godt med. I

denne undersøgelse blev eleverne gjort opmærksomme på, at undersøgelsen havde til formål at finde ud af, hvad børn og unge selv tænker om deres liv, og hvad der skal til, for at de er tilfredse med deres liv. Denne generalisering er foretaget af hensyn til elever med særlige behov. Ovenstående eksempel gav anledning til øjeblikkelig tvivl hos interviewer om, hvorvidt en sådan vildledning af interviewpersonerne i alle tilfælde er den rigtige. Elev **L** er i tvivl om, hvordan jeg kan vide ting om ham, og måske om der er noget jeg vidste om ham på forhånd. I dette tilfælde blev der truffet et valg om ikke at 'afsløre' undersøgelsens egentlige formål, men hellere fokusere på en snak om, at der ikke er nogen, der kan vide, hvad andre tænker, men for nogle personer kan det være lettere at gætte end for andre. Metodisk set kan man diskutere, om interviews, i modsætning til spørgeskemaer, stiller for store krav til interviewpersonens involvering, også krav som måske især sårbare børn og unge kan have svært ved at gennemskue, endsige sige fra over for. Interviews der omhandler så centrale og personlige temaer som i dette tilfælde, stiller store krav til interviewer i forhold til sensitivitet og viden om psykologiske forhold hos børn, og særligt børn med særlige behov. Et andet eksempel omhandler elev **K** fra 7. klasse. (uafklaret hvad psyko-sociale, adfærdsmæssige og faglige problematikker skyldes).

*(Hvad med fagene, hvad tænker du om dem?)*

*Nogle af fagene er svære.*

*(Hvad er det for nogle fag?)*

*Fysik og kemi. Jeg synes det er svært at huske alle de der ting, vi får at vide.*

*(Og er der andre fag. Dansk og matematik og sådan. Hvad tænker du om dem?)*

*Matematik er jeg glad for. Og dansk. Jeg synes ikke, det er så svært faktisk.*

*(Det synes du ikke. Kan du li dem, fagene?)*

*Ja jeg kan godt li det. Og det er ikke svært at huske noget.*

*(Og du er god til at huske synes du?)*

*Nej, det er jeg ikke. Jeg er virkelig dårlig til at huske ting.*

*(Er du det. Det var da irriterende hva?)*

*Ja for mig. For når jeg får at vide noget i skolen, og jeg kommer i skolen næste dag. Så kan jeg ikke huske noget af det.*

*(Kan du ikke det?)*

*Jeg har en dårlig hukommelse.*

*(Har du det?)*

*Ja.*

*(Er det noget du har snakket med nogen om?)*

*Nej jeg glemmer. Det er i mit hoved, men jeg glemmer det.*

*(Så selvom du har siddet i en time og tænkt, at det her, det forstår jeg faktisk godt..)*

*Ja så næste dag, så kan jeg ikke huske det.*

*(Det var da irriterende. Har du fortalt det til din lærer?)*

*Ja. Nej faktisk ikke. Jeg har fortalt til mine venner, at jeg er virkelig dårlig til at huske, men ikke til min lærer.*

Uddraget skal ses i forhold til hele interviewet og dermed konteksten. Drengen har haft store adfærdsmæssige og faglige problemer. I interviewet kommer det frem, at både i sociale og faglige sammenhænger oplever **K** store vanskeligheder i forhold til sin hukommelse. Det efterlader store overvejelser om, hvorvidt man som interviewer bør rådgive eleven, og om man bør gå videre med disse informationer ved evt. samtykke fra eleven selv. Det kan opleves som vanskeligt ikke at gøre noget ved en problematik, man har afdækket i fælleskab, hvis man oplever, at eleven måske ikke er blevet hørt eller forstået af sine omgivelser. Det indikerer, at den etiske dimension ved metoden nøje må overvejes og indtænkes, hvis metoden anvendes i forskningsøjemed, hvor man, i modsætning til forebyggelse og intervention, ikke har mulighed for eller mandat til at følge op.

