

Førord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem fine år ved NTNU. Temaet for studien er basert på eget engasjement og interesse for emosjonelle vansker og ensomhet. Interessen for dette komplekse temaet har utviklet seg gjennom frivillig arbeid på en av Norges største krisetelefoner, hvor jeg både chatter og snakker med mennesker som av ulike grunner møter utfordringer i hverdagen. Emosjonelle vansker og ensomhet er gjennomgripende utfordringer som går igjen. Dette har gitt meg praktisk kunnskap og informasjon om hvordan disse menneskene takler hverdagens utfordringer og sin psykiske helse. Da jeg fikk mulighet til å skrive masteroppgave innenfor selvvalgt tema ønsket jeg å tilegne meg mer teoretisk og faglig kunnskap på et område det tidligere har blitt snakket lite om. Nå er jeg klar for en ny hverdag i skolen, med et stort ønske om å bidra til at flere elever trives og har det bra med seg selv og i miljøet rundt seg.

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lang og krevende, og til tider virket uoverkommelig. Det har vært et svært lærerikt semester hvor jeg både har kjent på mestring og frustrasjon. Det er flere som fortjener en spesiell takk og oppmerksomhet i forbindelse med oppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for å alltid å ha en åpen dør, gitt konstruktive tilbakemeldinger som har gitt meg et mer kritisk og helhetlig blick på hele prosessen. Deres engasjement og støtte for denne studien har virkelig hjulpet meg gjennom frustrerende perioder.

Takk til min kjære samboer Håkon, for at du har vært så tålmodig med meg dette semesteret og for kursing i både Excel og Word. Jeg vil også takke min dyktige venninne Ida som har bidratt med korrekturlesing. Takk til mamma og pappa som alltid støtter meg i det jeg gjør.

Til slutt vil jeg også takke prosjektansvarlige for Livet i skolen, Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for muligheten til å skrive en omfattende, kvantitativ oppgave med et unikt utvalg. Jeg er svært ydmyk for at jeg har fått tilgang til deres datamateriale og for mulighetene det ga meg for denne studien.

Trondheim, mai 2018

Thea Kjus Huseby

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke om trekk ved skolen har betydning for videregående-elevs rapportering av emosjonelle vansker. Emosjonelle vansker ble målt opp mot faktorer som ensomhet, selvverd og studieretning. Det ble også sett på om det finnes kjønnsforskjeller på de nevnte faktorene. Studiens problemstilling er følgende: *i hvilken grad har trekk ved skolen betydning for videregående-elevs rapportering av emosjonelle vansker?*

Problemstillingen ble belyst ved bruk av kvantitativ metode og er en del av et større forskningsprosjekt. Prosjektet har tidligere utført fire datainnsamlinger fra 2015 til 2018 gjennom en spørreundersøkelse på tretten videregående skoler i Trøndelag. Fra 2017 deltok 2122 elever fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. For å besvare problemstillingen ble det utført korrelasjonsanalyser, lineære regresjonsanalyser og flernivåanalyse. Resultatene indikerer at det er signifikante sammenhenger mellom selvverd, ensomhet og emosjonelle vansker. Skolene må ta tak i disse faktorene, og arbeide bedre og mer med sosiale relasjoner mellom både lærere og elever. Et merkelig funn er den signifikante effekten av å gå på typiske jentelinjer og typiske guttelinjer.

Funnene i oppgaven indikerer at det er sammenheng mellom studieretning og elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Ved å undersøke det individuelle karaktertrekket kjønn fikk jeg mulighet til å studere forholdet mellom karakteristika knyttet til individet og til miljøet. Resultatene indikerer at gutter som går på typiske jentelinjer rapporterer om høyere verdier av emosjonelle vansker sammenliknet med gutter på typiske guttelinjer. Videre viste resultatene at emosjonelle vansker er mindre utbredt for jenter som går på typiske guttelinjer enn omvendt. En kan derfor anta at studieretningen elevene velger, og elevsammensetningen på de ulike retningene har betydning for elevs rapportering av emosjonelle vansker.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	III
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualitet.....	2
1.2 Skoletrekk og emosjonelle vansker	4
1.3 Oppgavens oppbygging	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Bioøkologisk teori.....	5
2.2 Psykisk helse i skolen	7
2.3 Emosjonelle vansker	9
2.4 Ensomhet.....	13
2.5 Selvoppfatning	15
2.5.1 Selvverd	15
2.5.2 Selvvurderingstradisjonen.....	16
2.6 Vennskap.....	17
3 Metode.....	19
3.1 Studiens design	19
3.2 Utvalg.....	20
3.3 Måleinstrument	21
3.3.1 Avhengig variabel: Emosjonelle problemer	21
3.3.2 Uavhengige variabler på skolenivå.....	22
3.3.3 Uavhengige variabler på individnivå	23
3.4 Analyser	25
3.4.1 Deskriptiv statistikk	25
3.4.2 Kvalitetssikring av sammensatte mål.....	25
3.4.3 Bivariate korrelasjoner.....	26
3.4.4 Lineær regresjon	27
3.4.5 Tester av forutsetninger	27
3.4.6 Flernivåanalyse	28
3.5 Etske vurderinger.....	31

4	Presentasjon av funn	33
4.1	Beskrivende analyse av emosjonelle vansker	33
4.2	Beskrivende analyse av uavhengige variabler	35
4.3	Bivariat korrelasjonsanalyse av variablene.....	37
4.4	Multivariat analyse.....	39
4.4.1	Er det sammenheng mellom skoletrekk og emosjonelle vansker?	39
4.4.2	I hvilken grad er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet og emosjonelle vansker?	41
4.4.3	Hvilke typer skoletrekk har betydning for emosjonelle vansker?	41
4.4.4	Er det kjønnsforskjeller på skoletrekk og individuelle trekk?	44
4.5	Oppsummering av funn.....	47
5	Diskusjon	49
5.1	Trekk ved skolen og emosjonelle vansker	49
5.2	Studieretning.....	51
5.3	Selvverd og emosjonelle vansker.....	53
5.4	Ensomhet og emosjonelle vansker.....	54
5.5	Kjønnsforskjeller.....	56
5.6	Skolen som kontekst	57
6	Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	61
6.1	Veien videre	63
6.2	Refleksjoner rundt egen forskning.....	64
7	Referanseliste.....	67
8	Vedlegg.....	80
8.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene	80
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene	81
8.3	Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen	82
8.4	Tabell 4: Fordeling av skoler i byen og på landet.....	90
8.5	Vedlegg 5: Antall elever og kjønnsfordeling på skoler	90
8.6	Vedlegg 6: Kjønnsfordeling på studieretninger	91
8.7	Vedlegg 7: Prinsipal komponentanalyse og reliabilitetsanalyse på emosjonelle problem, selvverd og ensomhet	92
8.8	Vedlegg 8: Tester av forutsetninger.....	93
8.9	Vedlegg 9: NSD.....	97

Liste over tabeller

Tabell 1: Fordeling av studieretning i tre kategorier	23
Tabell 2: Prosentandel av jenter og gutter i undersøkelsen som svarer ”helt enig” eller ”delvis enig” på påstandene om emosjonelle vansker	33
Tabell 3: Deskriptiv analyse av den avhengige variabelen.....	33
Tabell 4: Sammenlikning av britiske normer, Akershusundersøkelsen fra 2004 og Trondheim 2017 i prosent.....	34
Tabell 5: Elevenes rapporterte verdier av emosjonelle vansker basert på kjønnssammensettingen på studieretningen i prosent.....	35
Tabell 6: Kjønnfordelingen på de ulike studieretningene i prosent	36
Tabell 7: Deskriptive resultater av skoletrekk	36
Tabell 8: Deskriptive resultater av individuelle trekk.....	36
Tabell 9: Korrelasjonsmatrise for jenter	37
Tabell 10: Korrelasjonsmatrise for gutter	38
Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse	39
Tabell 12: Flernivåanalyse i tre trinn	42
Tabell 13: Regresjonsanalyse med jenter i to trinn.....	44
Tabell 14: Regresjonsanalyse med gutter i to trinn	46

1 Innledning

Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin på skolebenken. Det er her de utvikler sin sosiale kompetanse, gjennom vennskap og anerkjennelse fra jevnaldrende (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). På den andre siden er skolen en arena der opplevelsen av ensomhet og sosial isolasjon kan utfolde seg, og hvor ensomheten kan bli svært tydelig. Dagens skole hyller og forventer sosial deltakelse i form av læringsaktiviteter, diskusjoner og samarbeid. For elever som har internaliserende vansker kan dette være utfordrende, og svekke deres muligheter for læring. En kan også tenke seg at dette vil kunne gå utover deres opplevelse av og tilhørighet til skolen.

Årsakene til at ungdom velger bort skolen er komplekse. Forskning viser til at barn og unge der foreldrene har lav utdanning slutter i større grad enn der foreldrene har høyere utdanning selv (Markussen, Frøseth, Sandberg, Lødding & Borgen, 2011). Andre viser til at lave grunnskolekarakterer er en betydelig faktor for at elever dropper ut av videregående skole (Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008; Lundetræ, 2011; Markussen et al., 2011). Et nyere forskningsprosjekt gjennomført med hensikt i å undersøke hvilke faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på videregående skole, fant signifikante sammenhenger mellom blant annet elevenes intensjon om å slutte på skolen og ensomhet (Mjaavatt & Frostad, 2014). Forskning viser at det er langt flere elever med gode resultater fra grunnskolen som velger studieforberedende linjer (Bjørkeng, 2013). Videre tyder forskning på at jenter som gruppe presterer bedre på skolen enn gutter (Kunnskapsdepartementet, 2014). Grunnene til hvorfor ungdom velger bort skolen er som nevnt komplekse og påvirker både individet og samfunnet.

Et historisk blikk på utviklingen er viktig, da bekymringen over forholdet mellom stress og psykiske vansker kan rettes mot overordnede trekk ved den samtiden de unge vokser opp i (Egeland & Poulsen, 2016). Ved å forstå ungdomstiden fra et historisk perspektiv kan en få innsikt i hvilken utvikling denne perioden har hatt. På 1950-tallet ble ungdomstiden sett på som en ventetid, der både ekteskap og arbeid som oftest ble introdusert for de unge i begynnelsen av 20-årene (Frønes, 2011). Mulighetene for framtiden var allerede lagt, avhengig av kjønn fulgte de unge mors eller fars studie- og yrkesretning. På denne tiden ble familien sett på som barns primære sosialiseringssagenter (Frønes, 2011; Sommer, 2014). Industrisamfunnet utviklet seg senere til å bli et samfunn der kunnskap og utdanning ble høyt

verdsatt, blant annet gjennom Lov om grunnskolen av 1969 som utvidet den pliktige skolegangen til 9 år. Forventninger og krav knyttet til utdanning for alle vokste frem. Det nye samfunnet har skapt mange muligheter for de unge, men også en usikkerhet knyttet til valg (Frønes, 2010). Det moderne vestlige samfunn er kjennetegnet av individualisering og et hav av valgmuligheter som for mange kan virke begrensede.

I Opptrappingsplan for psykisk helse (1999-2006) blir det rettet oppmerksomhet mot bevissthet og kunnskap rundt utviklingstrekk hos elevene som kan medføre psykiske problemer. Særlig gjelder dette for ungdomsskole og videregående skole (Sosial- og helsedepartementet, 1998, s. 4). God psykisk helse blir forstått som svært vesentlig for at ungdommen skal kunne rustes til å mestre ulike oppgaver og utfordringer senere i livet. Som fremtidig spesialpedagog tenker jeg at denne undersøkelsen er relevant for meg ettersom spesialpedagogikk innebærer å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn og unge som av ulike årsaker møter eller er i risiko for å møte vansker og utfordringer i forhold til dette (NOU 2009: 18, 2009). For at det skal være mulig å oppnå målet om tilpasset opplæring for alle elever, burde skolen ta hensyn til emosjonelle og sosiale vansker på lik linje som kognitive læreforutsetninger.

1.1 Aktualitet

Dagens ungdom er kjennetegnet ved at de er pliktoppfyllende og hjemmekjære. De røyker mindre, drikker mindre, er mer glad i foreldrene sine, tilbringer mye tid i hjemmet, deltar i organisert idrett og er fremtidsorienterte (Bakken, 2017). Allikevel oppgir hver femte ungdom at de gruer seg ofte til å gå på skolen. Det generelle inntrykket når det gjelder unges psykiske helse er at ungdom i stadig sterkere grad sliter med stress, konsentrasjonsvansker, angstlidelser, alvorlig depresjon, spiseforstyrrelser, rusproblemer, fobier, tvangslidelser, selvskading og selvmordstanker (Berg, 2005). Med tanke på at psykiske vansker ofte betyr at de unge faller ut av skole og høyere utdanning, kan det forstås som avgjørende for ungdommen at pedagoger og skolepersonell retter fokuset mot emosjonelle vansker og ensomheten for å kunne forebygge dette.

Folkehelseinstituttet (2018b) kom nylig med en rapport som viser til at andelen jenter mellom 15 og 20 år som får diagnostisert en psykisk lidelse i løpet av de siste fem årene har økt med rundt 40 prosent. Disse tallene stemmer overens med Ungdataundersøkelsen som kom høsten 2017. Da rapporterte ungdommen at 60 prosent av jentene og 40 prosent av guttene blir

stresset av skolearbeidet (Bakken, 2017). Selv om majoriteten av ungdommen har det bra og trives på skolen, viser undersøkelsen at nesten halvparten av elevene i niende, tiende og første klasse på videregående plages av bekymringer.

En kan regne med at det til enhver tid er mellom 15-20 prosent av barn og unge i alderen 3-18 år som har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 155). Internasjonale studier viser at psykiske plager ikke er særegent for Norge, men også er gjeldende for andre vestlige land (Bor, Dean, Najman & Hayatbakhsh, 2014; Collishaw, Maughan, Natarajan & Pickles, 2010). Psykiske helseplager og lidelser har ikke bare konsekvenser for den som rammes, men også for samfunnet som helhet. For vedkommende kan det blant annet føre til frafall i skolen, gi en løsere tilknytning til arbeidslivet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 161), skape vansker i nære relasjoner og påvirke helsen senere i livet, mens det for samfunnet medfører redusert velferd og verdiskaping.

Av elevene som startet videregående opplæring i 2011, er det 73 prosent som har fullført og bestått opplæringen innen fem år (SSB, 2017, 1.juni). For elever på studieforbereidende fullførte 86 prosent, mens på yrkesfaglige linjer fullførte 59 prosent i løpet av fem år. Uthus (2017) beskriver skolen som en ny helserisiko for barn og unge. Med det mener hun at skolen er med på å svekke snarere enn å fremme elevenes psykiske helse. Med tanke på at grunnlaget for den voksne befolkningens psykiske helse og livskvalitet allerede legges i barne- og ungdomsårene (Folkehelseinstituttet, 2018a), er det viktig at grunnskolen og videregående skole har kunnskap om hva som både fremmer og hemmer de unges psykiske helse. Ungdomsperioden kan være en spesielt sårbar periode som blant annet kjennetegner identitetsutvikling, pubertet og løsrivelse fra foreldre (Anvik & Gustavsen, 2012). Det å inngå vennskap med jevnaldrende blir i faglitteratur og tidligere forskning løftet fram som en faktor som har stor betydning for elevenes trivsel i skolen. Barneskolen har et stort fokus på vennskap og inkludering, hvor læreren tar ansvar for og følger opp samarbeid og tilhørigheten til elevene. Det kan virke som at jo lengre opp i klassetrinnene elevene kommer, desto mindre fokus får utvikling av vennskap og tilhørighet. Det vil si at elevene i ungdom- og videregående skole på mange måter kan sies å stå alene i utviklingen av vennskap og sosial kompetanse.

1.2 Skoletrekk og emosjonelle vansker

De siste årene har det kommet mye ny forskning og litteratur om hvordan det står til med ungdommens psykiske helse. Forskere har sett på sammenhenger mellom elevenes økte rapportering av stress og bekymringer og en prestasjonsorientert skolekultur (Skaalvik & Federici, 2015), mental helse og skoleprestasjoner (Masten et al., 2005), andel jenter i klassen og bekymringer (Dalen, 2014) bare for å nevne noen. Mjåvatn og Frostad (2016) fant i sin studie sammenhenger mellom skolelokasjon og emosjonelle vansker og selvverd. Konteksten er på mange måter med på å forme vår utvikling og kan både fremme og hemme læringsmuligheter og vekst. Unikt for denne studien er at det undersøkes trekk ved skolen mot emosjonelle vansker, med hensikt i å se på sammenhenger mellom konteksten og elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Med tanke på at skolekonteksten ser ut til å påvirke alle elever, både gutter og jenter, forventes det å finne sammenhenger mellom disse faktorene. Det er viktig å studere disse trekkenes betydning da det kan bidra til økt kunnskap og innsikt i hvor skolen burde sette inn forebyggende tiltak. Hensikten med denne undersøkelsen er å avdekke trekk ved skolen som overordnet system for å undersøke om disse faktorene påvirker elevenes emosjonelle velvære.

1.3 Oppgavens oppbygging

Den første delen gjør rede for relevant teori og teoretisk tilnærming for oppgavens tema, der også tidligere forskning vil bli presentert. I andre del presenteres benyttet forskningsmetode med underkapitler som studiets design, utvalg, måleinstrumenter, kvalitet og etiske vurderinger. Deretter blir forskningsresultatene lagt frem, strukturert ut ifra forskningsspørsmålene. Videre blir disse resultatene drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Avslutningsvis blir det gjort en oppsummering der det reflekteres over veien videre samt studiens begrensninger. Følgende problemstilling vil bli belyst i denne oppgaven: *i hvilken grad har trekk ved skolen betydning for videregåendeelevers rapportering av emosjonelle vansker?*

Problemstillingen vil bli undersøkt gjennom forskningsspørsmålene: (1) ”I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrekk og emosjonelle vansker?” (2) ”Hvilke typer skoletrekk (skolestørrelse, lokalitet, kjønnsfordeling) har betydning for emosjonelle vansker?” (3) ”I hvilken grad er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet og emosjonelle vansker?” og (4) ”I hvilken grad er det kjønnsforskjeller på skoletrekk og individuelle trekk?”.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet tar for seg relevant teori og tidligere forskning for å støtte opp om den gitte problemstillingen. Først vil det bli gjort rede for den pedagogiske teorien om bioøkologisk utvikling. Ved å forstå trekk ved skolen og skolen generelt som et mikrosystem, har vi mulighet til å se på de ulike karakteristikene hver for seg og i forhold til hverandre, for så å kunne si noe om hvordan de påvirker eleven. Bioøkologisk teori blir benyttet med hensikt i å studere to av de viktigste mikrosystemene ungdom er en del av: skolen og venner. Denne oppgaven vil avgrenses til å fokusere på disse to. Dette er kun to av mange mulige faktorer som kan påvirke barn og unges utvikling.