### **Diskussion af processer og standarder i tilfredshedsevalueringen**

For 3 - 4 af de 5 elever med særlige behov ligger udfordringerne på det autistiske område. Den sidste elev har opmærksomhedsproblemer – formodentligt grundet ADHD. Børn med disse typer af kognitive vanskeligheder vil, selv ved samme diagnose, kunne bestå af hvad man kan kalde ”forskellige kognitive fænotyper” (Frith, 2008). Der er i litteraturen forslået at bagvedliggende problematikker hos f.eks. autister, kan omhandle svag mentaliseringsevne (theory of mind), manglende drift mod at være social, problemer vedrørende ”spejlsystemet”, Svag Central Koherens (Weak Central Coherence) og problematikker, der berører de eksekutive funktioner (Frith og Happé, 1994, Frith, 2003, Frith, 2008, & B.H. Jørgensen, 2004). Børn med samme diagnose, som f.eks. autisme, kan fremstå meget forskellige i forhold til deres individuelle styrker og sårbarheder. Denne forskel kan delvist tænkes at hænge sammen med, at de så at sige har et forskelligt ”mix” af problemer på de ovennævnte kognitive områder (Frith, 2008).

I interviewet træder således også nogle problematikker frem, der er helt særligt for hvert barn/ung. Ved gennemlæsning af interview med elev **A** i 5. klasse (infantil autist) kan man f.eks se, at hun overvejende responderede enten i form af ja/nej eller i form af meget ’nøgne’ svar blottet for f.eks. uddybning og associationer, hvilket står i kontrast til, hvad man normalt oplever i almindelige samtaler. Kommunikationen var mulig, men stærkt indskrænket og responderende i sin natur. Følgende passage fra interviewet kan nærmest beskrives som at forsøge at ”presse blod af en sten” (Frith, 2003).

*(Så der er altså nogle ting, som du synes, at de kunne godt blive bedre?)*

A: Ummm, ja.  
 (Kunne du nævne mig en ting, som du synes, at det kunne godt blive bedre?)  
 Æhm (synes det er svært)  
 (Hvor du tænker, det synes jeg egentlig ikke, at jeg er så glad for det der?)  
 Nej.. jeg kan ikke huske det.  
 (Var der nogle ting du godt kunne tænke dig, som du savner?)  
 Næææ  
 (Næææ..Tror du, at du kunne blive mere glad end du er nu?)  
 Nikker  
 (Det tror du godt du kunne?)  
 Ummm  
 (Var det noget med skolen, der skulle blive bedre før du blev glad tror du? (ud fra profilen)  
 Ja.

Andre eksempler der peger på forskellige problematikker, ses hos elev **L** i 7. klasse (autist), idet han oplever store og gennemgribende udfordringer i forhold til mentalisering; at kunne vide hvordan ”andre opfanger det man siger”. Elev **I** i 7. klasse oplever store vanskeligheder ved at huske ting og at være ”klog”.

### Trivsel – En fragmenteret verden

Selvom eleverne med særlige behov fremstod med forskellige styrker og sårbarheder, var der fællestræk af relevans for opgavens problemstilling. Således fremgår det af interviewteksten, at nogle elever med særlige behov har en oplevelse af at være særdeles tilfredse, både generelt, på domæneniveau og på spørgsmålsniveau, samtidig med at flere eksempler, på detaljeniveau, peger i den modsatte retning (Se appendix D). En undren blev vakt allerede i det tidligere omtalte pilotinterview, og dukkede op igen, da oplevelsen af dette modsætningsforhold gik igen hos flere af interviewpersonerne med særlige behov, men ikke var fremtrædende hos eleverne uden særlige behov. Interviewets dele står således ofte i modsætning til helheden og omvendt. Man står tilbage med en oplevelse af, at disse elever i modsætning til eleverne uden særlige behov, opfatter verden mere fragmenteret, og at disse fragmenter ikke bliver sat i relation til deres ’generelle tilfredshed med livet’. De forbliver fragmenter, der ikke bliver indlejret i forskellige overordnede generaliserede ’skemaer’. Det kan være svært at gengive konkrete eksempler på dette, da man er ude i tolkning, der er baseret på sammenhængen mellem dele og helheden. Således bør interviewet læses i sin fulde udskrift, før end dette misforhold mellem enkeltdele og helhed fremstår tydeligt. Følgende eksempel kan delvist illustrere dette fænomen. Udtalelsen kommer fra **elev I i 5. klasse** (Asperger):

(Så du synes, at der var nogle ting, der kunne være bedre?)  
 Ja, man kan altid forbedre, forbedre sig. Alting kan forbedres.