2.1 Bioøkologisk teori

Ungdommers utvikling er preget av et samspill mellom individet og konteksten (Rumberger, 2011). Dette samspillet endres over tid. Rumberger (2011) beskriver tre kontekstuelle faktorer som påvirker de unges sannsynlighet for å droppe ut av skolen: familien, lokalsamfunnet og skolen. På grunn av oppgavens omfang og tema vil det kun bli gjort rede for sistnevnte. Det er denne konteksten som er av interesse for denne oppgaven, da skolen har stor påvirkningskraft på elevenes oppnåelse og trivsel. Karakteristika ved skolen som påvirker elevenes ytelse er:

1. Skolesammensetting, som karaktertrekk ved elevene som går på skolen, sosioøkonomisk status i elevgruppa
2. Strukturelle preg, som skolestørrelse, lokasjon, og skolekontroll (privat eller offentlig skole)
3. Skoleressurser, som finansiering, kvaliteten på lærerne, og lærer-elev
4. Politikk og praksis, som akademisk og sosialt miljø

Bioøkologisk teori kan forstås som et resultat av en skepsis til sosiologiens noe ensidige deterministiske syn på samfunnsstrukturens betydning og psykologiens individualiserte perspektiv (Bronfenbrenner, 1977). Teorien kan forstås som et kompromiss som ivaretar begge perspektivene. Miljøet er av betydning for menneskets utviklingsprosess, og innebærer de konkrete, daglige primærgruppesituasjonene. Bronfenbrenner (1977) forstår miljøet som en serie sammenhengende nivåer som gjensidig påvirker hverandre. Disse nivåene kaller han mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer.

Det første nivået Bronfenbrenner (1977) nevner for å beskrive barn og unges utvikling er mikrosystemet. Mikrosystemet blir beskrevet som situasjonen der en gitt handling på et gitt tidspunkt blir utført av en person. Dette er det minste systemet og består av barnets daglige arenaer som hjemmet, skolen eller barnehagen og jevnaldrende gruppen. Interaksjoner innenfor mikrosystemet involverer som oftest personlige relasjoner med familie, klassekamerater, lærere og andre signifikante andre. Bronfenbrenner (1977) trekker frem at mer omsorg og støtte i dette systemet vil være positivt for barnets utvikling. Skolen som mikrosystem innebærer ulike trekk som kan tenkes å være med å påvirke elevenes muligheter og begrensninger.

Mesosystemet er det andre nivået og omfatter interaksjonen mellom de ulike mikrosystemene som barnet befinner seg i (Bronfenbrenner, 1977). Det kan forstås som et system av flere mikrosystemer. For elever kan dette inkludere kontakt mellom skole, hjem og jevnaldrende. Eksempelvis har foreldre som investerer mye tid i barnets vennskap til andre og inviterer jevnaldrende over, positive virkninger for barnets utvikling. På den andre siden kan man tenke seg at foreldre som er uinteressert i at barnet skal utvikle sosial kompetanse og vennskap, som kritiserer og misliker barnets jevnaldrende, bidrar til negative emosjoner og holdninger som igjen kan påvirke barnets utvikling negativt.

Det tredje nivået er eksosystemet og består av konteksten som har innvirkning på individets atferd og utvikling. Konteksten trenger ikke nødvendigvis å involvere individet direkte (Bronfenbrenner, 1977). Det kan for eksempel være arbeidsplassen til foreldrene, eksempelvis ved at foreldrene har en stressende dag på jobb, som kan påvirke foreldrenes atferd og da igjen barnets utvikling. Det siste systemet som nevnes er makrosystemet som involverer kulturen, makroinstitusjonene og den offentlige politikken. Dette systemet påvirker interaksjonens natur, og er viktig med tanke på to ting. For det første vil det mest sannsynlig inneholde signifikante andre i vedkommendes liv. For det andre vil enhver sosial institusjon som tar valg og beslutninger som direkte påvirker familielivet fungere som et eksosystem. Bronfenbrenner (1977) hevder at slike mønstre og likheter i ulike grupper i samfunnet gjør at ulike klasserom likner og fungerer ganske likt hverandre. Grunnen til hvorfor barn fra ulike subkulturer og grupper utvikler seg på en bestemt måte er på grunn av karaktertrekk ved de ulike mikro-, meso- og eksosystemene som er gjeldende for akkurat den subkulturen.

I senere tid har den bioøkologiske teorien utviklet seg og inkluderer nå kronosystemet. Kronosystemet baserer seg på fire prinsipper: prosess, person, kontekst og tid (Bronfenbrenner, Lerner, Hamilton & Ceci, 2005). Denne modellen har fått navn ”Prosess-Person-Kontekst-Tid”. Den nye modellen representerer en endring ved at teorien retter fokuset fra miljøet til et fokus på de proksimale prosessene som utviklingsmotor (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Prosess innebærer alle de ulike utviklingsprosessene som skjer gjennom de systematiske interaksjonene som tidligere er blitt nevnt. Personen ble etablert som prinsipp for å indikere viktigheten av rollen individet har i egen personlig utvikling i sosiale interaksjoner. Disse karaktertrekkene inneholder alder, kjønn, psykisk og mental helse for å nevne noen. Kontekst består av de øvre systemene i den bioøkologiske modellen som fungerer som kontekst for menneskelig utvikling på mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystem. Tid blir forstått som det viktigste elementet i den økologiske modellen (Bronfenbrenner et al., 2005). Tid påvirker den systematiske interaksjonen i et individs levetid også mellom generasjoner. Eksempelvis når det gjelder familieverdier, moral og oppfatninger som er videreført fra generasjon til generasjon som er med på å forme ens utvikling.

2.2 Psykisk helse i skolen

Den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet vektlegger skolens ansvar for at elevene skal bli i stand til å mestre utfordringer:

Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal gi hver elev kompetanse til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å være andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1).

God psykisk helse kan forstås som en forutsetning for læring, med tanke på at det er en sterk sammenheng mellom mental helse og skoleprestasjoner (Masten et al., 2005). Det vil si at barn og unges psykiske helse i stor grad påvirker deres læringsmuligheter. Stress og bekymringer er de vanligste plagene hos ungdommen, der i overkant av 30 % av ungdomsskoleelevene og 40 % av videregåendelevne rapporterer at alt er et slit (Bakken, 2017). Vi kan derfor tenke oss at det er mange tusen elever i den norske skolen som i dag ikke får realisert sitt læringspotensial. Skolen er den arenaen utenom familien der barn og unge utvikler sin egenverd, kompetanse og livsdugelighet for å bli rustet til å takle livets påkjenninger (Berg, 2005). For å realisere et slikt mål kreves det at skolen har kunnskap om

hva som fremmer elevenes psykiske helse og hvilke faresignaler det er viktig å være bevisst for å forhindre at skolen forblir en helserisiko.

Det rapporteres stadig om en økende bekymring for elevenes psykiske helse. Skaalvik og Federici (2015) har undersøkt prestasjonspresset i og utenfor skolen, og finner at det opplevde prestasjonspresset elevene står overfor er stort. Videre rapporterer disse elevene om mer nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd enn andre elever. Ungdommen tilbringer mye tid på skolen, og det som skjer der har betydning for hvordan de utvikler selvbilde, selvtillit og kontroll over eget liv (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Forskning viser at gode relasjoner mellom elevene kan fungere som en stressbuffer (Torsheim & Wold, 2001). Medelevers holdninger, atferd og erfaringer er viktige påvirkningskilder i barne- og ungdomsårene. Elever som går i den samme klassen og som er en del av det samme sosiale miljøet, både påvirker og påvirkes av hverandre. På den måten kan elevenes opplevelse knyttet til krav og stress på skolen virke inn på hvordan den enkelte elev vurderer sitt eget stressnivå.

Stress kan forstås som krav og forventninger knyttet til vanlige forhold i menneskers liv som kan gi fysiske eller psykiske reaksjoner (Lillejord et al., 2017). Det er viktig å huske på at stress er nødvendig for å kunne prestere, men at langvarig stress kan ha svært alvorlige helsekonsekvenser. Jenter og gutter opplever stress ulikt (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), der jenter opplever konkurransesituasjoner mer negativt enn gutter og oftere utvikler en følelse av å ikke strekke til. Dalen (2014) hevder at jo fler jenter det er i klassen, desto høyere skårer jentene på psykologiske bekymringer. Annen forskning viser at andel jenter på skolen har betydning for elevenes helse (Modin, Ostberg, Toivanen & Sundell, 2011).

Skolekonteksten ser ut til å påvirke alle elever, men jentene blir mer påvirket enn guttene (Dalen, 2014; Låftman & Modin, 2012). Låftman og Modin (2012) har undersøkt stresskulturen i høytpresterende skolekontekster, og fant at elevene påvirker hverandre og overdriver dette stresset. I sin studie fant Östberg et al. (2015) at jentenes nivå av helseplager økte med klassens karaktergjennomsnitt. I skolesammenheng er det viktig å være bevisst hvilke verdier og kunnskap som verdsettes, da dette i stor grad kan sies å påvirke elevene.

I rapporten *Stress i Skolen* blir det trukket frem tre vesentlige faktorer som gjør norske elever stresset (Lillejord et al., 2017). Det går på stress som skapes av lekser eller tidspress, elevenes egne ambisjoner for seg selv og sosiale relasjoner. Mange elever ønsker å fremstå som ”flink

på skolen”. Det å ha et dårlig forhold til medelever og lærere stresser mange elever. Videre viser de fleste studiene at jenter oftere rapporterer om stress enn gutter (Goldstein, Boxer & Rudolph, 2015; Schneider et al., 2016; Seiffge-Krenke, Chen, Christmas-Best, Titzmann & Weichold, 2012; Sun, Dunne, Hou & Xu, 2013; Yang & Chen, 2016). Giota og Gustafsson (2017) forklarer disse forskjellene med at jenter vektlegger sosiale krav i større grad enn gutter, de opplever stress knyttet til uklare forventninger og hyppigere opplever skolerelatert utbrenthet, samt at de går gjennom større forandringer i puberteten. Dalen (2014) hevder at kjønnsforskjellene skyldes at jenter liker skolen bedre, og at de har større forventninger om å prestere på denne arenaen. Låftman og Modin (2012) fant gjennom kvalitative intervjuer at jentene hadde høyere ambisjoner på egne vegne enn guttene. Jentene følte også på mer stress til egne og andres forventninger om at de skulle prestere godt på skolen. Videre fant forskerne at elevene opplevde det mer akseptabelt for jenter å prestere godt og arbeide hardt med skolearbeidet, og at det er høyere forventninger til jentene enn til guttene når det gjelder prestasjoner. Til tross for at jenter oftere rapporterer om stress enn gutter, kan det nok en gang stilles spørsmål om skolen er bedre tilpasset jenter.

Salmela-Aro og Tynkkynen (2012) har forsket på utbrenthet blant jenter og gutter både for og etter overgangen fra ungdomsskolen til yrkesfag og studiespesialiserende. Resultatene fra deres studie viser at valg av studieretning har stor betydning for elevenes utbrenthet. Elever på studieforberedende linjer rapporterte oftere om utbrenthet og dette gjaldt særlig for jentene. Videre viser forskningen at flere gutter på studieforberedende linjer rapporterte om utmattelse, manglende mestring og kynisme i forhold til skolearbeidet sammenliknet med gutter på yrkesfaglige linjer. For jentene på studieforberedende linjer ble det rapportert om mer utbrenthet og manglende mestring i skolesammenheng, mens kynisme overfor skolen var mindre for jenter på yrkesfag. For guttene økte rapporteringen av skoleutbrenthet mer enn den gjorde for jentene, selv om jentene rapporterte om høyere nivåer av utbrenthet.

2.3 Emosjonelle vansker

Som nevnt viser tidligere forskning til både kjønnsforskjeller og til forskjeller på de ulike studielinjene når det gjelder opplevelsen av utmattelse og manglende mestring (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Det kan tenkes at følelsene knyttet til disse opplevelsene kan utfolde seg til ugunstige stresssituasjoner som kan få uheldige konsekvenser for de unge. Emosjonelle og psykiske vansker kan betraktes å være av internaliserende karakter, som kjennetegnes ved

at reaksjonen skjer innover hos individet. Slike vansker kan forsås som en konsekvens av langvarig stress (Lillejord et al., 2017).

Psykiske vansker kan deles inn i to hovedgrupper: internaliserende og eksternaliserende. Internaliserende vansker er vansker som vendes innover hos individet, mens eksternaliserende vendes utover. Internaliserende vansker omtales ofte også som emosjonelle vansker (Sletten & Bakken, 2016). Forskere er enige om at både psykiske lidelser og psykiske vansker utvikles i et komplekst samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer hos den enkelte (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009). Murberg og Bru (2004) tar opp fire forhold ved skolesituasjonen som kan påvirke ungdoms psykiske helse: problemer med jevnaldrende, konflikter med foreldre eller lærere, bekymring for prestasjoner og et høyt arbeidspress. Mens jentene opplevde mer stress knyttet til skoleprestasjoner, opplevde guttene mer stress relatert til konflikter med lærere, foreldre og jevnaldrende (Murberg & Bru, 2004). West og Sweeting (2003) hevder at siden prestasjoner i skolen er en mer integrert del av jentenes selvbylde, blir jenter i større grad enn gutter utsatt for stress og press i forhold til skole og utdanning.

Mathiesen (2009) deler inn emosjonelle vansker i psykiske lidelser og psykiske vansker. Denne oppgaven vil ikke dreie seg om psykiske lidelser, men en avklaring er viktig med tanke på at psykiske problemer kan utvikle seg til en lidelse. Ved en psykisk lidelse har vedkommende så store symptombelastninger at det kvalifiserer til en diagnose. Angst, depresjon og ADHD er eksempler på slike lidelser. Psykiske vansker kan beskrives som når barn og unge har symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, hverdag og samvær med andre mennesker, uten at diagnosekriteriene er oppfylt (Mathiesen, 2009). En antar at rundt 15-20 prosent av barn og unge under 18 år har en nedsatt funksjon på grunn av slike psykiske vansker.

Emosjonelle vansker er av internaliserende art, og kan komme til uttrykk i atferd preget av nedstemthet, tristhet og engstelse (Mathiesen, 2009). Slike vansker kan ofte oppleves som vanskelig å forstå og ta tak i for personene rundt, da barn og unge med slike vansker ikke tiltrekker seg særlig mye oppmerksomhet. Merell (2008) deler internaliserende vansker inn i fire hovedtyper: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Barn og unge som er deprimerte har en tendens til å føle seg hjelpeløse når de står overfor vanskelige situasjoner, tristhet og negative forventninger til fremtiden. Symptomene på depresjon øker i løpet av ungdomstiden, særlig for jenter. Kroppslige reaksjoner på slike

vansker er blant annet mangel på energi, konsentrasjonsvansker og vansker med å ta beslutninger (Merell, 2008). Disse reaksjonene påvirker i stor grad elevenes skoleprestasjoner, som igjen gjør at de i større grad enn elever som ikke er deprimerte kan tenkes å streve med skolearbeidet.

Tidligere forskning viser også til sammenhengen mellom emosjonelle problemer og prososial atferd. Barn som er påfallende prososiale ser ut til å være utsatt for utvikling av emosjonelle problemer (Hay & Pawlby, 2003). Slike problemer kan gjøre at barnets atferd og oppmerksomhet rettes innover, slik at vennskap med jevnaldrende blir forstyrret. Også barn som har mer sosial tilbaketrukket atferd kan få utfordringer knyttet til initiativtaking og det å inngå relasjoner til jevnaldrende. Det er antydning til at barn som har vansker med sosial atferd tidlig i livet kan ha en innvirkning på deres psykososiale tilpasning senere (Øiestad, 2012). Flere forskere har undersøkt hvilke ferdigheter hos elever med internaliserende og eksterntaliserende vansker som må utvikles, og det er faglig enighet om viktigheten av sosioemosjonell læring. Sosioemosjonell læring kan forstås som læreprosessen der mennesker tilegner seg og effektivt tar i bruk de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som er nødvendige for å forstå og håndtere følelser (Haugan, 2017). Et prinsipp for en slik læreprosess er at følelser har en avgjørende betydning for barns liv, hvor emosjonelle ferdigheter er en forutsetning for å kunne kontrollere egen atferd, føle empati for andre mennesker og konsentrere seg om læring. Forskning viser at sosioemosjonell læring kan forebygge for internaliserende plager som blant annet angst og depresjon. Sosioemosjonell læring kan av den grunn forstås som en viktig del av barn og unges psykiske helse.

Frykt, redsel og angst er normale reaksjoner som utløses når vi føler oss truet. Disse reaksjonene kan bli et problem når de knyttes til forhold som objektivt sett ikke innebærer stor grad av fare (Bru, 2011). Lazarus (2006) knytter angst til unngåelse av utfordrende situasjoner. For at læring skal skje kreves det som regel at vi tør å ta tak i de utfordrende situasjonene, som igjen gjør at angstrelatert atferd kan hemme potensielle lærings situasjoner. Elever med slik atferd kan ofte styre unna læringsaktiviteter som krever sosial interaksjon (Roeser, Eccles & Strobel, 1998). Skolevegring blir sett på som den mest alvorlige angstrelaterte atferden i skolesammenheng. Elever som vegrer seg for å gå på skolen kjenner på et sterkt ubehag til skolen, som i mange tilfeller innebærer høyt fravær. Mye fravær kan føre til at eleven får problemer med å henge med på skolen, både faglig og sosialt, som i ytterste konsekvens kan gjøre at eleven velger bort skolen. Tidligere forskning tyder på at

elever som dropper ut av skolen har økt risiko for vedvarende psykiske vansker senere i livet (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Kunnskap og innsikt i angstrelatert atferd og konsekvenser av dette er derfor viktig for å kunne sette inn tiltak tidlig i skoleløpet.

De øvrige innagerende vanskene kan forstås som negative følelser knyttet til frykt, redsel eller tristhet. Symptomer på disse følelsene kan blant annet være hodepine, mageplager, opplevd mangel på energi og økt søvnbehov (Bru, 2011). Slike psykosomatiske plager er blitt mer vanlig blant norsk ungdom. Marcussen og Seland (2012) har vist at psykiske og psykososiale problemer er den viktigste årsaken til at elever i videregående skole avbryter skolegangen. En av fem elever som slutter oppgir dette som hovedårsak. En følge av emosjonelle vansker er sosial passivitet med lærere og jevnaldrende. Til tross for at tidligere forskning viser at denne sammenhengen er svak (Bru, 2011; Paulsen & Bru, 2008), er det viktig å være bevisst utfordringene dette bærer med seg for elevene.