*( Nå, alting kan forbedres. Kan du give mig et eksempel på noget, der kunne blive bedre i dit liv?)  
(Tænker lidt). Ikke sådan umiddelbart.  
(Nej. Er der nogle ting hvor du tænkte, at hvis jeg lige kunne det, eller hvis jeg havde det der, så ville jeg blive lidt gladere?)  
Ikke umiddelbart. Jeg har ikke brug for så meget.*

Efterfølgende beskriver han flere episoder, hvor en gruppe af klassekammerater opfatter ham som en sladrehanke, de skriver på hans bord og ødelægger nogle af hans tegninger. Han beskriver yderligere meget detaljeret episoder, hvor han kommer i fysiske konflikter, og episoder hvor han ikke oplever at være særlig populær, ligesom han ikke er sammen med kammerater efter skoletid. Ligeledes giver han eksempler på, at han til tider bliver afvist af skolekammerater. Trods disse negativt betonedede eksempler, oplever han ikke at ”have problemer med nogen”. Ligeledes fremgår det i den generelle evaluering af livstilfredshed, at det han er mest utilfreds med i sit liv er, at han ikke fik indfriet sit mål for det foregående år 2014. Hvert år sætter han sig et mål om, at han gerne vil væk, fra det sted han bor. Det kan være en tur til Fyn eller en rejse til Australien. Det spiller ingen rolle hvor hen, bare væk. Det fik han ikke indfriet i 2014, hvorfor han er ganske utilfreds med sit liv det år. Man oplever, at eleverne med særlige behov kan være optaget af uretfærdighed og problematikker på det konkrete niveau, som ikke indgår i en mere generel evaluerings- og perspektiveringsproces. Denne manglende kobling mellem detaljeplanet og det generelle plan går igen hos flere af eleverne med særlige behov, både i 5. og 7. klasse. Det har givet anledning til spekulationer vedrørende standarder og processer i evaluering af egen trivsel hos børn med særlige behov.

For at indfange den detaljeorienterede eller stykvise opmærksomhed man ofte ser hos autister, har Frith & Happé fremsat teorien om ”Svag Central Koherens” (Frith & Happé, 1994). Der har været, og er fortsat en del forskning, der forsøger at validere og indkredse elementerne i Central Kohærens. Central Kohærens beskrives som en evne, vi behøver for at kunne overskue og strukturere en større mængde af information, som f.eks. evaluering af egen trivsel og velvære (B. H. Jørgensen, 2004; Frith og Happé, Frith, 2008). Central Koherens omhandler, at enkeltdele bliver sat i relation til helheden således, at de ikke forbliver løsrevne og fragmenterede enkelthændelser. Et eksempel er, at almindelige børn bedre husker en række af ord, når de hænger sammen i en sætning, der har en mening. Omvendt med autistister, der i en mere udbredt grad husker lange rækker af usammenhængende ord (Frith, 2008). De fleste mennesker hører altså sætninger frem for bunker af ord. Dette fænomen omtales i teorien som ’gestalter’ – helheder (Frith, 2003). Således har de fleste mennesker en indstilling, der gør, at de opfatter i et globalt hele og ikke automatisk fokuserer på enkeltdelene. Denne præference kommer dog kun til syne, når der er for meget information til, at man både kan fokuserer lokalt

48

på detaljerne, og globalt på helheden. Svag Central Kohærens betyder, at konteksten, helheden, ikke har særlig stor betydning, men at man til gengæld har fokus på detaljerne. Svag refererer ikke til, at det er en dårlig egenskab, men mere at det er en kognitiv stil, hvor et individ udviser en præference for detaljeplanet. Det er en strategi, hvor personen automatisk fokuserer på detaljen, en atypisk informationsbehandlingsproces. Udover hos autister, ses denne tendens også hos børn med ADHD (B.H. Jørgensen, 2004). Her er de bagvedliggende processer ikke nødvendigvis de samme som hos autister, men resultatet bliver, at der er for meget information til stede til, at de kan trække det op og bruge det i en generel evaluering (B.H. Jørgensen; Frith, 2008).

Der er ikke lavet studier decideret på 'evaluering af egen trivsel', men på områder der omhandler 'lokal' versus 'global' informationsbehandling (Rajendran & Mitchell, 2007). En kognitiv stil med en præference for lokal informationsprocessering vil bl.a. kunne resultere i, at børn med en Svag Central Kohærens generelt vil være *"hurtigere til at zoome ind på den lille del, men dårligere til at zoome ud og betragte det hele"* (Frith, 2008, s. 93). Elev **J** (ADHD) i 5. klasse fortæller selv om, hvorfor han finder det vanskeligt:

*(Så du kan godt lide at blive rost for, at du faktisk tænker meget, at du tænker over mange ting?)*  
*Altså nu skrev hun (læreren), at om aftenen så skulle vi tænke, nej huske på noget godt vi har gjort i dag, tænke noget godt om en selv. Og så skulle man tænke på noget, man blev glad for den dag. Og to af dem, det er jo noget, der faktisk er sket. Blev – sket, husk – sket. Men det at tænke på noget godt om mig selv, det kan jo faktisk være alt. For det er jo bare at tænke.*  
*(Så du synes det er ret nemt at tænke ?)*  
*Nej tænke, det kan jo være alt. At tænke at jeg er glad for mig selv, for at jeg reddede den der planet fra eller et eller andet pis.. så tænke, det kan være alt.*  
*( Så det er sådan lidt svært at..)*  
*Nej, det er ikke svært, men det er bare et eller andet ord.. Men ja, jeg kan godt lide at få ros.*

Andre steder i interviewet beretter **J** yderligere, at han finder det uinteressant og fjollet at skulle beskæftige sig med spørgsmål, der f.eks. vedrører, hvordan andre opfatter ham, og hvordan han ser ud. Han foretrækker at snakke om noget konkret og om ting, der er sket, eller som stadig foregår i verden. Det kan ikke udelukkes, at denne præferencen delvist kan forklares ud fra f.eks. et kønsperspektiv, ved at drenge i mindre grad kunne tænkes at opleve det som relevant at reflektere over sig selv og sin relation til andre, end piger gør det.

I forhold til problemstillingen i denne opgave, synes det dog relevant at spekulere i, om elever med Svag Central Kohærens vil have vanskeligt ved at foretage en evaluering af de sidste 14 dage, de har været i skolen. Elever med Svag Central Kohærens vil med stor sandsynlighed basere deres evaluering på oplevelsen af, hvordan skolen har været i dag, eller

på baggrund af en specifik hændelse eller ide, fremfor at illustrere en gennemsnitlig oplevelse af de sidste 14 dage. Således synes der at være tegn på, at processer og standarder, der ligger til grund for evaluering hos børn med Svag Central Kohærens, vil kunne afvige fra den man ser hos børn med en typisk udvikling. Processerne som indgår i en persons evaluering på henholdsvis et lokalt og et generelt niveau vurderes til at berøre det, man kalder for hjernenes ”bottom-up” og ”top-down processer” (Frith, 2003; Frith, 2008). Disse hjerneprocesser kan metaforisk beskrives ved, at bottom-up processen er *leveringssystemet* og top-downprocesserne er *styresystemet* (Frith, 2008). Styresystemet er knyttet til processer, der involverer hjernes frontallapper, og disse processer resulterer bl.a. i, at de enkelte og fragmenterede inputs sættes ind i en større sammenhæng. Således hænger en informationsbearbejdningsstil, der fokuserer på helheder tæt sammen med udviklingen af personlige standarder og præferencer (Frith, 2008). Man kan forstå det således, at hvis man sætter detaljer ind i en større sammenhæng, så skaber det forståelse, og forståelse vil præge personens fremtidige forventninger. Forventningerne danner bl.a. grundlag for, at vi hver især udvikler interesser, standarder og præferencer. Hvis man hænger ’fast’ i detaljeplanet, består præferencer og standarder i højere grad af en repons på et stimulus, der før i tiden har givet et resultat (Frith, 2008). Et eksempel kan være, at en elev med Svag Central Kohærens synes om matematik, fordi eleven jævnligt oplever forskellige former for belønning, frem for overvejelser om hvorvidt matematik er spændende, sjovt, nemt eller svært.

Der spekuleres i forskningslitteraturen i, hvorvidt ’toppen’ i disse ’top-down-processer’, er nært forbundet med det vi kalder ”selvet” (Frith, 2003). Således vil Central Kohærens bl.a. være nært forbundet med det, man forstår som ’det bevidste selv’, som bl.a. omfatter selektiv opmærksomhed, interesser, standarder og præferencer (Frith, 2008). Det vil betyde, at børn med f.eks. autisme, ikke har standarder der opererer på et generelt niveau, men i højere grad er knyttet til lokal opmærksomhed. Teorien er blevet kritiseret, bl.a. fordi ikke alle autister udviser Svag Central Kohærens. Ligeledes hævder nogle kritikere, at der er tale om en præference i opmærksomhedsprocesser og ikke en evne (Frith, 2008; Rajendran & Mitchell, 2007).