Viktigheten av at elevene har ressurser og strategier til å kunne håndtere egne og andres forventninger og krav for å redusere stress blir fremhevet blant tidligere forskning. Stressmestring handler om å finne balansen mellom positivt og negativt stress. Strategier som blir løftet frem er selvkontroll (Seibert, May, Fitzgerald & Fincham, 2016), selvregulerings- og problemløsningsstrategier (Leung & He, 2010), mentalisering (Haugan, 2017) selvorientert læringsperfeksjonisme og engasjement for skolen (Yang & Chen, 2016). Selvkontroll kan defineres som kapasiteten til å kunne håndtere umiddelbare responser, tendenser, tanker, atferd og følelser for et senere ønsket utfall (Seibert et al., 2016). Leung og He (2010) fant i sin studie at det å ha gode mestrings- og problemløsningsstrategier kan bidra til å motvirke faglig stress, som igjen kan påvirke skoler resultatene positivt. Mentalisering kan på mange måter sammenliknes med selvkontroll, og refererer til vår kapasitet til å fortolke tanker, følelser og handlinger (Haugan, 2017). Det metakognitive fenomenet dreier seg om hvordan vi attribuerer meningen med både vår egen og andres handlinger. Selvorientert læringsperfeksjonisme kan forstås som en ferdighet i selvregulering, og innebærer at man setter seg egne mål og motiverer seg for å oppnå disse (Yang & Chen, 2016). Når det gjelder engasjement for skolen er dette positivt, men ikke nødvendig for å prestere godt i skolen. Forskning viser at flere gutter enn jenter har en tendens til å distansere seg fra skolen dersom de ikke opplever undervisningen som engasjerende og relevant (Lillejord et al., 2017). Dette er bare noen få ferdigheter en kan utvikle for å lære seg å takle stress på en effektiv og helsefremmende måte.

2.4 Ensomhet

I denne oppgaven er det ønskelig å ta utgangspunkt i den ensomheten som oppleves av personen når det ikke er samsvar mellom de relasjonene en ønsker å ha, og de man faktisk har (Perlman & Peplau, 1981). Ensomhet kan også forekomme til tross for at man har mennesker og venner rundt seg. Det er kvaliteten på den sosiale relasjonen som er avgjørende for opplevelsen av ensomheten. Denne oppgaven vil fokusere på den ensomheten som oppleves som uønsket hos individet. Vennskapets betydning vil bli gjort rede for senere i oppgaven.

Det blir sett på som svært viktig og nødvendig for vår utvikling å omgås andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det å ha gode sosiale relasjoner er spesielt viktig for god psykisk helse. Det å oppleve å kunne håndtere og mestre hverdagslivet er nødvendig for helse og trivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 161). I ungdomstiden er man spesielt sårbar for ensomhet. Grunnen til det kan henge sammen med at mangel på venner kan være psykisk belastende og styrke opplevelsen av ensomhet i en periode preget av pubertet og ubalanse. Ensomhet blir forstått som en subjektivt ubehagelig og emosjonelt plagsom erfaring (Cacioppo et al., 2006), og er relatert til interpersonlige problemer, som blant annet mangel på støtte fra venner (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006). Mangel på sosial tilhørighet og aksept kan pådra store skader både for personens selvvverd og identitetsutvikling. I ungdommens identitetsprosjekt og søken etter å finne sin plass i verden, kan det forstås som sentralt å oppleve tilhørighet i en periode som ellers er kjennetegnet av uforutsigbarhet.

Ensomhet kan oppstå som følge av mindre kontakt med andre enn det en selv ønsker. Det finnes ulike former for ensomhet, og det er mulig å være alene uten å føle seg ensom. Begrepet inkluderer både en sosial form og en emosjonell form for ensomhet (Halvorsen, 2005). Sosial ensomhet kan henge sammen med antall venner og hvor ofte man omgås. En slik form for ensomhet kan oppstå som konsekvens av fravær eller mangel på sosiale relasjoner. Emosjonell ensomhet er mer knyttet til kvaliteten på vennskapet, og følelser knyttet til det å være alene selv når man er omgitt av andre mennesker. Vennskap og relasjoner som er av betydning er derfor viktig, da det finnes de som føler seg ensomme selv når de er sammen med andre mennesker og har flere som de betegner som venner (Schieffloe, 2015). Ensomhet er det motsatte av sosial støtte og kan påvirke ungdommers psykiske helse i negativ retning (Cohen & Wills, 1985; Myklestad, Røysamb & Tambs, 2012). Ensomme mennesker kan av den grunn tenkes å være i risiko for å utvikle en dårlig psykisk helse.

Halvorsen (2005) hevder at det å leve i sosial isolasjon med liten grad av sosial støtte øker risikoen for å følge seg ensom. Det vises til at etter elleveårsalderen blir barn som er annerledes, stengt ute i skolen og på fritiden. Mangel på sosial støtte i kritiske faser i livet er faktorer som kan bidra til å forkorte livet. Forskning peker også på sammenhenger mellom opplevd ensomhet og økt risiko for tidligere død (Holt-Lunstad, Smith, Baker, Harris & Stephenson, 2015). Fra ungdomsårene av rapporterer jenter i større grad enn gutter om depressive symptomer (Hankin & Abramson, 2001), men det er ingen kjønnsforskjeller når det kommer til ensomhet (Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella & Hanks, 2006). Konsekvensene av ensomhet er svært alvorlige både for personen det gjelder og for menneskene som står vedkommende nær. Elever som av ulike årsaker skiller seg ut fra klassen må av den grunn fanges opp for å kunne forebygge for eventuelt utenforskap.

Ensomhet kan være en viktig faktor for frafall i videregående skole (Mjaavath & Frostad, 2014), som i det lange løp kan gå utover vedkommendes psykiske helse. Selv om ensomhet i seg selv ikke er en sykdom, bidrar det til dårligere psykisk helse og lavere tilfredshet i livet generelt (Kapikiran, 2013). Engstelige og beskjedne barn og unge er i risikogruppen når det gjelder opplevelsen av ensomhet (Halvorsen, 2008; Lasgaard & Elklit, 2009; I. Lund, 2012; Vanhalst, 2012). Det samme gjelder barn og unge som av ulike grunner har spesielle behov som lærevansker eller utviklingsforstyrrelser (Manger, 2013). For elever som har innadventd atferd som føler seg isolerte, kan deres opplevelse av ensomhet skyldes at de ikke fremstår som attraktive for medelever, som kan føre til at medelevene derfor velger dem bort (I. Lund, 2012; Vanhalst, 2012). Det å mislykkes i skolen blir beskrevet for å være den viktigste og objektivt sett mest identifiserbare faktoren som hindrer folks evne til sosial deltakelse med andre uten å oppleve psykisk stress (Halvorsen, 2005). Skolen burde til en hver tid ha fokus på elevenes trivsel og mestring, for å åpne opp for sosial deltakelse og redusere stressopplevelsene til elevene.

Vanhalst (2012) fant i sin studie at lav selvfølelse bidrar til sterkere grad av ensomhet, og at ensomhet kan føre til depresjon. Forskning viser også at sosial aksept bidrar positivt på menneskers selvfølelse. Det er tidligere dokumentert at beskjedenhet, dårlig selvfølelse og dårlige sosiale ferdigheter er individuelle risikofaktorer for opplevelsen av ensomhet (Perlman & Peplau, 1981). Manglende sosial støtte og venner er ytre faktorer som kan øke ensomhetsfølelsen. Gode sosiale ferdigheter kan fungere som en beskyttelsesfaktor med tanke på at evner som empati og humor bidrar til god kommunikasjon og utvikling av gode

relasjoner (Berg, 2005). Det å komme overens med og bli likt av andre mennesker kan beskytte mot isolering og ensomhet. De gjennomgående mestringsstrategiene hos ensomme mennesker er å trekke seg tilbake i sosiale situasjoner (Lasgaard & Elklit, 2009; Vanhalst, 2012), som igjen kan bidra til å opprettholde ensomheten. Tidligere forskning viser at ungdom som ikke er ensomme i ungdomstiden sjeldnere enn ungdom som er ensomme, opplever å bli ensomme senere i livet (Ladd & Ettekal, 2013). Med tanke på at det er flere unge som føler seg ensomme i skolen er en bevisstgjøring rundt sosiale ferdigheter og ensomhet av avgjørende betydning.

2.5 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et samlebegrep som inkluderer begrepene selvbilde, selvverd, selvtillit og selvvurdering (Burns, 1982). Kort sagt dreier det seg om bildet av hvordan vi ser på oss selv. Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer selvoppfatning som ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har av seg selv”. Denne er et resultat av samspillet mellom individ og miljø. En slik forståelse av selvoppfatning sammenfaller med Bronfenbrenners bioøkologiske teori som vektlegger miljøet og omgivelsenes betydning for menneskelig utvikling.

2.5.1 Selvverd

Selvverd innebærer den sammenlagte verdsettingen en har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne verdsettingen kan enten være i positiv eller negativ retning, og er relatert til individets tanker, følelser og atferd (Isomaa, Väänänen, Fröjd, Kaltiala-Heino & Marttunen, 2012). Internasjonalt er det enighet om at ensomhet er sterkt knyttet til lav selvfølelse (Perlman & Peplau, 1981; Sørli, 1998; Vanhalst, 2012). Selvfølelse handler om hvilken verdi man føler man har som menneske. For skoleelever vil dette kunne henge sammen med hvilke verdier som verdsettes blant klassekameratene (Lillejord, Nordahl & Manger, 2013). Øiestad (2012) beskriver mennesker med god selvfølelse personer som har kontakt med egne reaksjoner, følelser og behov. Det innebærer også mot til å vise fram hva man liker og ikke liker, hva man mestrer og hva man er redd for. Selvfølelse kan på den måten forstås som det å ha trygghet i seg selv, som en indre opplevelse og en relasjonell ferdighet som skaper åpenhet og romslighet overfor andre (Øiestad, 2012). Personer med god selvfølelse forstår ikke bare egne, men også andres følelser og reaksjoner. Gjennom andres reaksjoner tolker vi oss selv gjennom bekræftelse eller avkreftelse på ting vi gjør (Wu, Watkins, Hattie & Wu, 2010). Ved

å ha troen på oss selv og vårt selvverd øker vi får emosjonelle velvære (Lyubomirsky, Tkach & DiMatteo, 2006). Hvilke verdier som blir verdsatt av klassekameratene og skolen for øvrig spiller en sentral rolle i vår verdsetting av oss selv.

2.5.2 Selvvurderingstradisjonen

For å forstå hvordan selvvurderingen vår påvirkes nevner Rosenberg (1979) fire prinsipper: andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Videre vil oppmerksomheten for denne oppgaven være rettet mot sosial sammenligning og psykologisk sentralitet. Andres vurdering og sosial sammenligning forklarer hvordan miljøet påvirker vår vurdering av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvattribusjon dreier seg om hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. Selvverdet blir påvirket av selvvurderinger på spesifikke områder, men ikke alle vurderinger blir like sterkt påvirket. Psykologisk sentralitet vil si vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, og som har sterk påvirkning på selvverdet. Kontekstuelle forhold påvirker hva som er psykologisk sentralt og er avgjørende for hvor stor betydning mestringserfaringer og selvvurderinger på et bestemt område har for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Miljøet og konteksten spiller derfor en vesentlig rolle for selvverdet. Et miljø kan oppleves som dissonant for en person som skiller seg ut (Rosenberg, 1979). Forstår vi skolen som et miljø, kan en tenke seg at en elev kan skille seg ut på grunn av etnisitet, religion, sosial klasse, prestasjoner, atferd, normer, verdier eller andre ulikheter. For personer som skiller seg ut vil oppmerksomheten rettes mot enkelte sider som kan vurderes negativt i miljøet.

Sosial sammenligning kan foregå ved å sammenligne seg med en referansegruppe og med utvalgte enkeltpersoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som regel vil man foretrekke å sammenligne seg med andre som er mest mulig lik en selv med tanke på evner og prestasjoner (Festinger, 1954). For skoleelever utgjør medelevene den viktigste sammenligningsgruppen når det gjelder skoleprestasjoner og aktiviteter. Referanserammeteorien viser til betydningen av klassen elevene går i har for deres akademiske selvvurdering. Videre er denne teorien kjent for uttrykket ”big-fish-little-pond”-effekten, hvor tanken er at for elevens selvvurdering er det bedre å være relativt flink i en svak klasse, enn relativt svak i en flink klasse. Derav uttrykkene om å være en stor fisk i en liten dam, sammenliknet med en liten fisk i en stor dam.

Klomsten (2006) fant i sin studie at jenter har en tendens til å ha en mer negativ oppfatning av seg selv enn gutter, både i forhold til utseende, kropp, selvvverd og selvvurdering. Resultater fra studiet til Holt-Lunstad et al. (2015) viser at jentene hadde signifikant lavere tro på seg selv enn guttene. I tillegg rapporterte jentene om fler venner og bedre kvalitet på disse relasjonene. Å ha tro på seg selv påvirker ens vurdering av stress og valg av mestringsstrategier (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). Høy grad av selvtillit kan på den måten fungere som en buffer mot ensomhet og emosjonelle symptomer, da påvirkningen stress gir blir redusert ved valg av effektive mestringsstrategier. Mennesker med et lavt selvvverd har oftere symptomer på psykiske helseplager som angst og depresjon (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989). Det kan tenkes at sammenhengene mellom symptomer på stress, psykiske helseplager og et lavt selvvverd kan være et resultat av vedkommendes manglende bruk og innsikt i mestringsstrategier.

2.6 Vennskap

Hasanbegovic (2012) definerer vennskap som et gjensidig emosjonelt bånd mellom to individer som varer over tid. Poulin og Chan (2010) viser til at vennskap mellom ungdom er preget av mer stabilitet og gjensidighet enn vennskap i barndommen. Vennskap er en av de viktigste arenaene for læring og utvikling, og en byggeplass for selvfølelsen (Øiestad, 2012). I vennskap inntar vi den sosiale verden og følelsen av å høre til. Det å høre til noe eller noen er grunnleggende for selvfølelsen. I gode vennskap lærer barn og unge å forholde seg til hverandres følelsesregister, ved å se og bli sett på godt og vondt som er viktige byggeklosser for selvfølelsen (Øiestad, 2012). Utrygge barn har ofte en tilnærming til sosiale situasjoner som på sikt skaper utfordringer for dem selv og menneskene rundt (Hasanbegovic, 2012). Dette kan henge sammen med tidligere erfaringer knyttet til vennskap som har gjort at barnet har en lav selvvurdering av seg selv.

Selv om vennskap med jevnaldrende er viktig for utviklingen, er voksne som har dårlige erfaringer med vennskap i risiko for psykiske vansker, som blant annet ensomhet og depressive symptomer (Parker et al., 2006). Tidligere studier viser at både ensomhet (Segrin & Flora, 2000) og depressive symptomer (Hames, Hagan & Joiner, 2013) kan assosieres med dårlige sosiale ferdigheter. På den måten kan det tenkes at ensomhet kan lede til negative erfaringer knyttet til vennskap, da manglende sosiale ferdigheter kan hindre vedkommendes muligheter til å utvikle og opprettholde tilfredsstillende vennskap med andre. Vennskap kan forstås som en beskyttelsesfaktor for barn som er i risiko for skjevutvikling og

tilpasningsvansker (Øiestad, 2012). Annen forskning viser til viktigheten av vennskapet og det å ha en bestevenn (Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006). Forskerne viser til sammenhenger mellom utvikling av internaliserte vansker, mobbing og det å ha en bestevenn, der de fant at det å ha en bestevenn kan beskytte mot avvisning fra jevnaldrende og for å utvikle psykiske vansker.

I ungdomstiden er vennskap og sosiale nettverk spesielt viktig, da man i denne perioden er i ferd med å løsrive seg fra sine foreldre (Helland & Mathiesen, 2009). Sosial støtte er en av de viktigste faktorene for god helse, også når det kommer til elevers intensjon om å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014). Gjennom vennskapet får vi dekket det fundamentale behovet for trygghet og stabile, nære relasjoner til andre (Kvillo, 2006). Spesielt er slike relasjoner betydningsfulle for ungdom, da støtten man får gjennom vennskap påvirker den psykiske helsen svært positivt (Helland & Mathiesen, 2009). Sosial støtte kan også være en buffer mot faglige og sosiale krav og stress på skolen (Lazarus, 2006). Beskjedne og engstelige personer vil ha større problemer med å knytte vennskap til andre, fordi de er stille og ikke bidrar i like stor grad i fellesskapet (I. Lund, 2012). Som ytterste konsekvens vil dette kunne føre til utenforskap og ensomhet.

3 Metode

3.1 Studiens design

For å besvare oppgavens problemstilling ”*i hvilken grad har trekk ved skolen betydning for videregåendeelevers rapportering av emosjonelle vansker?*” har det blitt valgt å benytte en kvantitativ tilnærming. Mastergradsprosjektet inngår som en del av et forskningsprosjekt i regi av NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Valget av metode er derfor allerede gjort. Forskningsprosjektet har til hensikt å undersøke hvilke faktorer knyttet til elevenes erfaringer både i ungdomsskolen og i videregående skole som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. Prosjektet har utviklet seg til å omhandle elevenes opplevelse av skolen, blant annet deres motivasjon, vurdering av egen kompetanse og sosiale relasjoner. For denne studien vil oppmerksomheten være rettet mot sammenhenger mellom trekk ved skolen, emosjonelle vansker, ensomhet og selvverd.

Prosjektet denne studien inngår i, er en longitudinell undersøkelse som ønsker å kartlegge faktorer på individ- og institusjonsnivå, og er gjennomført som fire runder med spørreskjemaundersøkelser fra våren 2015 til våren 2018. I denne oppgaven benyttes kun datamaterialet fra datainnsamlingen som ble gjennomført i 2017. Da denne studien inngår i en større undersøkelse er datamaterialet som er benyttet allerede samlet inn og behandlet. For å besvare studiens problemstilling ble det konstruert nye variabler for å beskrive ulike trekk ved skolene.