Således har teorien om Svag Central Kohærens, som en genrel teori der kan forklare lokal over global processering, udviklet sig i retningen mod en antagelse om, at de fleste individer, der har en præference for at rette opmærksomheden mod detaljer, er ’biased’. Men ved den rette indsats, kan de sandsynligvis være i stand til at ekstrahere en eller anden form for overordnet mening (Rajendran & Mitchell, 2007). I denne sammenhæng kan det betyde, at eleverne med



særlige behov, vil have svært ved de generaliseringsprocesser der kræves, for at kunne udfylde spørgeskemaet. Under interviewet vil der derimod være mulighed for at støtte dem, ved at rette opmærksomheden på det generelle niveau. Der er dog ingen tvivl om, at uanset eventuelle antagelser om processer og standarder, så har eleverne med særlige behov i denne undersøgelse standarder, omend de i nogen sammenhænge synes mere specifikke, atypiske og fragmenterede.

## Opsummerende diskussion

### Opsummering af hovedfund

I denne undersøgelse benyttes et spørgeskema, der baserer sig på 'generel-' og 'domænespecifik tilfredshed med livet'. Resultater fra denne undersøgelse finder, i tråd med tidligere forskning, at det kan være hensigtsmæssigt at adskille 'generel tilfredshed med livet' fra 'domænespecifik tilfredshed, når man skal måle på elevers psykiske velvære og trivsel. I denne undersøgelse angiver de fleste elever med særlige behov 'høj generel tilfredshed' samtidig med at eleverne oplever mindre grad af tilfredshed på enkelte eller flere domæner. Selvom skoletilfredsheden er den der ligger relativt lavest, oplever ingen af eleverne med særlige behov, at de har det dårligt i skolen. Deres svarprofiler samt resultater fra interviewet peger på, at standarder og processer der ligger til grund for at evaluere 'tilfredshed med livet' er atypiske og i nogle tilfælde afvigende hos eleverne med særlige behov. Helt specifikt ses der en antydning af, at eleverne med særlige behov, i denne sammenhæng, udviser vanskeligheder der omhandler generalisering af egne erfaringer.

### Diskussion af hovedfund

Metoden, som består af udfyldning af et spørgeskema med et opfølgende og uddybende interview, kan i bedste fald bidrage til at give en stor indsigt i specifikke 'lokale' problemstillinger for elever med særlige behov. Således giver metoden mulighed for at komme bagom de generelle "jag har det fint"-evalueringer, man ofte møder hos elever med særlige behov. Udbyttet vurderes dog i høj grad af være betinget af, at der under selve interviewet kan opbygges en tillid der gør, at eleverne ønsker at åbne sig op og dele tanker med interviewer. Det anslås, at validerede domæner og spørgsmål i sig selv ikke er nok for at opnå indsigt i trivsel hos børn med særlige behov. Resultater er således ikke kun afhængige af hvem der spørger, og hvad der spørges til, men i høj også grad hvordan der spørges. I indeværende opgave antyder resultaterne, at metoden er anvendelig inden for forskningsområdet.

Resultaterne fra indeværende interviews ville ligeledes kunne anvendes i forebyggelses- og

interventionsperspektiv. Hvorvidt man kan overføre indeværende erfaringer og fund i til en generel skolepraksis er mere spekulativ. Det vil i høj grad bero på kvalifikationer og position hos de fagpersoner, der skal administrere skalaen. At den metodiske tilgang viste gode resultater i denne sammenhæng kan sige noget om potentialet, men det er ikke i sig selv en garanti for kvaliteten i de unikke tilfælde.

Ud over overvejelser i forbindelse med metodens anvendelighed står stadig konflikten mellem det subjektivt oplevede og den såkaldte 'autentiske' og 'informerede' evaluering af egen psykisk velvære og trivsel. Dilemmaet der rejses her omhandler således, hvilken vægt man bør tillægge det subjektive perspektiv. Vægter man elevernes subjektive vurdering størst betydning, afdækker denne undersøgelse, at eleverne med særlige behov har høj grad af trivsel og velvære, selvom de ikke nødvendigvis evaluerer på samme præmisser som andre børn og unge. Hvis man anvender et mere objektive kriteriegrundlag, vil det kunne resultere i en konklusion, der peger i retningen af mindre grad af psykisk velvære og trivsel hos eleverne med særlige behov. Dette er ikke kun relevant i forskningssammenhænge, men er ligeledes relevant i forhold til, om man finder belæg for en forebyggende eller intervenierende indsats. Undersøgelsen tegner således et billede af, at eleverne med særlige behov, i højere grad end andre børn og unge, kan have svært ved at overskue og organisere deres hverdagsliv. En mindre grad og/eller en atypisk form for 'indrestyring' kræver støtte fra voksne, når de skal mestre hverdagens udfordringer og realisere de ting, de ønsker. Her er forældre støtte særlig vigtig, men også skolen kan blive en vigtig aktør, især for de elever der kommer fra mindre ressourcestærke miljøer.