Prosjektlederne for undersøkelsen sendte informasjonsskriv om spørreundersøkelsen til alle skolene, hvor skolene selv skulle informere elevene om prosjektet. Kommunikasjonen ble gjort via mail til rektor på hver enkelt skole (Vedlegg 1), som sendte ut informasjonsskriv til elevene (Vedlegg 2). På denne måten ble elevene og foresatte informert, slik at de på forhånd kunne lese om undersøkelsen før den ble gjennomført. Datainnsamlingen ble gjennomført i papirform som en undersøkelse da elevene gikk i første- og andre klasse på videregående skole. En lærer ved hver skole var ansvarlig for å gi elevene nødvendig informasjon. Undersøkelsene ble gjennomført i klasserommet til elevene, med representanter fra forskningsprosjektet tilstede. Dette kan sies å øke spørsmålsvaliditeten, da det ga mulighet til å korrigere misforståelser før datainnsamlingen ble avsluttet.

Studien baserer seg på et survey design. Survey er en spørreundersøkelse som utføres gjennom systematisk innsamling av data fra utvalgte personer, med den hensikt å gi grunnlag for statistiske beskrivelser over den populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal, 2013). For denne oppgaven har det blitt gjort en tverrsnittsundersøkelse begrenset til et tidspunkt. Dataene fra hver analyseenhet ble kun registrert én gang hvor hensikten var å se på forhold i nåtiden. Dette valget ble gjort på bakgrunn av oppgavens problemstilling og praktiske forhold. Til tross for at det i utgangspunktet hadde vært mulig å gjennomføre en longitudinell studie, ga et tverrsnittsdesign mulighet til å gjennomføre mer robuste analyser som var de mest hensiktsmessige for denne studien.

3.2 Utvalg

I kvantitative studier er det et ønske om representative utvalg, slik at resultatene kan generaliseres tilbake til populasjonen. For at generalisering skal finne sted forutsetter det at gruppen som er benyttet som utvalg er representativt for å uttale seg om en større gruppe (Ringdal, 2013). Representativitet henger sammen med utvalget og hvordan dette er trukket fra populasjonen, og om det kan trekkes konklusjoner om en større gruppe enn dem som har deltatt i undersøkelsen (Kleven, 2002). For denne studien var populasjonen alle elever i andre klasse i den videregående skolen i Trøndelag og elevene er mellom 17 og 18 år.

Elevene kom fra 13 ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag, 8 skoler i Trondheim by og 5 skoler fra nabokommuner. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006) og er i utgangspunktet ikke representativt. Tross at det ikke er trukket et sannsynlighetsutvalg er det likevel grunn til å argumentere for at resultatene vil kunne være representative for populasjonen av elever i gamle Sør-Trøndelag. For det første utgjør elevene i undersøkelsen 66 % av alle elevene på dette alderstrinnet i Sør-Trøndelag (2122 av omtrent 3100 elever). For det andre var svarprosenten høy, 79 %, og ikke minst lå den mellom 60 % og er høyere enn en god svarprosent (Holand, 2006; Ringdal, 2013). Dette er faktorer som er med på å styrke studiens ytre validitet. For det tredje var utvalget representativt vis-a-vis populasjonen for en rekke dimensjoner, som blant annet kjønn (50 % jenter) og utdanningsprogram (54 % av elevene gikk på studiespesialisering), og studien omfattet både skoler i bygd og by. Det kan dermed tenkes at studien kan ha en overførbarhet og skjønnsmessig generalisering til populasjonen (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011).

3.3 Måleinstrument

Datamaterialet i denne studien er samlet inn gjennom et selvutfyllingsskjema i papirformat (Vedlegg 3). Spørreskjemaets første del omhandler bakgrunnsspørsmål om kjønn, klassetrinn, skole, karakterer, mors utdanning og lignende. Videre var skjemaet delt opp etter ulike temaer som blant annet selvoppfatning, motivasjon og sosial støtte. Temaene om emosjonelle vansker og selvverd ble besvart rett etter bakgrunnsspørsmålene. Siden dette var tidlig i spørreskjemaet kan det tenkes at det kan bidra til færre manglende opplysninger. For denne studien er det supplert elevdata fra spørreundersøkelsen med data som omhandler skoletrekk. Slike trekk er skolestørrelse, lokalitet (by/land), jenteandel på skolen og studieretninger med ulik jenteandel.

3.3.1 Avhengig variabel: Emosjonelle problemer

For å besvare oppgavens problemstilling er ”emosjonelle problemer” benyttet som avhengig variabel. ”Emosjonelle problemer” er en skala satt sammen av fem utsagn som alle omhandler ulike aspekter ved emosjonelle problemer. For å måle elevenes emosjonelle problemer ble det benyttet en selvrapporteringsvariant med navn SDQ – The Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997):

- (1) Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme
- (2) Jeg bekymrer meg mye
- (3) Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten
- (4) Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker
- (5) Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt

Spørsmålene ble besvart med svaralternativene (0) Stemmer ikke, (1) Stemmer delvis, og (2) Stemmer helt. Tre verdier på kontinuerlige variabler kan være problematisk da det gir et nøytralt midtpunkt i svarskalaen, som kan føre til at noen respondenter velger det midterste svaralternativet som en enkel løsning. På den andre siden kan det være positivt for respondentene da det gir mulighet til å gi et nøytralt svar. Siden ”emosjonelle problem” er et holdningsspørsmål vil respondentene kunne tolke påstandene forskjellig. Dette er et reliabilitetsproblem som kan føre til upresise svar (Eikemo & Clausen, 2012). Det at det kun er tre verdier (0,1,2) kan også være utfordrende jamfør den prinsipielle komponentanalysen og måling av intern konsistens ($\alpha = \text{alfa}$), som i utgangspunktet forutsetter kontinuerlige

variabler. Dette er en begrensning for kvalitetssikringen, men samtidig er SDQ et anerkjent og utbredt instrument som brukes i kartlegging og forskning i flere land. Slikt sett er ikke denne utfordringen av de største. I forhold til regresjonsanalysen er sumskalaen av emosjonelle problemer god å bruke, da denne omfatter fem påstander og skårbredden er 0-10 (Mjaavatn & Frostad, 2016). Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = ,76$).

3.3.2 Uavhengige variabler på skolenivå

Tretten skoler var med i undersøkelsen. Det har blitt konstruert uavhengige variabler for å belyse trekk ved skolen. Med utgangspunkt i skolens strukturelle preg som blant annet lokasjon, skolestørrelse, studieretning og andel jenter på skolen har det blitt konstruert egne variabler basert på gjennomsnittsverdier hentet fra Statistikkportalen. Verdiene ga oversikt over de tretten skolene som inngår i undersøkelsen. For å kunne si noe om ulike trekk ved skolene er gjennomsnitt blitt benyttet for å forklare følgende variabler:

By og land

Verdiene ”Byskoler” og ”Landsskoler” er konstruert basert på skolens tilhørende geografiske område for å undersøke om det er forskjeller mellom elevenes rapportering av ensomhet, emosjonelle vansker og selvverd. 9 av skolene er byskoler og 4 er skoler på landet (Vedlegg 4). Valget om å inkludere denne variabelen ble tatt med bakgrunn i tidligere forskning som peker på at elever fra byskoler i større grad enn elever fra skoler på landet rapporterer om emosjonelle vansker og problemer med selvverd (Mjaavatn & Frostad, 2016). I regresjonsanalysene er landsskoler gitt verdien 1 og byskoler er gitt verdien 0 (referansekategori).

Skolestørrelse

”Skolestørrelse” blir målt ut i fra totalt elevantall på skolen og er en kontinuerlig variabel. I denne studien inngår det tretten ulike skoler, hvor den minste har et totalt elevantall på 143 elever mens den største skolen har et elevantall på 1108 elever (Vedlegg 5). Valget om å inkludere denne variabelen ble tatt for å undersøke om elevantallet på skolen har betydning for elevenes emosjonelle vansker.

Andel jenter

”Andel jenter” blir benyttet for å undersøke om skoler med overrepresentasjon av jenter har betydning for elevenes opplevelse av ensomhet og utvikling av emosjonelle vansker. Dette ble gjort med utgangspunkt i tidligere forskning som viser at andel jenter har betydning for elevenes mentale helse (Dalen, 2014; Modin et al., 2011). Andel jenter på skolen varierer fra 40 % til 71 % (Vedlegg 5).

Gutte- og jentelinjer

Spørsmålet om studieretning ble besvart ved at elevene skulle rapportere hvilken retning de tilhørte. Svaralternativene var de fjorten ulike studieretningene: (1) Bygg- og anleggsteknikk, (2) Design og håndverk, (3) Elektrofag, (4) Helse- og oppvekstfag, (5) Medier- og kommunikasjon, (6) Naturbruk, (7) Restaurant- og matfag, (8) Service- og samferdsel, (9) Teknikk og industriell produksjon, (10) Studiespesialiserende, (11) Musikk, dans og drama, (12) Idrettsfag, (13) Kunst, design og arkitektur og (14) Alternativ opplæring. Jeg valgte å kode disse om til egne variabler som typiske gutte- og jentelinjer med utgangspunkt i andelen jenter og gutter på linjen (Vedlegg 6). Denne informasjonen er hentet fra Statistikkportalen og tallene om kjønnsandel som blir benyttet gjelder for Trøndelag. Det gjøres følgende skiller: guttelinjer (5,5 – 34 % jenter), jentelinjer (67 – 85 % jenter) og nøytrale linjer (40 – 57 % jenter). Tabell 1 viser fordelingen av studieretninger i de tre kategoriene.

Tabell 1: Fordeling av studieretning i tre kategorier

Guttelinjer	Jentelinjer	Nøytrale linjer
Bygg- og anleggsteknikk	Design og håndverk	Medier- og kommunikasjon
Elektrofag	Helse- og oppvekstfag	Naturbruk
Service- og samferdsel	Musikk, dans og drama	Restaurant- og matfag
Teknikk og industriell produksjon	Kunst, design og arkitektur	Studiespesialisering
		Idrettsfag
		Alternativ opplæring

3.3.3 Uavhengige variabler på individnivå

Kjønn

Spørsmålet er besvart ved avkrysning for gutt eller jente, med svaralternativene (1) ”jente” og (2) ”gutt”. Kjønn benyttes i denne oppgaven for å undersøke om det er forskjell på gutter og

jenter i rapporteringen av emosjonelle problemer, ensomhet, selvvverd og hvilken betydning trekk ved skolen har for dem. Variabelen er dikotom og er derfor dummykodet, der jente er gitt verdien 1 og gutt er gitt verdien 0 (referansekategori).

Ensomhet

”Ensomhet” er en skala satt sammen av fem indikatorer hentet fra en norsk versjon av The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985; Vålås, 1999):

- (1) Jeg har ingen å snakke med på skolen
- (2) Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene
- (3) Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med
- (4) Jeg føler meg ensom på skolen
- (5) Jeg har ingen venner på skolen

Svaralternativene var fra (1) Svært usant, til (6) Svært sant. Disse indikatorene kan forstås som kongruente med definisjonen av ensomhet som er benyttet for denne oppgaven, der ensomhet blir forstått som opplevelsen av personen når det ikke er samsvar mellom de relasjonene en ønsker å ha, og de man faktisk har (Perlman & Peplau, 1981). Forskning viser at engstelige og beskjedne barn og unge er i risikogruppen når det gjelder opplevelsen av ensomhet (Halvorsen, 2008; Lasgaard & Elklit, 2009; I. Lund, 2012; Vanhalst, 2012). Målets dimensjonalitet, som også er sjekket gjennom en prinsippal komponentanalyse kan sies å stemme overens med teorien som er benyttet i denne studien. Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = ,89$).

Selvvverd

”Selvvverd” er en skala satt sammen av fire indikatorer. Påstandene er hentet fra Vålås (1999) og Marsh (1990):

- (1) Jeg godtar meg selv slik jeg er
- (2) Jeg vil helst være slik jeg er
- (3) Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes
- (4) Jeg er ofte misfornøyd med meg selv

Disse spørsmålene ble besvart med svaralternativer fra (1) Svært usant til (6) Svært sant. Reliabiliteten av elevenes responser ble målt ved bruk av Cronbachs alfa, som viser svarfordelingens konsistens når spørsmål om samme sak blir stilt flere ganger på ulike måter (Skaalvik & Federici, 2015). En høy Cronbachs alfa viser til at spørsmålene som ble stilt er forstått av respondentene uten misforståelser. Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = ,89$)

3.4 Analyser

For å besvare oppgavens problemstilling er det blitt benyttet SPSS (IBM 24) som statistisk metode. Kvalitetssikringen av de sammensatte målene har blitt gjort gjennom en prinsippal komponentanalyse og reliabilitetsanalyser. Til slutt blir det gjort rede for lineær regresjon og flernivåanalyse.

3.4.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk hjelper med å beskrive karaktertrekk ved respondenter og resultater, og omhandler ulike måter å regne sentraltendens og spredning på (Valås, 2006). I denne oppgaven har det blitt anvendt deskriptiv statistikk for å se på fordelingen av kjønn, studieretning, emosjonelle vansker, selvverd og ensomhet. Skjevhet beskriver fordelingen av dataene og om disse er normalfordelte. Skjevheten er da lik 0. Dersom skjevheten er et positivt tall er fordelingen skjevfordelt mot høyre. Det vil si at flere i utvalget skårer under gjennomsnittet enn over og at gjennomsnittet er større enn medianen. Hvis skjevheten er et negativt tall er fordelingen venstreskjev som indikerer at det er flere som skårer over gjennomsnittet enn under (Valås, 2006). Disse verdiene bør variere mellom -2 til +2 (George & Mallery, 2001).

3.4.2 Kvalitetssikring av sammensatte mål

Prinsippal komponentanalyse og Cronbachs Alfa

Faktoranalyse er en analyseteknikk som benyttes for å undersøke et sammensatt måls dimensjonalitet (Ringdal, 2013). Målet er å forklare den felles variansen i variablene for å studere hvilke indikatorer som henger sammen. Forskjellen mellom faktoranalyse og prinsippal komponentanalyse ligger i andelen varians som blir forklart (Bjerkan, 2012). Disse forskjellene er små ved bruk av store utvalg slik som denne studien benytter. Formålet med en prinsippal komponentanalyse er å finne lineære kombinasjoner som henter inn så mye informasjon som mulig fra variablene som måles. Faktorene i en prinsippal komponentanalyse

kalles for komponenter, og det er dette begrepet som anvendes videre. For å benytte variablene ble det laget sumskårer av de ulike latente variablene. Dette ga mulighet til å gjennomføre analyser som krever målenivå på intervallnivå. For å undersøke utsagnenes dimensjonalitet ble det gjennomført en prinsippal komponentanalyse. Spørsmålene som benyttes bør være endimensjonale, som innebærer at de kun fanger en dimensjon av begrepet som måles. I analysen ble det benyttet roteringsteknikken Oblimin. Dette valget ble tatt på bakgrunn av forståelse om at det var grunn til å forvente at komponentene som ble trukket ut ville korrelere med hverandre. Minstekravet for at komponentene skal kunne danne en sumskåre er 0,30 (Ulleberg & Nordmark, 2001), for å øke validiteten og reliabiliteten til det latente begrepet (T. Lund & Haugen, 2006). For denne studien har det blitt gjennomført en prinsippal komponentanalyse på variablene som omhandler ”emosjonelle problemer”, ”ensomhet” og ”selvverd” (Vedlegg 7). Alle komponentene hadde en høy ladning over 0,3, og er godt over minstekravet (Ringdal, 2007). En slik fin fordeling av spørsmål er med på å styrke begrepsvaliditeten der alle påstandene ladet på hver sin komponent.

Cronbachs alfa er et statistisk mål på den interne konsistensen til en empirisk måling av et latent begrep (Clausen & Johansen, 2012). I kvantitativ metode opereres det ofte med bruk av latente begrep. Latente begrep lar seg ikke måle direkte, og forskeren må derfor sette sammen flere variabler for å få en rimelig dekning av begrepet. Dette kalles sammensatte mål. For å teste reliabiliteten har det blitt gjort flere reliabilitetsanalyser med Cronbachs alfa (Vedlegg 7). Det ideelle er å ha alfaverdier over 0,7 når man har 3 til 5 indikatorer, og da bør bivariante korrelasjoner ligge mellom 0,3 til 0,7 (Clausen & Johansen, 2012; Furr, 2011).

3.4.3 Bivariate korrelasjoner

Korrelasjonsanalyse benyttes for å utforske styrken i forholdet mellom to kontinuerlige variabler. Denne analysen gir en retning og styrke på samvariasjonen. Retningen på korrelasjonen kan være positiv, som indikerer at når et variabel øker, vil også den andre variabelen øke. Negative korrelasjoner indikerer at når en variabel øker så reduseres den andre variabelen. Korrelasjonsanalyser gir også mulighet til å kontrollere for mulige tredjevariablers effekt på en gitt korrelasjon. I resultatdelen presenteres en korrelasjonsmatrise for alle variablene som benyttes. Her ble det benyttet ulike korrelasjonsmål som Pearsons r for å måle korrelasjonen mellom to kontinuerlige variabler, punkt biserial korrelasjon for en dikotom og en kontinuerlig variabel og phi for å måle korrelasjonen mellom to dikotome

variabler. Pallant (2016) betegner korrelasjoner mellom 0,1 og 0,29 som lav, 0,30 og 0,49 som middels, og 0,50 til 1,0 som høy eller sterk. En korrelasjonsmatrise gjør det mulig å sjekke at det ikke er utfordringer knyttet til multikollinearitet. Multikollinearitet vil si at de uavhengige variablene korrelerer for sterkt med hverandre og kan gi usikre estimater.

3.4.4 Lineær regresjon

Det finnes ulike typer regresjonsanalyser avhengig av antallet uavhengige variabler. En slik analyseteknikk benyttes når det er ønskelig å undersøke i hvilken grad den avhengige variabelen påvirkes av de uavhengige. Ved analyser som innebærer mer enn en uavhengig variabel benyttes multivariat regresjon (Eikemo & Clausen, 2012). Det kan da kontrolleres for flere variabler samtidig som bidrar til å gjøre modellen mer realistisk. Multivariat regresjonsanalyse har flere fordeler ved at den gir et bredere bilde av det som studeres og mer presise og troverdige årsakssammenhenger. I tillegg sier den mer om de uavhengige variablenes relative betydning, og skiller lettere ut de viktige forklaringene.

I regresjonsanalyse opereres det med bruk av regresjonskoeffisienter. Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (b) og den standardiserte regresjonskoeffisienten (β). Den første koeffisienten vil si at når prediktoren endres med en enhet, vil utfallet bli b -enheter i snitt. Den standardiserte regresjonskoeffisienten (β) er gunstig å benytte dersom hensikten er å sammenlikne styrken på effektene av ulike uavhengige variabler med hverandre. Denne verdien varierer fra -1 til 1. Effekten har betydning fra +/- 0,15, avhengig av hva det er som undersøkes. R^2 er et mål på hvor god modellen er, og viser hvor mange prosent av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares ved hjelp av de uavhengige variablene, for eksempel $0,044 = 4,4\%$ av variasjonen i y er forklart av x . Denne verdien vil øke dersom vi legger til flere uavhengige variabler. Analysene i denne oppgaven vil derfor benytte justert R^2 .

3.4.5 Tester av forutsetninger

Det er viktig å være bevisst at regresjonsanalysen ikke tester om alle relevante uavhengige variabler er med i modellen, ei heller om disse har målefeil (Eikemo & Clausen, 2012). Det er derimot aktuelt å teste ulike forutsetninger for å kunne stole på at resultatene er riktige. En mer detaljert beskrivelse av testene ligger vedlagt (Vedlegg 8).

I lineær regresjonsanalyse er det seks forutsetninger som må være oppfylt. Den første forutsetningen er normalfordelte residualer. Utvalgsstørrelsen for denne oppgaven er stort, så dette kravet vil ikke ha betydning for den substansielle tolkningen av resultatet. Deretter må det undersøkes om modellen er heteroskedastisk. Heteroskedastisitet vil si at det ikke er konstant varians på feilleddene, som fører til at modellen bommer mer på enkelte predikerte verdier av den avhengige variabelen enn andre (Eikemo & Clausen, 2012). Det ideelle er å ha en homoskedastisk modell der variansen til residualen i en regresjon er den samme for alle verdier av de uavhengige variablene. Den tredje forutsetningen er fravær av autokorrelasjon, som innebærer korrelasjon mellom verdier på samme variabel mellom ulike enheter. I tverrsnittsundersøkelser med strukturerte data kan autokorrelasjon opptre (Christophersen, 2013). Strukturerte data kan gi avhengige data og da også autokorrelasjon. Den fjerde forutsetningen er fravær av multikollinearitet, som betyr korrelasjon mellom de uavhengige variablene. Problemer knyttet til dette kan gjøre det vanskelig å skille variablenes effekter fra hverandre, da det gir upresise estimater og store signifikansverdier.

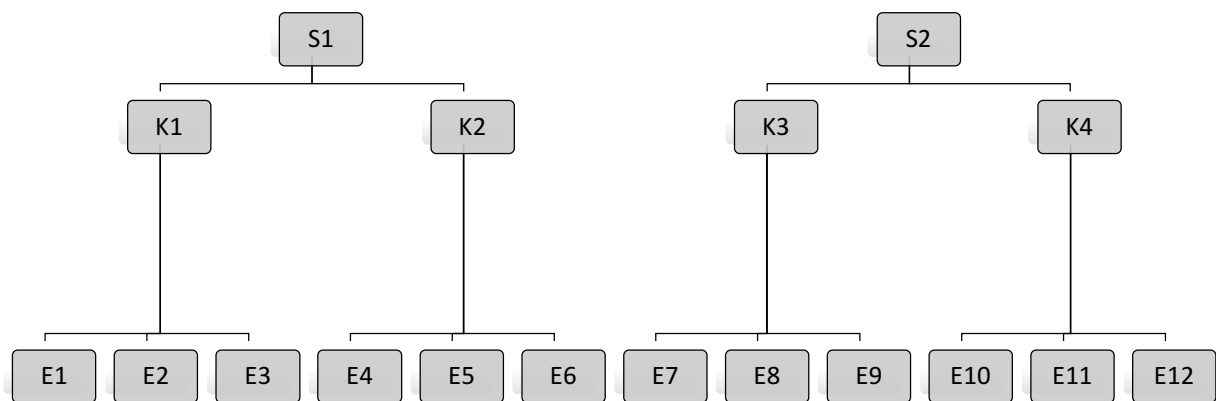
I lineær regresjon er det en forutsetning at sammenhengen mellom den avhengige og de uavhengige variablene er lineær (Eikemo & Clausen, 2012). Ikke-linearitet i parameterne er den femte forutsetningen og bidrar til et mer praktisk utgangspunkt å jobbe ut ifra. Den siste forutsetningen er fravær av innflytelsesrike enheter. Slike enheter kan påvirke utregning av parametere, standardfeil, R^2 og testobservatørene (Eikemo & Clausen, 2012).

3.4.6 Flernivåanalyse

Flernivåanalyse forutsetter hierarkisk strukturerte data. Det kan for eksempel være elever som er gruppert i klasser, og hvor klassene inngår i skoler. Flernivåanalyse blir benyttet på grunn av regresjonens begrensninger i analyser med strukturerte data. Begrensningene dreier seg om at kjennetegn ved nivå 2-enheter blir behandlet som kjennetegn ved nivå 1-enhetene (Christophersen, 2013). Dette kan føre til at variablene på de to nivåene likestilles i slutningsstatistikk med tanke på antall enheter. Som oftest er det flest nivå 1-enheter som fører til at standardfeilen til variablene på nivå 2 blir undervurdert. Igjen kan dette gi oss uriktige svar, for eksempel gjennom type-1-feil ved å forkaste en sann nullhypotese. Flernivåanalysen bidrar til at de uavhengige variablene knyttes til det aktuelle nivået og gir presise svar. I denne analysen inngår elevene på nivå-1, som igjen er gruppert på de ulike

skolene på nivå-2. Elevenes individuelle trekk går under nivå 1, mens data om trekk ved skolene går under nivå 2.

Figur 1 viser en grafisk fremstilling av en hierarkisk datastruktur. Eksempelvis er elevene (E1, E2, E3) gruppert i klasser (K1, K2) som igjen inngår i skoler (S1, S2).



Figur 1: hierarkisk strukturerte data

Det er vanlig å skille mellom statistiske og substansielle grunner for å utføre flernivåanalyse. De statistiske grunnene henger sammen med forutsetningen om statistisk uavhengighet av observasjoner i de fleste typer regresjonsanalyse (Strabac, 2012). Dersom svarene fra elevene ved samme skole korrelerer vil dette bli kontrollert for. Dette gir mulighet til å kontrollere for gruppenivået, for å undersøke om forskjellene i emosjonelle vansker skyldes trekk ved skolen eller individuelle egenskaper. Hierarkisk strukturerte data kan føre til brudd på denne forutsetningen, som kan gi unøyaktig estimering av koeffisientene. Videre vil man kunne få feilslutninger med tanke på kausalitet. Flernivåmodeller korrigerer for statistisk avhengighet i dataene og kan være godt egnet for undersøkelser som søker etter forklaringer både på individ- og systemnivå. De substansielle grunnene baserer seg på at med hierarkiske data er det som oftest effektene av variabler på ulike nivåer som er av interesse. Denne studien fokuserer på hvilke individuelle trekk hos elevene som påvirker deres rapportering av emosjonelle vansker, men også om trekk ved skolene har innvirkning på dette.

Snijders og Bosker (2012) hevder at mellom 10 og 100 analyseenheter gjør at man vanligvis kan benytte flernivåanalyse. Jo lavere antallet er, jo større begrensninger og statistiske problemer kan man møte. For å kunne gjennomføre en slik analyse er det ulike forutsetninger som må være oppfylt (Strabac, 2012). For det første må den avhengige variabelen være kontinuerlig og tilnærmet normalfordelt. For det andre må antall analyseenheter på det høyeste nivået må være stort nok. Et lavt antall nivå-2-enheter kan være problematisk da det påvirker nivå-2-koeffisientenes statistiske signifikans (Strabac, 2012). Det er anbefalt å unngå for mange nivå-2-variabler i modellen samtidig, hvor minst ti per uavhengig variabel er en tommelfingerregel. Flernivåanalyse tar automatisk hånd om dataavhengighet. I en slik analyseprosess er det ikke tilstrekkelig å vurdere forutsetningene for alle nivå 1-enhetene under ett (Christophersen, 2013). Vurderingene må gjøres like mange ganger som det er nivå 2-enheter siden det kan være at både modellspekifisering og operasjonalisering er nivå 2-betinget.

Ved gjennomføring av flernivåanalyse i samfunnsvitenskapen, er det normalt at variansen på nivå 1, utgjør 85-95 prosent (Snijders & Bosker, 1999, 2012). For denne oppgaven er det tretten deltakende skoler, og det er helt klart i det nedre sjiktet for å kunne gjennomføre en flernivåanalyse. Samtidig har flernivåanalyse en del fordeler vis-a-vis lineær regresjon som nevnt overfor, og da vil en enkel flernivåanalyse kunne styrke eller svekke funnene om betydningen av skoletrekk som fremgår i lineær regresjonsanalyse. For å kunne ha et sammenlikningsgrunnlag ble det gjennomført en nullmodell, med hensikt i å vurdere variansen til den avhengige variabelen i lys av nivå 2-enhetene. Nullmodellen legger grunnlaget for videre analyser, og gir mulighet til å se på betydningen av ulike forklarings- og kontrollvariabler på den avhengige variabelen. En slik modell uten uavhengige variabler benyttes også for å avgjøre om flernivåanalyse er relevant å benytte (Christophersen, 2013). Dersom datastrukturen tilsier avhengighet mellom nivå 1-enhetene kan det inkluderes flere uavhengige variabler.

3.5 Etiske vurderinger

Samfunnsvitenskapelig forskning stiller etiske krav til forskeren gjennom hele forskningsprosessen (T. Lund & Haugen, 2006). Disse forskningsetiske retningslinjene sier at man som forsker skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det er faglig enighet om at det er viktig å gi deltakerne som inngår i studiet informasjon om studiets formål, anonymitet, frivillighet, og at datamaterialet skal behandles konfidensielt (T. Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2013). Kravet om informert samtykke blir ivaretatt ved at elever og foresatte i forkant av undersøkelsen fikk et informasjonsskriv som ble sendt ut til de enkelte skolene. Informasjonsskrivet gav elevene informasjon om hensikten ved studien og deres rettigheter som deltakere.

All forskning som behandler personopplysninger om deltakerne skal meldes inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet "Livet i skolen" er godkjent av NSD (Vedlegg 9), og omfatter både direkte og indirekte personopplysninger, men de data som har vært tilgjengelig for denne studien er blitt anonymisert. Etter datainnsamlingen er hver elev gitt et nummer slik at ingen navn er oppgitt, i tråd med retningslinjer fra NSD. I alle publikasjoner fra prosjektet er elevene anonymisert og det er ikke mulig å spore funn tilbake til enkeltpersoner. Deltakelsen i prosjektet var frivillig, og elevene hadde til enhver tid mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Denne undersøkelsen var ikke meldepliktig, da den inngår i et større forskningsprosjekt som allerede hadde gjennomført datainnsamlingen og behandlet datamaterialet.

Forskere har et ansvar for å unngå at respondentene det forskes på utsettes for belastninger. Med tanke på spørsmål som ensomhet, selvværd og emosjonelle vansker er sensitive og knyttet til ubehagelige følelser, kan det stilles spørsmål ved om dette kan forsterke noen av elevenes følelser til utenforskap og psykiske vansker. Når det er snakk om sensitive spørsmål vil det alltid være fare for at noen respondenter synes det er vanskelig og ubehagelig å svare.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil analysene som er blitt gjennomført bli presentert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er blitt stilt for å besvare oppgavens problemstilling.

4.1 Beskrivende analyse av emosjonelle vansker

Tabell 2 viser de fem utsagnene som tilsammen utgjør målet på SDQ som måler emosjonelle vansker. Det sammensatte målet har tidligere blitt kvalitetssikret gjennom en prinsippal komponentanalyse av SDQ og de tre verdiene (0,1,2). Komponentanalysen viste at alle komponentene hadde en høy ladning over 0,3, og var godt over minstekravet (Ringdal, 2013). En slik fin fordeling av spørsmål er med på å styrke begrepsvaliditeten, der alle påstandene ladet på hver sin komponent. Alfaverdien for emosjonelle vansker var akseptabel ($\alpha = ,77$).

Tabell 2: Prosentandel av jenter og gutter i undersøkelsen som svarer "helt enig" eller "delvis enig" på påstandene om emosjonelle vansker

Påstander	Jenter	Gutter
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	63	33
Jeg bekymrer meg mye	80	55
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	49	19
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	77	61
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	43	20

Tabell 2 viser at omtrent dobbelt så mange jenter som gutter rapporterer at de ofte har hodepine, vondt i magen eller er kvalme. Videre svarer hele 80 % av jentene og 55 % av guttene at de bekymrer seg mye. Det kommer frem av tabellen at over halvparten av jenter og gutter rapporterer at de blir nervøse og usikre i nye situasjoner. Omtrent 50 % av jentene svarer at de ofte er lei seg, nedfor eller på gråten. Det kommer tydelig frem at et stort flertall av unge jenter og gutter strever med emosjonelle vansker.

Tabell 3: Deskriptiv analyse av den avhengige variabelen

Variabel	N	Gjennomsnitt	Skjevhet
Emosjonelle vansker	2055	3,4	0,7

Tabell 3 viser gjennomsnittet av emosjonelle vansker blant de 2055 elevene som svarte på spørsmål om emosjonelle vansker. Skårbredden til emosjonelle vansker er 0-10, og tabellen viser at gjennomsnittet er 3,4. Et gjennomsnitt på 3,4 kan tolkes som at de fleste elevene skårer normalt på emosjonelle vansker. Skjevheten på det sammensatte målet er 0,7 og er høyreskjev. Vi kan da tenke oss at flere i utvalget skårer under gjennomsnittet på emosjonelle vansker.

Tabell 4: Sammenlikning av britiske normer, Akershusundersøkelsen fra 2004 og Trondheim 2017 i prosent

Britiske normer		Akershusundersøkelsen 2004		Trondheim 2017	
		Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Normal (0-4)	80	96	89	85	55
Gråsone (5)	10			8	11
Høyt (6)	5			3	10
Svært høyt (7-10)	5	4	11	4	24

Tabell 4 viser normalfordelingen på sumskårer for emosjonelle vansker i britiske data om barn/unge i alderen 11-15 (Meltzer, Gatward, Goodman & Ford, 2003). Tabellen sammenlikner britiske normer for emosjonelle vansker, resultater fra Akershusundersøkelsen (Rødje & Grøholt, 2004) som ble gjort i videregående skole i 2004, og fordelingen for studien gjennomført i Trøndelag i 2017. I Akershusundersøkelsen rapporterte 11 % av jentene om svært høye verdier. For 2017 viser tabell 4 at 24 % av jentene rapporterer om svært høye verdier på emosjonelle vansker, sammenliknet med 4 % av guttene. Fra Akershusundersøkelsen i 2004 til 2017 indikerer tabellen at jentenes rapportering av emosjonelle vansker har forverret seg.

Tabell 5: Elevenes rapporterte verdier av emosjonelle vansker basert på kjønnssammensetningen på studieretningen i prosent

Britiske normer		Guttelinjer		Jentelinjer		Nøytrale linjer	
		Gutter (N=419)	Jenter (N=63)	Gutter (N=60)	Jenter (N=307)	Gutter (N=535)	Jenter (N=660)
Normal (0-4)	80	85,2	60,3	70	49,8	86,2	57
Gråsone (5)	10	8,6	15,9	15	10,7	6,2	11,1
Høyt (6)	5	2,6	4,8	8,3	10,7	3	9,7
Svært høyt (7- 10)	5	3,6	19	6,6	28,6	4,6	22,3

Tabell 5 viser et mer nyansert bilde, med inndeling etter elevenes studieretning ut fra kjønnsandelen. Dette er kanskje den mest sentrale variabelen som omhandler trekk ved skolen. Fra denne tabellen fremkommer det at jenter som går på jentelinjer har høyere skåre enn jenter på typiske guttelinjer. For jenter som går på typiske jentelinjer har 29 % svært høye skårer, mens for jenter på typiske guttelinjer gjelder dette 19 %. Videre skårer 22 % av jenter som går på nøytrale linjer svært høyt, og der er gutter og jenter relativt likt representert. Også gutter som går på typiske jentelinjer skårer særlig høyere enn de britiske normene, og de andre linjene. 15 % av guttene på jentelinjer mot 6 % av guttene på guttelinjer, og 8 % av guttene på nøytrale linjer skårer høyt (summen av høyt og svært høyt). Dette er en klar indikasjon på at gutter som går på typiske jentelinjer rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med gutter som går på typiske guttelinjer eller nøytrale linjer.

4.2 Beskrivende analyse av uavhengige variabler

I det følgende blir den deskriptive delen som er relevant for problemstillingen og de aktuelle variablene presentert. Den deskriptive statistikken blir benyttet for å se på fordelingen av respondentenes svar. På grunnlag av dette kan det trekkes noen slutninger om fordelingen på de ulike variablene. Det første som undersøkes er variablene på skolenivå.

Tabell 6: Kjønnfordelingen på de ulike studieretningene i prosent

Variabler	Gutter	Jenter
Guttelinjer	76	24
Jentelinjer	18	82
Nøytrale linjer	42	58

Tabell 6 viser at 24 % av elevene på typiske guttelinjer er jenter, og 76 % er gutter. På jentelinjene er 82 % jenter mens 18 % er gutter. På de nøytrale linjene er 58 % jenter og 42 % gutter.

Tabell 7: Deskriptive resultater av skoletrekk

Variabler	Gjennomsnitt	Variasjon
Skoler på landet	13	-
Skoler i byen	87	-
Antall elever	794	143-1108
Andel jenter	50	40-71

Tabell 7 viser at 13 % av skolene som inngår i undersøkelsen er skoler på landet, mens 87 % av dem er i byen. Videre er gjennomsnittet for antall elever på de tretten skolene 794, hvor den minste skolen har 143 elever mens den største har 1108 elever. Skolen med færrest jenter har 40 % av total elevandel som er jenter, mens de med høyest jenteandel har 71 % jenter på skolen.

Det er også inkludert tre variabler på elevnivå: kjønn, selvverd og ensomhet.