## **Diskussion af begrænsninger**

Der findes flere metodiske forbehold i denne undersøgelse. Der måles kun på den kognitive komponent af den tidligere forslåede '3-partsmodel', som udgør subjektiv velvære og trivsel. Dette kan siges at udgøre en metodisk svaghed, da affektive komponenter, både negative og positive, måske ville resultere i en anderledes profil end tilfældet er. Begrænsningen er primært foretaget af ressourcemæssige hensyn, af hensyn til længden på spørgeskemaet, men også ud fra fokus i opgaven. Formålet i denne opgave er at indkredse og afprøve validerede positive indikatorer for 'psykisk velvære og trivsel' og ikke negative indikationer i form af tegn på psykiske symptomer og lidelser. Man kan dog argumentere for, at man kunne have inddraget mål for positiv affekt, således at man både inkluderede affektive og kognitive mål.

Det anses som problematisk, at elever med visse typer af funktionsnedsættelser finder det svært at udfylde spørgeskemaet. Der ses også en vis inkonsistens i forhold til de negativt

formulerede spørgsmål i spørgeskemaet. Dette gør sig primært gældende for de yngre elever i denne undersøgelse, og omhandler både børn med og uden særlige behov. Undersøgelsen afdækker imidlertid, at de negativt formulerede spørgsmål også kan bidrage med nyttig information, hvorfor det nøje bør overvejes, hvorvidt de bør inkluderes eller ej.

Det anses for sandsynligt, at børn med funktionsned sættelser er mere påvirkelige end børn uden, hvorfor det er relevant at reflektere over, hvorvidt spørgsmål og temaer der blev taget op af interviewer, var ledende i sin karakter. Fremadrettet kunne dette evt. imødesgås ved at man inkluderer flere interviewere i planlægning, udførelses- samt analysefasen. Set i betragtning af, at eleverne kommer fra samme skole, kan det ikke udelukkes, at resultaterne ville se anderledes ud, hvis deltagerne kom fra et brederede udsnit af den danske folkeskole. Ligeledes er udvalget i indeværende undersøgelse ganske spinkelt, hvilket også gør generaliseringsmuligheden ret begrænset.

## Konklusion

Undersøgelsen peger på, at spørgeskemaer alene ikke giver et retvisende billede af trivsel hos elever med kognitive funktionsned sættelser. Spørgeskemaet '*flersidig livstilfredshedsskala for elever*', med et efterfølgende uddybende interview, kan i bedste fald give et mere retvisende billede af, hvad elever med særlige behov oplever, der fungerer, og hvad de oplever som svært i deres liv. Resultaterne peger dog på en central problemstilling, at trivsels spørgsmålet ikke alene kan afdækkes på baggrund af elevernes subjektive vurderinger. Dette tydeliggøres blandt andet ved de interne kontraster, der viser sig i de gennemførte interviews.

Elever med særlige behov angiver i denne undersøgelse overvejende høj tilfredshed på de fleste områder af deres liv. Undersøgelsen af eleverne med særlige behov peger imidlertid også på, at processer og standarder disse børn og unge anvender til at evaluere egen tilfreds med livet, på nogle områder, ser ud til at afvige fra de processer, man oplever hos børn uden særlige behov. Indeværende resultater afdækker, med nogen variation, at elever i denne undersøgelse med ADHD og autisme, kan have svært ved at foretage evalueringer, hvor de skal anvende information fra flere uger og generalisere ud fra dette. Dette kan skyldes en kognitiv profil, der resulterer i, at de har sværere ved at generalisere ud fra enkelthændelser. Generelle evalueringer processer har blandt andet betydning for udvikling af egne præferencer og standarder, som udgør en central parameter i subjektiv trivselsevaluering. Det ser dog ud til, at en samtale, med udgangspunkt i elevernes egne evalueringer, kan anvendes med positive resultater.