Tabell 8: Deskriptive resultater av individuelle trekk

Variabler	N	Gjennomsnitt	Skjevhet
Ensomhet	2098	1,5	2,5
Selvverd	2102	4,5	-0,7
Jenter	1061	50	-
Gutter	1058	50	-

Av tabell 8 kommer det frem at det var relativt lik fordeling av gutter og jenter som deltok i studien. Kjønn er en kategori på nominalnivå, det laveste målenivået og det gir derfor ikke mening å snakke om spredningsmål på slike kategorier (Ringdal, 2013). Dersom skjevheten overstiger tallverdien 1, må vi være forsiktige ved bruk av parametrisk statistikk. På den andre siden vil ikke skjevhet være avgjørende for slike store utvalg (Pallant, 2016). Tabellen viser oss at selvverd (-0,7) er noe venstreskjev. Dette kan tolkes som at det er flere enn gjennomsnittet av elevene som rapporterer om lavere selvverd, og at gjennomsnittet ligger til venstre for og er lavere enn medianen. Til tross for at ensomhet er svært skjev (2,5) vil variabelen bli inkludert i videre analyser på grunn av studiets utvalgsstørrelse. Skjevheten betyr at de fleste i utvalget ikke rapporterer om ensomhet.

4.3 Bivariat korrelasjonsanalyse av variablene

For å undersøke grad av styrke og retning for den lineære relasjon mellom de anvendte variablene, har det blitt gjennomført to korrelasjonsmatriser. I denne analysen ble det benyttet Pearson R, punkt biserial korrelasjon og phi ut i fra variablenes målenivå. I tabell 9 og 10 er det presentert to matriser som viser korrelasjonene mellom de sammensatte målene. De interessante korrelasjonene for problemstillingen vil bli presentert under.

Tabell 9: Korrelasjonsmatrise for jenter

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8
Emosjonelle vansker	,02	,11**	-,05	,08**	-,05	-,02	-,56**	,39**
Prediktorer:								
1. Antall elever	1	-,11**	,07*	,05	-,09**	-,69**	-,05	,01
2. Andel jenter		1	-,05	,05	-,03	-,11**	-,06*	,03
3. Guttelinjer			1	-,17**	-,34**	-,01	-,01	,05
4. Jentelinjer				1	-,87**	-,09**	-,09**	,10**
5. Nøytrale linjer					1	,09**	,09**	-,12**
6. Skoler på landet						1	,05	-,04
7. Selvverd							1	-,34**
8. Ensomhet								1

*p < .01. ** p < .05. * (2-tailed). Pearson R, Punkt biserial korrelasjon og phi*

Tabell 9 viser korrelasjonsmatrisen, og sammenhenger hvor flere av korrelasjonene er signifikante på 0,1-nivået. For jentene ser vi klart flere signifikante verdier på den avhengige variabelen emosjonelle vansker sammenliknet med guttene. Matrisen viser at emosjonelle vansker og andel jenter har en høy positiv korrelasjon ($p=,11$) og er signifikant. Dette kan tolkes som at elever som går på skoler kjennetegnet av en høy andel jenter rapporterer om mer emosjonelle vansker. Videre er det viktig å notere seg den sterke negative korrelasjonen mellom emosjonelle vansker og selvvverd ($p= -,56$), og ensomhet og selvvverd har moderate og liknende tendenser ($p= -,34$). Korrelasjonen mellom emosjonelle vansker og selvvverd kan tolkes som at jo høyere selvvverd desto mindre emosjonelle vansker. Emosjonelle vansker og ensomhet har en moderat positiv korrelasjon ($p=,39$) og er signifikant. Skoler på landet og antall elever har en sterk negativ korrelasjon ($p= -,69$). Denne sammenhengen var forventet, da de fleste småskolene som inngår i analysen er på bygda. Til slutt er det viktig å kommentere den signifikante, men lave positive korrelasjonen mellom emosjonelle vansker og jentelinjer ($p= ,08$).

Tabell 10: Korrelasjonsmatrise for gutter

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8
Emosjonelle vansker	,02	,04	-,04	,11**	-,01	-,07*	-,54**	,43**
Prediktorer:								
1. Antall elever	1	-,06*	-,02	,11**	,02	-,71**	,01	-,04
2. Andel jenter		1	-,3**	,00	,27**	,01	-,07*	,01
3. Guttelinjer			1	,05	-,89**	,14**	,07*	,02
4. Jentelinjer				1	-,26**	-,05	-,06	,05
5. Nøytrale linjer					1	-,11**	-,04	-,04
6. Skoler på landet						1	,03	,00
7. Selvvverd							1	-,43**
8. Ensomhet								1

$p < .01$. ** $p < .05$. * (2-tailed). Pearson R, Punkt biserial korrelasjon og phi

Tabell 10 viser at emosjonelle vansker og jentelinjer har en sterk positiv korrelasjon ($p=,11$). Denne korrelasjonen ser ut til å være sterkere for guttene enn den er for jentene. Videre viser tabellen til en signifikant men svak negativ korrelasjon mellom emosjonelle vansker og skoler på landet ($p= -,07$). Denne korrelasjonen var ikke signifikant hos jentene. Emosjonelle vansker og andel jenter er ikke signifikant for guttene ($p=,04$). Emosjonelle vansker og

selvverd har en sterk negativ korrelasjon ($p=-,54$), og er signifikant. Til slutt viser også korrelasjonsmatrisen til den moderate positive korrelasjonen mellom emosjonelle vansker og ensomhet ($p=,43$), og den moderate negative korrelasjonen mellom ensomhet og selvverd ($p=-,43$). Basert på korrelasjonsmatrisene kan det tenkes at det finnes kjønnsforskjeller på de ulike variablene.

4.4 Multivariat analyse

I de følgende underkapitlene vil forskningsspørsmålene bli lagt frem. Resultatene ble undersøkt ved å benytte multivariat analyse, først lineære regresjoner og påfølgende flernivåanalyse.

4.4.1 Er det sammenheng mellom skoletrekk og emosjonelle vansker?

Forskningsspørsmålet vil bli besvart ved å tolke trinn I i regresjonsanalysen (tabell 11).

Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse

Trinn og prediktorer	B	β	P	ΔR^2
Trinn I	0,86			0,074
Antall elever	0,00	,03	0,23	
Andel jenter	0,03	,11	0,00	
Jentelinjer	1,86	,27	0,00	
Nøytrale linjer	0,82	,15	0,00	
Skoler på landet	0,04	,01	0,85	
Trinn II	5,4			0,45
Antall elever	0,00	,02	0,38	
Andel jenter	0,01	,04	0,01	
Jentelinjer	0,30	,04	0,05	
Nøytrale linjer	0,12	,02	0,28	
Skoler på landet	0,01	,002	0,95	
Selvverd	-1,0	-,44	0,00	
Ensomhet	0,60	,20	0,00	
Jenter	1,32	,25	0,00	

Trinn I: skoletrekk, Trinn II: skoletrekk og individuelle trekk. Referansekategori: byskoler, guttelinjer, gutter

Trinn I i tabell 11 omfatter skoletrekkene som gruppe for å undersøke om det er sammenheng mellom disse og emosjonelle vansker. Trinn II omhandler de individuelle trekkene hvor kjønn blir inkludert til slutt for å undersøke effekten av å være jente.

Det ble gjennomført en lineær regresjonsanalyse for å undersøke effekten av de uavhengige variablene på den avhengige ved å kontrollere for effekten av andre uavhengige variabler. Tabell 11 viser de uavhengige variablenes påvirkning for å forklare variansen i den avhengige variabelen. De ulike trinnene forklarer total varians forklart av den avhengige variabelen emosjonelle vansker. Trinn I omhandler skoletrekkene hvor andel jenter, jentelinjer og nøytrale linjer bidrar signifikant til å forklare variansen i den avhengige variabelen. Videre kommer det frem av tabellen at stigningstallet på jentelinjer er 1,9, som viser den gjennomsnittlige verdien til emosjonelle vansker når jentelinjer øker med en enhet. Sammenliknet med guttelinjer har elever på jentelinjer i gjennomsnitt 1,9 høyere verdier på rapportering av emosjonelle vansker. For elever på nøytrale linjer er stigningstallet 0,8, og kan tolkes som at elever på kjønnsnøytrale linjer rapporterer om høyere verdier av emosjonelle vansker sammenliknet med elever på typiske guttelinjer, men også lavere enn elever på typiske jentelinjer. Sammenliknet med skoler på landet har elever på skoler i byen i gjennomsnitt 0,04 høyere rapportering av emosjonelle vansker. Alene forklarer variablene som belyser skoletrekkene 7 % av variansen i den avhengige variabelen.

I trinn I i tabell 11 ser vi av den standardiserte regresjonskoeffisienten at jentelinjer er den variabelen som forklarer mest av variansen ($\beta=,27$). Andel jenter ($\beta=,11$) og nøytrale linjer ($\beta=,15$) har også en del betydning, og det kommer frem at jenteandel på skolen har signifikant betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Interessant nok holder disse funnene seg også når det blir kontrollert for variabler på individnivå. Dette kan tolkes som at elever som går på skoler preget av en høy jenteandel i gjennomsnitt rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med skoler preget av en lav andel jenter. Det kan tenkes at andel jenter på skolen har betydning for elevenes emosjonelle vansker.

4.4.2 I hvilken grad er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet og emosjonelle vansker?

I trinn II i tabell 11, der individuelle faktorer på selvverd, ensomhet og kjønn inngår, stiger forklart varians til ytterligere 45 %. Prediktorene som beskriver skoletrekkene andel jenter ($p=,01$) og jentelinjer ($p=,05$) fortsetter å være signifikante, men den standardiserte regresjonskoeffisientene av jentelinjer og jenteandel reduseres. Dette kan tolkes som at de individuelle faktorene som inngår i trinn II påvirker den avhengige variabelen i større grad enn det skoletrekkene gjør.

Selvverd forklarer mye av variansen i emosjonelle vansker ($\beta=-,44$). Selvverd er signifikant, og når denne verdien øker med en enhet, vil emosjonelle vansker synke med 1,0 ($b=-1,0$). Dette kan tolkes som at elever med et høyt selvverd vil ha mindre emosjonelle vansker enn elever som har et lavt selvverd. Ensomhet er også statistisk signifikant og forklarer i likhet med selvverd en god del av variansen i den avhengige variabelen ($\beta=,2$). Koeffisienten for kjønn er positiv og viser at jenter forventes å rapportere om 1,3 høyere verdier enn gutter, kontrollert for de resterende variablene. Det å være jente viser seg å være signifikant, hvor effekten av å være jente forklarer svært mye av variansen i emosjonelle vansker.

Som forventet spiller variabler på individnivå en stor rolle. Det er grunn til å tro at det er en signifikant sammenheng mellom emosjonelle vansker, selvverd og ensomhet. Resterende andel av variasjonen kan skyldes andre variabler og tilfeldigheter som ikke inngår i denne analysen.

4.4.3 Hvilke typer skoletrekk har betydning for emosjonelle vansker?

Den lineære regresjonsanalysen tydet på at skoletrekk kan ha noe betydning for emosjonelle vansker. Ved å gjennomføre en flernivåanalyse på de samme dataene vil studien enten finne støtte til dette funnet eller ikke. Flernivåanalyse er en alternativ fremgangsmåte til lineær regresjon når man undersøker betydningen av skolenivået for emosjonelle problemer. Ved bruk av hierarkisk strukturerte data slik som denne oppgaven inneholder, så kan flernivåanalyse bidra til å analysere hvor stor del av variasjonen i den avhengige variabelen som er på skolenivå og hvor mye som er på det individuelle nivået.

I flernivåanalyse er det anbefalt å ta med få variabler på nivå-2 om man har få enheter på nivå- 2 (Snijders & Bosker, 2012; Strabac, 2012). Regresjonsanalysen (tabell 11) tydet på at jenteandel på studieretningen og jenteandel på skolen hadde sammenheng med elevenes emosjonelle vansker. Disse variablene blir derfor tatt med i videre analyser. By/land og skolestørrelse hadde ikke betydning og vil ikke bli inkludert i flernivåanalysen. Analysen inneholder tre nivåer: skolenivå, studieretningsnivå og individnivå. Å inkludere et eget nivå på studieretning ga mulighet til å skille mellom mål på generelle skoletrekk og mål på hver enkelt studieretning på den enkelte skole. En slik inndeling gir også mer konkrete mål på hvor mye studieretningen har å si for variansen i emosjonelle vansker.

Tabell 12: Flernivåanalyse i tre trinn

	Trinn I	Trinn II			Trinn III		
	Nullmodell	Estimat	SF	P	Estimat	SF	P
Konstant	3,71	1.22	0.52	0.04	1.22	0.52	0.04
Andel jenter		0.03	0.01	0.00	0.01	0.01	0.09
Jentelinjer		2.16	0.44	0.00	0.38	0.20	0.09
Nøytrale linjer		1.09	0.41	0.02	0.20	0.18	0.29
Selvverd					-0.97	0.04	0.00
Ensomhet					0.61	0.05	0.00
Jenter					1.31	0.10	0.00
VPK (skole)	0.02	0.01			0.01		
VPK (studieretning)	0.16	0.05			0.02		
VPK (individnivå)	0.82	0.94			0.97		

Trinn I måler hvor stor del av variansen som måles på skolenivå og hvor stor del som måles på individuelt nivå. Trinn II måler relevante trekk ved skolene. Trinn III omfatter både skoletrekk og individuelle trekk. VPK = Varianspartisjonskoeffisienten

Av nullmodellen i trinn I kan det se ut som at det er noen forskjeller i emosjonelle vansker på de ulike skolene. Varianskoeffisienten sier noe om styrken på avhengigheten ved at den sammenlikner nivå 2-variansen med variansen til den avhengige variabelen (Christophersen,

2013). Tabell 12 viser verdien av regresjonskonstanten fra nullmodellen som er 3,71. Konstantleddet kan forstås som forventet gjennomsnittlig verdi av avhengig variabel for de ulike skolene. 3,71 viser til forventet gjennomsnittlig grad av emosjonelle vansker for alle skolene. VPK-verdien for skolenivå er 0,02, og vil si at det er beregnet at rundt 2 % av den totale variansen er beregnet befinner seg på nivå-2, mens 82 % av variasjonen av emosjonelle vansker kan forklares ut i fra individuelle trekk. Det er et merkverdig funn at 16 % av variasjonen i emosjonelle vansker forklares av elevenes studieretning.

Estimatene tolkes på samme måte som i vanlig regresjon, der konstantleddet 1,22 i trinn II er et gjennomsnitt over alle skolene. Konstantleddet viser til elevenes forventede rapportering av emosjonelle vansker. I trinn II er alle de tre skoletrekkene signifikante. Predikert verdi av emosjonelle vansker øker med 2,1 poeng for alle respondenter på typiske jentelinjer. For nøytrale linjer er denne verdien 1,1. Begge resultatene er helt i samsvar med funn fra den lineære regresjonen. Dette gir ytterligere støtte til at elever på typiske jentelinjer i vesentlig større grad rapporterer om emosjonelle vansker sammenliknet med respondenter på typiske guttelinjer. Effekten av studieretning er statistisk signifikant. I trinn III synker estimatet på jentelinjer til 0,38, og ingen av de tre skoletrekkene er lengre statistisk signifikante. VPK for skolenivå er i trinn II 1 %, mens studieretning er 5 %. Individnivå forklarer mest av den totale variansen i emosjonelle vansker og forklarer 94 %.

I trinn III i tabell 12 inkluderes de individuelle trekkene ved respondentene. Jenter har følgelig høyere estimer av emosjonelle vansker sammenliknet med gutter og jenter sett i en gruppe. Predikert verdi av emosjonelle vansker reduseres med 0,9 poeng for respondentenes rapporterte verdier av selvverd. Denne sammenhengen er også negativ, og bekrefter resultatet fra regresjonsanalysen om at emosjonelle vansker ser ut til å være mindre utbredt hos elever med høye verdier på selvverd, som vil si de som har et høyt selvverd. Selvverd ser ut til å spille en sentral rolle og er statistisk signifikant. Videre kommer det frem av modellen at forventet gjennomsnittlig emosjonelle vansker er 0,6 skalaenheter høyere for elever som er ensomme. Også ensomhet er statistisk signifikant. For jenter er denne verdien 1,3 og er statistisk signifikant. Dette kan tolkes som at gjennomsnittlig grad av emosjonelle vansker er 1,3 skalaenheter høyere for jenter sammenliknet med gutter. Når variabler på individnivå inkluderes er ikke lenger skoletrekkvariablene signifikante, og VPK er redusert til 0,01 gjennom introduksjon av ulike variabler på skolenivå, studieretningsnivå og individnivå. En

kan derfor regne med at de største variasjonene i emosjonelle vansker finnes mellom elevene, og trekkene ved skolen har ikke lenger signifikant betydning.

Til tross for at skoletrekk har lite å si for elevenes rapportering av emosjonelle vansker, viste resultatene at det var av betydning å undersøke studieretning. Resultatene viste at VPK på studieretning sank fra 16 % i trinn I, til 5 % i trinn II og til 2 % i trinn III. Reduseringen kan forklares ved at det ble inkludert trekk som virker å ha svært stor betydning på studieretningsnivået. Funnene forteller noe om viktigheten av gruppen elevene er del av.

4.4.4 Er det kjønnsforskjeller på skoletrekk og individuelle trekk?

I tabell 9 og 10 ble det funnet at jenter sammenliknet med gutter rapporterer om mer emosjonelle vansker. Samtidig viste tabell 5 at både jenter og gutter som går på typiske jentelinjer rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med gutter/jenter som går på typiske guttelinjer eller nøytrale linjer. I det følgende blir det presentert to separate analyser med jenter og gutter hver for seg.

Tabell 13: Regresjonsanalyse med jenter i to trinn

Trinn og prediktorer	B	β	P	ΔR^2
Trinn I				0,02
Antall elever	0,00	,07	0,14	
Andel jenter	0,03	,11	0,00	
Jentelinjer	0,79	,13	0,03	
Nøytrale linjer	0,39	,07	0,27	
Skoler på landet	0,34	,04	0,35	
Trinn II				0,37
Antall elever	0,00	,04	0,2	
Andel jenter	0,02	,07	0,00	
Jentelinjer	0,73	,12	0,01	
Nøytrale linjer	0,73	,13	0,01	
Skoler på landet	0,45	,05	0,12	
Selvverd	-1,06	-,48	0,00	
Ensomhet	0,73	,22	0,00	

Referansekategori: guttelinjer, byskoler

For å undersøke om de nevnte kjønnsforskjellene også holder seg når det kontrolleres for andre variabler, har det blitt gjennomført nye regresjonsanalyser der utvalget er splittet i en gruppe for jenter og en for gutter. Det gir mulighet til å si noe om sammenhenger for variabler på individnivå som mellom selvverd og ensomhet er likedan for gutter og jenter.

Tabell 13 viser de uavhengige variablenes påvirkning for å forklare variansen i emosjonelle vansker hos jentene. I trinn I er andel jenter ($p=,00$) og jentelinjer ($p=,03$) statistisk signifikant. Stigningstallet på jentelinjer er 0,79. Dette kan tolkes som at jenter på typiske jentelinjer har i gjennomsnitt 0,79 høyere verdier på emosjonelle vansker sammenliknet med jenter på typiske guttelinjer. For jenter på nøytrale linjer er denne verdien 0,39, og kan tolkes som at jenter på nøytrale linjer rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med jenter på typiske guttelinjer. Videre forklarer jentelinjer mest av variansen i emosjonelle vansker i trinn I ($\beta=,13$), men også andel jenter forklarer endel ($\beta=,11$). For jentene er det sterkest assosiasjon mellom jentelinjer og emosjonelle vansker. Variablene som angir skoletrekkene forklarer 2 % av variansen i emosjonelle vansker for jentene.

I trinn II der individuelle trekk inngår, ser vi at forklart varians stiger til 37 %. Andel jenter ($p=,00$) og jentelinjer ($p=0,1$) fortsetter å være statistisk signifikant. Nøytrale linjer er signifikant på 0,01-nivået ($p=,01$). Ved å inkludere de individuelle trekkene øker stigningstallet på nøytrale linjer til 0,73. Videre er selvverd er signifikant ($p=,00$). Det negative stigningstallet ($b=-1,06$) kan tolkes som at for hver økt verdi på selvverd, vil emosjonelle vansker synke med 1,06. For jentene forklarer selvverd mye av variansen i emosjonelle vansker ($\beta=-,48$). Til slutt viser tabellen at ensomhet har betydning for jentenes emosjonelle vansker, hvor ensomhet også er signifikant ($p=,00$). Stigningstallet for ensomhet er 0,73. Dette kan tolkes som om at emosjonelle vansker er 0,73 skalaenheter høyere for ensomme elever.

Tabell 14: Regresjonsanalyse med gutter i to trinn

Trinn og prediktorer	B	Beta	P	ΔR^2
Trinn I				0,02
Antall elever	0,00	-,04	0,29	
Andel jenter	0,01	,04	0,23	
Jentelinjer	0,87	,10	0,00	
Nøytrale linjer	0,00	,00	0,99	
Skoler på landet	-0,59	-,01	0,03	
Trinn II				0,35
Antall elever	0,00	,00	0,97	
Andel jenter	0,00	,01	0,63	
Jentelinjer	0,58	,07	0,01	
Nøytrale linjer	-0,03	-,01	0,81	
Skoler på landet	-0,35	-,06	0,11	
Selvverd	-0,85	-,44	0,00	
Ensomhet	0,53	,23	0,00	

Referansekategori: guttelinjer, byskoler

Tabell 14 viser at andel jenter ikke er signifikant for guttene ($p=,23$). Derimot er jentelinjer ($p=,00$) og skoler på landet ($p=,03$) statistisk signifikante. Stigningstallet på jentelinjer er 0,87 og er høyere enn det var for jentene. Det kan tolkes som at gutter som går på typiske jentelinjer har i gjennomsnitt 0,87 høyere verdier på emosjonelle vansker sammenliknet med gutter på typiske guttelinjer. Jentelinjer forklarer mest av variansen i emosjonelle vansker i trinn I ($\beta=,10$), mens andel jenter forklarer litt ($\beta=,04$). Videre er stigningstallet for skoler på landet -,59. Dette kan tolkes som at gutter på skoler på landet har mindre emosjonelle vansker sammenliknet med gutter på byskoler. For guttene forklarer skoletrekkene 2 % av variansen i emosjonelle vansker.

I trinn II i tabell 14 stiger forklart varians til 35 %. Jentelinjer fortsetter å være signifikant ($p=,01$). Skoler på landet er ikke lenger signifikant. De individuelle trekkene er viktige prediktorer også for guttene, hvor selvvverd ($p=,00$) og ensomhet ($p=,00$) er statistisk signifikante. Stigningstallet på selvvverd ($b=-,85$) viser liknende tendenser som hos jentene, og kan tolkes som at jo høyere verdier på selvvverd, desto mindre emosjonelle vansker blir det

rapportert om. Selvverd forklarer mye av variansen i emosjonelle vansker ($\beta = -.44$). For guttene er stigningstallet for ensomhet noe lavere enn det var for jentene ($b = .53$), og forklarer også mye av variansen i den avhengige variabelen ($\beta = .23$). Sammenhengen mellom selvverd og emosjonelle vansker ser ut til å være negativ. Dette kan tolkes som at gutter med et høyt selvverd har mindre emosjonelle vansker sammenliknet med gutter som har et lavt selvverd.

4.5 Oppsummering av funn

Det første forskningsspørsmålet var: ”I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrekk og emosjonelle vansker?”. Både den lineære regresjonsanalysen og flernivåanalysen tyder på at skoletrekkene som er knyttet til jenter har sammenheng med elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Resultatene fra flernivåanalysen tyder på at det var verdt å undersøke de ulike skoletrekkene og viser at disse har litt å si for emosjonelle vansker.

Det andre spørsmålet var: ”Hvilke typer skoletrekk har betydning for emosjonelle vansker?”. Varianspartisjonskoeffisienten angir hvor mye av variasjonen i emosjonelle vansker som skyldes forskjeller mellom skolene. Fra nullmodellen i tabell 12 så vi at 2 % av den totale variansen befant seg på skoletreknivået, mens hele 16 % befant seg på studieretningsnivået. Dette er et merkelig og interessant funn. Den lineære regresjonsanalysen ga en indikasjon på betydningen av skoletrekk, da variablene på skolenivå samlet forklarte 7 % av variansen i avhengig variabel. Med andre ord ser ikke skoletrekkene ut til å ha stor betydning for emosjonelle vansker.

Det tredje spørsmålet var: ”I hvilken grad er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet og emosjonelle vansker?”. Resultatene fra korrelasjonsmatrisene viste at det var grunn til å forvente sterke sammenhenger mellom de individuelle trekkene. Dette ble bekreftet i den lineære regresjonsanalysen som videre fikk støtte fra flernivåanalysen. Ved å inkludere de individuelle trekkene økte forklart varians av den avhengige variabelen, som indikerer at selvverd og opplevelsen av ensomhet er viktige faktorer som spiller inn for emosjonelle vansker.

Til sist: ”I hvilken grad er det kjønnsforskjeller på skoletrekk og individuelle trekk?”. Alle skoletrekkene som omhandler jenter var signifikant for jentene og forklarte mye av variasjonen i emosjonelle vansker. Andel jenter på skolen var ikke signifikant for guttene. For begge kjønn var jentelinjer den faktoren som hadde størst betydning. Gutter på jentelinjer

rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med gutter på typiske guttelinjer. Til felles for guttene og jentene var det signifikante individuelle trekket "selvverd" som var negativ i koeffisienten. Dette betyr at når koeffisienten angir minus tolkes det slik at de med høy skåre på selvverd rapporterer om lite emosjonelle vansker. De samme tendensene ble funnet for ensomhet.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil de analytiske funnene bli drøftet opp mot relevant teori.

Problemstillingen for undersøkelsen blir belyst gjennom følgende fire forskningsspørsmål:

(1) ”I hvilken grad er det sammenheng mellom skoletrekk og emosjonelle vansker?”

(2) ”Hvilke typer skoletrekk (skolestørrelse, lokalitet, kjønnsfordeling) har betydning for

emosjonelle vansker?” (3) ”I hvilken grad er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet og

emosjonelle vansker?” og (4) ”I hvilken grad er det kjønnsforskjeller på skoletrekk og

individuelle trekk?”.

5.1 Trekk ved skolen og emosjonelle vansker

Resultatene fra denne studien fant ingen statistisk signifikant variasjon av skolestørrelse.

Skolen er rik på situasjoner som påvirker troen på egne ressurser og mulighetene til å takle

livets utfordringer (Bru, 2011). Skolen kan beskrives som et mikrosystem bestående av

karaktéristika som påvirker elevenes ytelse (Rumberger, 2011) og som spiller en sentral rolle i

forhold til barn og unges mentale helse. Strukturelle preg som skolestørrelse og lokasjon har

blitt analysert for å undersøke om disse trekkene har betydning for elevenes utvikling av

emosjonelle vansker.

Funn fra analysene viste at skolelokasjon ikke var signifikant for elevenes rapportering av

emosjonelle vansker. Tidligere resultater fra Mjaavatn og Frostad (2016) indikerer at elever

fra byskoler rapporterer om problemer i større grad enn elever fra skoler på landet, hvor denne

forskjellen er signifikant for emosjonelle vansker og selvverd. Dette ble avkreftet i denne

studien ved å undersøke om variasjonen av emosjonelle vansker er tilfeldig, eller om den kan

knyttes til egenskaper som skolens geografiske plassering (by-land). Når det er sagt er det

viktig å presisere at det er gjennomført forskjellige analyser med ulike avhengige og uavhengige

variabler enn det som tidligere har blitt gjort. Det har vært lite forsket på trekk ved skolens

betydning for elevenes emosjonelle vansker, men det kan tenkes at det har betydning for

hvordan elevene opplever skolehverdagen. Emosjonelle vansker er av internaliserende art og

det å ha psykiske problemer blir sett på som den viktigste årsaken til at elever i videregående

skole avbryter skolegangen (Marcussen & Seland, 2012). Ungdommen både påvirker og

påvirkes av konteksten og menneskene som inngår i denne. Skolen kan forsås som en av de

viktigste arenaene for utvikling i ungdomsperioden. Karaktertrekk ved elevene på skolen og

skolens strukturelle preg påvirker elevenes ytelse i den grad ytelse kan knyttes opp mot

emosjonelle vansker. At skolen kan beskrives som en ny helserisiko (Uthus, 2017) er derfor ikke utenkelig med tanke på all den sosiale sammenlikningen og påvirkningen som foregår på denne arenaen.

Resultatene fra denne studien viser at andel jenter på skolen har signifikant betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Funnene indikerer at andel jenter hadde signifikant betydning selv etter at de individuelle faktorene ble inkludert, der andel jenter hadde sterkest individuell assosiasjon med emosjonelle vansker for jentene. For guttene var ikke andel jenter signifikant. Verdier som blir verdsatt av menneskene rundt oss henger sammen med hvilken verdi man selv føler man har som menneske (Lillejord et al., 2013). Tidligere forskning viser at andel jenter i en klasse har betydning for elevenes psykologiske bekymringer (Dalen, 2014). Annen forskning viser til at antallet jenter på skolen har betydning for elevenes mentale helse (Modin et al., 2011). Med tanke på at jenter i større grad enn gutter har lavere tro på seg selv, kan det tenkes at elever på skoler preget et stort antall jenter rapporterer om et lavere selvbilde og kanskje også mer emosjonelle vansker. I fremtiden er det viktig å fortsette å vektlegge miljøets påvirkning på elevene for å kunne tilrettelegge for et inkluderende og sosialt anerkjennende miljø. På den andre siden er det fremdeles viktig å være bevisst de individuelle faktorene som har betydning for emosjonelle reaksjoner.

Det at verken skolestørrelse eller skolens geografiske plassering er av betydning for emosjonelle vansker er et interessant funn. På den andre siden var det forventet at disse korrelerte positivt med tanke på at de fleste skolene på landet som inngår i undersøkelsen er småskoler med bare noen hundre elever. Det at total andel elever på skolen ikke er av betydning for elevens rapportering av emosjonelle vansker er også et merkverdig funn. Det kunne tenkes at elevene som går på små skoler i større grad enn elever på store skoler kjenner hverandre på tvers av klasser og trinn, men at dette ikke har signifikant sammenheng med bekymringer, nedstemthet og somatiske symptomer. Dette kan igjen sies å bekrefte viktigheten av det å ha gode venner og signifikante andre (Bowker et al., 2006), som ikke kan sies å påvirkes av størrelsen på skolen elevene går på, men heller av individuelle kjennetegn og verdier i vennskapet.

Resultater fra flernivåanalysen indikerer at det er de individuelle trekkene ved respondentene som har størst betydning for rapporteringen av emosjonelle vansker. Ved å inkludere studieretningsnivået og det individuelle nivået i analysen viser resultatene at skoletrekk kun forklarer 1 % av den totale variansen i emosjonelle vansker. Til tross for at skoletrekk ikke var av betydning, viser denne studien til hvor mye hver enkelt studieretning på den enkelte skolen har å si for elevens rapportering av emosjonelle vansker.

5.2 Studieretning

Resultatene fra denne studien viser til den signifikante betydningen classesammensettingen har for elevers rapportering av emosjonelle vansker. Hele 16 % av variasjonen i emosjonelle vansker kan forklares ut i fra elevenes studieretning. Denne verdien synker når de individuelle trekkene inkluderes i modellen, som virker å ha stor betydning for studieretningsnivået i modellen. Til tross for at denne verdien synker og ikke lenger er signifikant i trinn III, er det grunn til å diskutere disse funnene videre. Forskning viser at det er størst frafall på yrkesfag, hvorav det er flest gutter som slutter på de yrkesfaglige linjene (SSB, 2017, 1.juni). Det har sin naturlige forklaring i den forstand at det er flest gutter på de yrkesfaglige linjene (Olsen & Holmen, 2018). Resultatene indikerer at jentelinjer var signifikant både for gutter og jenter. Selv om andel jenter på skolen ikke var signifikant for guttene, viser dette til betydningen classesammensettingen har for emosjonelle vansker. Resultatene forteller noe om hva gruppen elevene er en del av har å si for deres rapportering av emosjonelle vansker.

Funnene viser at omtrent 15 % av gutter på typiske jentelinjer rapporterer om høye eller svært høye verdier av emosjonelle vansker. Til sammenlikning rapporterte omtrent 6 % av guttene på typiske guttelinjer om slike vansker. Effekten av studieretning er signifikant og tyder på at valg av studieretning kan ha betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. I forhold til liknende analyser gjennomført av Meltzer et al. (2003) og Akerhusundersøkelsen fra 2004, viser resultatene fra denne studien at guttenes rapportering av emosjonelle vansker har økt. På studieretninger hvor jenter er overrepresentert rapporterer flere gutter om emosjonelle vansker. Dette viser til miljøets betydning, der guttene i likhet med jentene påvirkes av sine klassekamerater. Tidligere forskning viser at utbrenthet blant gutter på yrkesfag øker mer enn for jenter, til tross for at jentene rapporterte om høyere verdier (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Disse funnene samsvarer med resultatene fra denne studien, som indikerer en særlig økning av emosjonelle vansker blant gutter.

Resultatene indikerer at jenter på jentelinjer rapporterer om svært høye verdier av emosjonelle vansker. Av disse jentene rapporterer nærmere 40 % om høye eller svært høye verdier på emosjonelle vansker. For jenter på typiske guttelinjer viste resultatene at omtrent 24 % rapporterte om liknende verdier på emosjonelle vansker. Til tross for at jenter på guttelinjer rapporterer om mindre emosjonelle vansker sammenliknet med jenter på typiske jentelinjer, er også disse resultatene urovekkende høye. Også jenter på nøytrale linjer rapporterer om mer emosjonelle vansker sammenliknet med jenter på typiske guttelinjer. For disse elevene vil klassen fungere som en referansegruppe som legger grunnlaget for sosial sammenlikning. Forskning viser at langt flere elever med gode resultater fra grunnskolen velger studieforberedende linjer (Bjørkeng, 2013). Det er derfor grunn til å tro at mange av elevene som går yrkesfaglige linjer har lavere grunnskolepoeng sammenliknet med elever på studiespesialiserende. Forskning tyder også på at jenter som gruppe presterer bedre på skolen enn guttene (Kunnskapsdepartementet, 2014). Med utgangspunkt i ”big-fish-little-pond”-effekten kan man derfor tenke seg at en gjennomsnittlig jente som går på en typisk guttelinje er en stor fisk i en liten dam, mens en gutt på en typisk jentelinje er en liten fisk i en stor dam.

Det er ikke til å legge skjul på at yrkesfag har fått et ufortjent dårlig rykte her til lands. De siste årene har politikerne rettet oppmerksomheten mot yrkesfagene og samfunnets behov for slik arbeidskraft. Yrkesfagløftet er en av regjeringens viktigste prioriteringer for å heve statusen til yrkesfagene og for å bekjempe frafallet (Olsen & Holmen, 2018). Regjeringen har tre hovedmål for Yrkesløftet: tettere samarbeid mellom skole og yrkesliv, mer fleksible løp i fag- og yrkesopplæring og høyere kvalitet og relevans i opplæringen. Av elevene som går yrkesfag fikk 72 % godkjent lærekontrakt i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). På tross av at dette er en økning fra året før er det fremdeles mange elever som står uten læringsplass. Det kan tenkes at flere av elevene på yrkesfag har bekymringer og opplever stress knyttet til denne usikkerheten. Med tanke på at langvarig stress kan ha alvorlige helsekonsekvenser (Lillejord et al., 2017), kan det i ytterste konsekvens tenkes at dette kan føre til at elevene velger bort den videregående opplæringen.

Resultatene fra flernivåanalysen viste at ingen av skoletrekkene var signifikante for emosjonelle vansker. Dette til tross for at skolen er den viktigste arenaen for menneskelig utvikling (Rumberger, 2011) og som kan tenkes å være en av arenaene der barn og unge tilbringer mest tid. Skolen og de kontekstuelle forholdene rundt skolen kan påvirke hva som er psykologisk sentralt for oss. Skoler som preges av en prestasjonsorientert skolekultur vil

bidra til å øke elevens rapportering av stress og bekymringer (Skaalvik & Federici, 2015). Av den grunn kan det tenkes at skoler som fokuserer utelukkende på resultat og prestasjon, vil påvirke elevenes forståelse av hva som er viktig. Miljøet omfatter venner, medelever, andre voksne i nærmiljøet og vurderinger i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De verdiene og holdningene som eksisterer i miljøet utgjør grunnlaget for andres vurdering av en person. Hva som er psykologisk sentralt for en elev vil ofte henge sammen med det som betraktes som viktig i klassemiljøet, som igjen er avgjørende for hvor stor betydning mestringserfaringer og selvvurderinger på et bestemt område har for selvværdet.