I forskningsøjemed kan det være svært at konkludere noget endeligt om elevernes trivsel på baggrund af resultaterne fra denne mindre undersøgelse. Metoden vurderes dog som et godt redskab i forskningssammenhæng. Anvendeligheden af metoden, med henblik på forebyggelse og intervention i forhold til børn med særlige behov, vil bl.a. være afhængig af hvem der administrerer skalaen og fortolker resultaterne. Her anses faglige kvalifikationer og position som særligt centralt for metodens kvalitetssikring. At stille de rigtige spørgsmål til børn med særlige behov handler således ikke kun om det instrument du anvender, men baserer sig på en viden du har om børns udvikling, og specifikt viden om børn med særlige behov samt om interviewteknik. Det vil således være relevant og interessant at se fordele og ulemper ved metoden i almen praksisarbejde med inkluderede børn. Ligeledes vil det være fordelagtigt fremadrettet at foretage, ikke bare en validering, men en yderligere afdækning af de foreslåede 'bias', der omhandler evalueringsgrundlaget hos børn med særlige behov. Dette ses som yderst relevant, da et nationalt vedtag har resulteret i, at trivselsevaluering i den danske folkeskole fremadrettet bliver obligatorisk.

# Litteraturliste

- Adelson, J.L., & McCoach, D.B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point Likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (5), 796-807.
- Angner, E. (2010). Subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics*, 39, 361-368.
- Anderson, L.W., & Bourke, S.F. (2010). *Assessing affective characteristics in the schools*. Second edition. New York: Routledge.
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsforsinterview med 4-5 åringer. *Nordisk Psykologi*, 43 (4), 274-292.
- Antaramian, S.P., Huebner, E.S., Hills, K.J., & Valois, R.F. (2010). A dual factor model of mental health. Towarda more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (4), 462-472.
- Ash, C., & Huebner, E.S. (1998) Life Satisfaction report of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310-321.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. Lausten, M., & Lynggaard, M. 2014. *Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København.: Aarhus Universitet , Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Brantley, A., Huebner, E.S., & Nagle, R. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40 (4), 321-329.
- Casas, F., Baltatesu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681.
- Cieurco, C., & Keitel, M. A. (1999). Ethics in qualitative research. In M. Kopala & L.A. Suzuki (Eds.). *Using qualitative methods in psychology*, 63-75. Thousand Oaks: Sage publications.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S.M., & Ernest, A. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 182-189.
- Chistensen, P. H. (2000). Etik og taktik i forskning med børn. I *P.S Jørgensen & J. Kampmann (2000)*, 216-233.
- Diener, E., & Diener M. (1995). Personality processes and individual differences. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators research*, 112, 497-527.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods. Interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22, 177-185.
- Doverborg, E. & Samuelsson, I.P. (2009). *At forstå børns tanker*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Egelund, N. & Susan Tetzler (red). (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne.
- Field, A. *Discovering statistics using SPSS statistics*. 4.th edition. London: Sage Publications Ltd.
- Frith, U. (2003). *Autisme – En gådes afklaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frith, U. *Autisme og Aspergers Syndrom*. (2008). Danmark: Forfatteren & Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 115-132.
- Gilman, R., & Huebner, S. E. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 192-205.
- Gilman, R., Huebner, E.S., Kimberly, H.J., & Siddal, J. (In press/2013). Life satisfaction and schooling. In R. Gilman, S. E. Huebner, & J. M. Furlong, *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, Chapter 15. New York: Taylor and Francis.
- Gilman, R., Huebner, E.S., Tian, L., Park, N., O'byrne, J., Schiff, M., Sverko, D., Langknecht, H. (2008). Cross national multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal Youth Adolescence*, 37, 142-154.
- Greenspoon, P.J., & Saklofske, D.H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale with canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15, 138-155.
- Griffin, M., & Huebner, E.S. (2000). Multidimensional Life Satisfaction reports of students with serious emotional disturbance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18, 111-124.
- Holstein, B.E., Damsgaard, M.T., Henriksen, P.W., Kjær, C., Meilstrup, C., Nelausen, M.K., Nielsen, L., Rayce, S.B., & Due P. (2011). *Psykisk mistrivsel blandt 11-15 årige: Bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E.S. (2001). *Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. 2001 version*. Columbia: University of South Carolina. Hentet fra <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc>.
- Huebner, E.S. (2014). *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. Seneste version, inkludativ instruktion. Sendt af forfatteren selv på forespørgsel, sept. 2014.
- Huebner, E.S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Huebner, E.S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Huebner, E.S., Gilman, R., & Ma, C. (2012). Perceived quality of life of children and youth. In C. K. Land et al. (eds.), *Handbook of social Indicators and quality of life research*, 355-372. USA : Springer Science + Buisness Media B.V.

- Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Ash, C., & Gilman, R. (1998) Further validation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E.S., Seligson, J.L., Valois, R.F., & Suldo, S.M. (2006) A review of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Social Indicators research*, 79 (3), 477-484.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M., & Valois, R.F. (2005). Children's life satisfaction. In *What do Children need to flourish? The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and society*, 3, 41-59.
- Huebner, E.S., Zullig, K.J. & Saha, R. (2012). Factor Structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Child Indicator Research*, 5, 651-657.
- Jensen, Bente. (2002). *Sundhed og sårbarhed. Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, B. H. (2004). Om Empatiforstyrrelser. Spørgsmål og svar. I : *Kan du forstå mig*. (CD 2). Danmark: NLD Gruppen & Videnscenter for Autisme.
- Jørgensen, P.S. (2000). Børn er deltagere – i deres eget liv. I *P.S. Jørgensen, & .J. Kampmann (2000)*, s. 9-21.
- Jørgensen, P.S. & Kampmann, J.(red.) (2000). *Børn som informanter. Antologi*. Børnerådet, København: Børnerådet.
- Kampmann (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I *P.S. Jørgensen, & .J. Kampmann (2000)*, 23-53.
- Knoop, H.H. (2013). *Positiv psykologi. Tænkerpauser 12*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Lindén, N. (1997). *Stilladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Liu, W., Tian, L., Huebner, E.S., Zheng, X. & Li, Z. (2014). Preliminary development of the Elementary School Student's Subjective Well-being in School Scale. *Social Indicator Research*. DOI 10.1007/s11205-014-0614-x. Hentet fra: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Long, R.F.; & Huebner, E.S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicator Research*, 7, 671-694.
- Magnusson, S. (2004). *Vitnepsykologi. Pålitelighed og troverdighed I dagligliv og retsal*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Marsh, H.W. (1986). Negative items bias in rating scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22 (1), 37-49.
- McCullough, G., & Huebner, E.S. (2003). Life Satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 311-324.
- Mørch, S., & Laursen. (1998). *At lære at være ung. Modernitetens pædagogik*. København: Ungdomsringen.

- Proctor, L.C, Linley, P.A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. DOI 10.1007/s10902-008-9110-9. Hentet fra: Springer Science+Business Media B.V.
- Rajendran, G, & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 224-260.
- Rasmussen, M., & Due, P. (red.). (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. Forskningsprogrammet for Børn og Unges Sundhed (FoBUS). Danmark: Statens Institut for Folkesundhed (SDU), Syddansk Universitet.
- Sawatzky, R., Ratner, P.A., Johnson, J.L., Kopec, J.A., & Zumbo, B.D. (2008). Sample heterogeneity and the measurement structure of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Social Indicators research*, 94, 273-296.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55, (1), 5-14.
- Skov, B.K. (2014). *Meningen med livet. 8 svar, og en hulens masse spørgsmål*. Forlaget Mindspace.
- Skovlund, H. (2013). Inclusive and exclusive aspects of diagnosed children's self-concepts in special needs institutions. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4.), 1-19.
- Suldo, S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C.D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school student's life satisfaction: Does School Climate Matter? *Applied Research Quality Life*, 8, 169-182.
- Tanaka, H., Möllborg, P., Terashima, S., & Borres, M.P. (2005). Comparison between Japanese and Swedish schoolchildren in regards to physical symptoms and psychiatric complaints. *Acta Pædiatrica*, 94, 1661-1666.
- Tetler, S., & Baltzer, K.(2009). Educational participation: The issue of student's voices. *Presentation at the American Educational Research*, 1-11.
- Tiberius, V. (2013). Recipes for a good life: Eudaimonism and the contribution of philosophy. In S.A.Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*, 19-38. Washington: American Psychological Association.
- Ulleberg, P.; & Nordvik, H. (2000). Innføring I faktorteori og eksplorerende faktoranalyse. *Kursusmateriale ved masteruddannelsen i kvantitativ metode, psykologi* (2014), Oslo Universitet.
- Wentzel, K.R. (2010). Student's relationships with teachers. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Eds.). *Handbook of research on schools, schooling and human development*. (2000). 75-91.
- Von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wilig, C.(2008). *Introducing qualitative research in Psychology*. Second edition. England: Open University Press.

## **Dansk version af Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale.**

Titel: "Flersidig livstilfredshedsskala for elever"

Oversættelse af MSLSS skalaen til dansk ved Professor Vincent Gabrielsen, Københavns Universitet. Tilbageoversættelse til originalversion ved Cand. Psych. Henrik Christiansen, Grundfos. Endelig version udarbejdet i samarbejde med hovedejleder Lotte Hedegaard Sørensen, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.