5.3 Selvverd og emosjonelle vansker

De individuelle trekkene som kjønn, selvværd og ensomhet var signifikante og var de som påvirket emosjonelle vansker i størst grad. Resultatene fra flernivåanalysen viste at 97 % av variasjonen i emosjonelle vansker kan forklares av de individuelle trekkene. Med utgangspunkt i tidligere forskning som viser til sammenhengen mellom elever med et lavt selvværd og deres utvikling av emosjonelle vansker (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989), var det forventet å finne signifikante korrelasjoner mellom selvværd og emosjonelle vansker. Når det er sagt sier ikke denne sammenhengen noe om kausalitet og hvilken av de to faktorene som er årsak til den andre. Lavt selvværd har tidligere blitt sett på som en risikofaktor i forhold til utviklingen av psykiske helseproblemer. Resultatene fra denne studien ga en negativ høy korrelasjon og var statistisk signifikant både for jentene ($p=-,56$) og for guttene ($p=-,54$). Det er derfor grunn til å tro at elever som har liten tro på seg selv og som skulle ønske de var annerledes, i større grad enn for elever som ikke har slike tanker, sliter med stress, bekymringer og nedstemthet. Funnene fra analysene kan tolkes som at emosjonelle vansker forekommer hyppigere hos elever med et lavt selvværd.

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at selvværd er signifikant, og forklarer svært mye av variansen i emosjonelle vansker ($\beta=-,44$). Disse funnene stemmer godt overens med tidligere forskning som viser til at ved å ha troen på oss selv og selvværdet vårt øker vi vår emosjonelle velvære (Wu et al., 2010). Resultatene kan tolkes som at det å ha et høyt selvværd kan fungere som en beskyttelsesfaktor for å utvikle emosjonelle vansker. Tidligere forskere har knyttet sammenhenger mellom lavt selvværd og psykiske helseplager (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989). Psykiske helseplager blir i denne oppgaven forstått som somatiske symptomer som blant annet nedstemthet, tristhet og bekymringer. I sin studie fant Skaalvik og Federici (2015) at prestasjonspresset elevene opplever i skolen kan resultere i nedstemthet, utmattelse og et

lavere selvverd. Resultatene fra denne studien indikerer at en del av forskjellene i emosjonelle vansker mellom respondentene kan forklares i at elevene har ulikt nivå av selvverd, kjønnsforskjeller og opplevelse av ensomhet. Det kan derfor også tenkes at det finnes en sammenheng mellom rapportert nivå av selvverd og emosjonelle vansker.

Resultatene fra regresjonsanalysen med begge kjønn indikerer at selvverd er den faktoren som har sterkest individuell assosiasjon med emosjonelle vansker ($\beta = -.44$). Ved å forstå elevenes studieretning ut i fra typiske guttelinjer og jentelinjer kan en sette det på spissen og si at gutter på typiske jentelinjer og jenter på typiske guttelinjer kan oppleve klassen som et dissonant miljø. Å undersøke det individuelle trekket kjønn ga mulighet til å studere forholdet mellom individkarakteristika og miljøkarakteristika. Miljøet elevene har tilhørighet til spiller en sentral rolle for selvverdet med tanke på at elever som skiller seg ut står i risiko for å få større oppmerksomhet rettet mot enkelte sider av seg selv (Rosenberg, 1979). Det å ha tro på seg selv og egne ressurser kan spille en vesentlig rolle for elever som befinner seg i et dissonant miljø. Det kan tenkes at miljøet og omgivelsene har stor betydning for utviklingen av et høyt selvverd og en god emosjonell helse.

5.4 Ensomhet og emosjonelle vansker

Det var forventet å finne sammenhenger mellom ensomhet og emosjonelle vansker. Resultatene fra den bivariate korrelasjonsanalysen viste at samvariasjonen mellom emosjonelle vansker og ensomhet er statistisk signifikant både for jentene ($p = .39$) og for guttene ($p = .43$). Med tanke på at psykiske lidelser som angst og depresjon kan være konsekvenser av ensomheten (Anvik & Gustavsen, 2012; Halvorsen, 2005; Vanhalst, 2012), blir det særlig viktig å legge til rette for at elever i skolen får utviklet den sosiale kompetansen som trenges for å skape, utvikle og ta vare på gode vennskap. Det å inngå vennskap med jevnaldrende kan fungere som en buffer for ungdom i en ellers sårbar periode, og er med på å bygge opp selvfølelsen (Øiestad, 2012). Resultatene fra denne studien viser at ensomhet alene forklarer mye av variansen i emosjonelle vansker ($\beta = .17$). Mangel på sosial støtte og relasjoner generelt kan påvirke ungdommenes psykiske helse negativt (Cohen & Wills, 1985; Myklestad et al., 2012) som kan resultere i mistriivsel i skolen. Vennskap med jevnaldrende er en viktig faktor som har svært stor betydning for elevers trivsel i skolen. Forskning viser at 30 % av elever i den videregående skolen kjenner seg isolerte, deprimerte eller ensomme (Berg, 2005). Dette er kritiske tall det er viktig å være bevisst i arbeidet mot å forebygge for at flere elever velger bort skolen.

Ensomhet og emosjonelle vansker kan forsås gjennom et økologisk perspektiv på utvikling, ved at atferden til de unge er avhengig av kulturen og systemene de er en del av. På den måten kan ensomhet og emosjonelle vansker forsås som et relasjonelt problem fremfor et individuelt problem som kun omhandler den enkelte. Et slikt perspektiv viser til at utfordringene henger sammen med at samarbeidet og samordningen mellom de som er rundt ungdommen ikke fungerer som det skal (Olsen & Traavik, 2010). Som tidligere nevnt har systemene rundt ungdommen i denne studien vært rettet mot skolen og vennskap. For ensomme elever er en gjennomgående mestringsstrategi å trekke seg tilbake og isolere seg fra andre mennesker (Lasgaard & Elklit, 2009; Vanhalst, 2012), kanskje for å unngå sosialt ubehag. Sett fra et økologisk perspektiv er slik unngåelsesatferd avhengig av skolen som kultur. Det kan tolkes som at skoler preget av verdier som inkludering, sosial kompetanse og vennskap vil kunne påvirke de ensomme elevene positivt. På den andre siden vil prestasjonsorienterte skoler som verdsetter resultater og prestasjon, kunne bidra til sosial sammenlikning blant elevene, som kan tenkes å påvirke elevenes selvverd. Både resultatene fra denne studien og fra tidligere studier (Vanhalst, 2012) bekrefter sammenhengen mellom selvfølelse og ensomhet.

Resultatene viser videre at elever som er ensomme rapporterer om høyere verdier av emosjonelle vansker. Det å ha en bestevenn å støtte seg på i vanskelige perioder blir forstått som svært viktig for menneskers psykiske helse (Bowker et al., 2006). Da denne studien baserer seg på videregåendeelevs opplevelser vil gjennomsnittsalderen til respondentene være 17 år som igjen kan forstås som en kritisk fase i livet. I denne kritiske fasen er vennskap med jevnaldrende av stor betydning. Elever som ikke inngår vennskap med andre kan tenkes å stå i risiko for å opprettholde ensomhetsfølelsen med et lavt selvverd, som i ytterste konsekvens kan medføre psykiske og emosjonelle vansker. Ensomhet er en fremtredende faktor som kan påvirke elevenes tanker om å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014). I skolesammenheng er det viktig å arbeide regelmessig for at elevene skal trives i skolen og sette inn tiltak dersom det er behov. For at slike tiltak skal kunne fungere og være effektive krever det at skolepersonalet har innsikt i og kunnskap om slike vansker, samt konsekvensene ensomhet kan ha for den enkelte.

Funn fra analysene ga signifikante sammenhenger mellom emosjonelle vansker, ensomhet og selvverd. På bakgrunn av disse funnene og allerede gjennomgått forskning og teori, kan det tyde på at ensomme, engstelige og beskjedne elever trenger hjelp i å øke sin selvoppfatning og selvverd. Sosial kompetanse kan tenkes å være viktig for å ha mot til å inngå, utvikle og

bevare vennskap. Jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer, desto mer fokus og tid blir brukt på tradisjonelle skolefag. Dette kan føre til at det blir mindre fokus og kapasitet til å videreutvikle elevenes sosioemosjonelle ferdigheter. Det er bred enighet om at lav selvfølelse og selvverd kan bidra til å trigge ensomheten (Perlman & Peplau, 1981; Sørli, 1998; Vanhalst, 2012). Lasgaard og Elklit (2009) fant i sin undersøkelse at ensomme mennesker ofte trekker seg tilbake i sosiale situasjoner. Slike mestringsstrategier kan bidra til å opprettholde ensomhetsopplevelsen samt utvikle seg til en emosjonell vanske. Vi mennesker er sosiale vesener med et universelt behov for å omgås andre mennesker for å trives og ha en god psykisk helse.

5.5 Kjønnforskjeller

Funnene fra regresjonsanalysene viser at det er kjønnforskjeller på skoletrekk. For jentene forklarte andel jenter på skolen mye av variasjonen i emosjonelle vansker ($\beta=,11$). For guttene var ikke andel jenter signifikant. For begge kjønn var det jentelinjer som forklarte mest av variasjonen i emosjonelle vansker. Disse funnene ble bekreftet i flernivåanalysen som indikerer at skoletrekkene hadde liten betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Elevenes studieretning hadde derimot den største forklaringskraften, og viser at studieretningsnivået var av stor betydning for begge kjønn.

Denne studien fant ingen kjønnforskjeller på de individuelle faktorene for ensomhet og selvverd. Resultatene kan ses i sammenheng med tidligere forskning som har funnet sammenhenger mellom ensomhet (Segrin & Flora, 2000), depressive symptomer (Hames et al., 2013) og lave sosiale ferdigheter. Disse sammenhengene er sentrale da de indikerer videregåendelevers behov for økt kunnskap og bruk av sosiale ferdigheter. I en studie gjennomført av Mjaavatn og Frostad (2015) fant de signifikante kjønnforskjeller ved å ta utgangspunkt i elevenes karaktersnitt. Ved å sammenlikne faglig svake jenter med faglig svake gutter, fremkom det at guttene skårer signifikant høyere enn jentene på selvverd, de er mer ensomme, trives dårligere på skolen og har i sterkere grad enn jentene tanker om å slutte på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2015). Guttene opplevde også mindre støtte fra medelever sammenliknet med jentene. I sitt studie fant Holt-Lunstad et al. (2015) kjønnforskjeller til tross for at jenter rapporterte om fler venner og bedre kvalitet på disse vennskapene. Dette kan sammenliknes opp mot Halvorsen (2005) sine begreper om sosial og emosjonell ensomhet, der det siste er knyttet til vennskapets kvalitet. Til tross for at jenter rapporterte om mindre emosjonell ensomhet har de også signifikant lavere tro på seg selv.

Resultatene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder emosjonelle vansker. Dette er sammenfallende med tidligere forskning som indikerer at jenter i større grad enn gutter rapporterer om emosjonelle vansker. Holt-Lunstad et al. (2015) har tidligere funnet signifikante kjønnsforskjeller på selvverd. Etter å ha gjennomført separate regresjonsanalyser viste resultatene at selvverd spiller en sentral rolle og er signifikant både hos jentene og hos guttene når det gjelder emosjonelle vansker. Dette funnet kan anses som interessant av blant annet to grunner. For det første viser funnet til viktigheten av å inkludere guttene i større grad i debatten om psykisk helse. For det andre bekrefter resultatene at guttenes økning i emosjonelle vansker er bekymringsfull og som det er viktig å forske mer på i fremtiden.

Til tross for at jenter rapporterer om mer emosjonelle vansker enn gutter, ble det ikke funnet kjønnsforskjeller på elevenes individuelle karaktertrekk på selvverd og ensomhet. Det kommer tydelig frem at selvverd og ensomhet er vesentlige faktorer for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Selv om dette funnet var forventet er det viktig at det igjen blir bekreftet. Frem til nå har det vært mye fokus på jenter og deres emosjonelle velvære, men det er viktig å bevise at også gutter strever med sin psykiske helse og opplever ensomhet i skolen. Resultatene fra denne studien viser at gutters rapportering av emosjonelle vansker øker. Målet burde være å utvikle forskningsbaserte tiltak for grunnskole- og videregåendelever, for å forhindre utvikling av internaliserte og emosjonelle vansker blant alle elever.

5.6 Skolen som kontekst

Resultatene fra denne studien viser klare sammenhenger mellom ensomhet, selvverd og emosjonelle vansker og bekrefter den signifikante effekten av elevenes studieretning. Flere unge føler seg utenfor og ensomme, og flere sliter med emosjonelle vansker og et lavt selvverd. Tidligere forskning viser at jenter i større grad enn gutter sliter med emosjonelle vansker (Mjaavatn & Frostad, 2016). Siden Akerhusundersøkelsen ble publisert i 2004 viser resultatene fra denne studien at ungdommens rapportering av emosjonelle vansker har økt. Mye av den tidligere forskningen på elevers rapportering av emosjonelle vansker har vært rettet mot jentenes psykiske helse og psykiske vansker. Til tross for at jenter i denne studien viser tegn på høyere verdier av emosjonelle vansker enn gutter, viser resultatene at gutters rapportering øker. I fremtiden blir det av den grunn svært viktig å forske mer på guttenes erfaringer og deres forhold til ensomhet, selvverd og mestringsstrategier.

Det er grunn til bekymring. Både jentenes og guttenes rapportering av emosjonelle vansker har forverret seg de siste årene. 80 % av jentene og 55 % av guttene svarte i 2017 ”helt enig” eller ”delvis enig” i påstanden om at de bekymrer seg mye. Dette er urovekkende statistikk som gir et bilde over videregåendelevers erfaringer og opplevelse av skolen. Omtrent halvparten av jentene rapporterer at de ofte er lei seg, nedfor eller på gråten. At dagens ungdom i såpas stor grad sliter med somatiske plager er bekymringsfullt. Konsekvensene bak slike vansker kan være frafall fra skolen, problemer med nære relasjoner og utenforskap til samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 161). Det at mange elever opplever ensomhet i skolen viser hvor viktig det er å fortsette arbeidet med å videreutvikle elevenes sosiale kompetanse og legge til rette for dette i skolesammenheng. Ensomhet er særlig noe som må tas på alvor og som politikere, skoleeiere og lærere må sette på agendaen for å få redusere frafallsstatistikken.

Skolen kan forstås som en av de viktigste sosialiseringarenaene for barn og unge, og mange tilbringer store deler av livet sitt på denne arenaen. Av den grunn er det viktig at elevene trives og at skolen er et sted elevene ønsker å være. Bronfenbrenner (1977) hevder at ulikhetene i de unges utvikling hang sammen med karaktertrekk ved de ulike systemene. Resultater fra denne studien bekrefter dette, men indikerer at kronosystemet og prinsippet om ”personen” har størst betydning for elevenes emosjonelle velvære. I et folkehelseperspektiv er sosial utstøting, psykiske vansker, belastninger og ensomhet sentrale utfordringer som kan ramme både individer og grupper (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 162). Det å ha tro på seg selv og ha et høyt selvverd anses for å være en viktig faktor for å mestre skolehverdagen og livet generelt. Skolen som kontekst burde legge til rette for nettopp dette. Det er viktig både med tanke på forebygging av psykiske vansker, men også for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring hvor elevene får mulighet til å utvikle og utfolde seg ut i fra egne forutsetninger og behov.

Ungdom som faller ut av den videregående skolen står i stor fare for å havne på kanten av samfunnet. I fremtiden blir det viktig at skoleledelsen jobber for at det blir rom for at elevene kan utvikle sine sosiale ferdigheter og kunnskaper innenfor livsmestring og psykisk helse. Flere skoler rundt om i landet har satt i gang tiltak som kan bidra med å styrke elevenes sosiale kompetanse og relasjonsbygging. VIP Makkerskap, Drømmeskolen og Zippys venner er tiltak både på grunnskolenivå og videregående skole som skal bidra til å øke elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. For at disse skal fungere og være mest mulig effektive,

krever det mer forskning på konteksten elevene inngår i og kjennetegn ved de ulike mikro- og mesosystemene. Resultatene fra denne studien indikerer at studieretningen elevene velger og elevsammensetningen på de ulike retningene har betydning for deres rapportering av emosjonelle vansker. Denne kunnskapen kan bidra til at de generelle tiltakene kan tilpasses elevene og skolen som kontekst, slik at elevene får en positiv utvikling.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Hensikten med denne studien var å få svar på problemstillingen ”*i hvilken grad har skoletrekk betydning for videregåendeelevers rapportering av emosjonelle vansker?*”. Emosjonelle vansker ble undersøkt med utgangspunkt i somatiske plager som bekymringer, nedstemthet og tristhet, ved å analysere hvilken betydning ulike strukturelle trekk ved skolen har for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Det ble ikke funnet statistiske sammenhenger mellom emosjonelle vansker og skolestørrelse. Funnene fra studien viser at det er en sammenheng mellom andel jenter på skolen og emosjonelle vansker. Forventede sammenhenger mellom emosjonelle vansker, selvvurd og ensomhet ble også bekreftet. Elever med emosjonelle vansker rapporterer om høyere verdier av ensomhet og lavere verdier av selvvurd. Et interessant funn fra flernivåanalysen ga resultater som indikerer at gutter som går på typiske jentelinjer rapporterer om mer emosjonelle vansker, sammenliknet med gutter som går på typiske guttelinjer. I tillegg rapporterer jenter om mer emosjonelle vansker på typiske jentelinjer, sammenliknet med jenter på typiske guttelinjer. Andelen jenter i klassen og på skolen generelt spiller tydeligvis en vesentlig rolle for elevenes rapportering av emosjonelle vansker.

Det ble ikke funnet statistiske kjønnsforskjeller på selvvurd og ensomhet. Det kan tolkes som at det å ha et høyt selvvurd er like viktig for gutter som det er for jenter med tanke på emosjonelle vansker. Det er interessant at frafallsstatistikken viser at det er flest gutter som faller fra videregående opplæring (SSB, 2017, 1.juni), til tross for at jenter i høyere grad enn gutter rapporterer om emosjonelle vansker. Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) har tidligere vist at det sosiale miljøet er den viktigste forklaringen på at mange elever føler de er på feil sted. Det å inngå vennskap med andre hvor man blir sett og forstått, er viktige byggeklosser for selvfølelsen vår (Øiestad, 2012) og kan fungere som en buffer for å utvikle psykiske vansker. Det at skolestørrelse i denne undersøkelsen ikke var av betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker er et interessant funn som det er viktig å følge opp i senere studier. For eksempel ville det vært aktuelt å undersøke betydningen av klassestørrelse. En hypotese er at lærere som underviser store klasser i mindre grad har tid og kapasitet til å oppdage og sette inn tiltak for å forhindre og forebygge for psykiske vansker.

Funnene fra denne studien viser at ensomhet og selvvverd har størst betydning for elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Dette bekrefter nok en gang viktigheten av å inkludere sosial kompetanse og sosioemosjonell læring i større grad enn det som er tilfelle i dagens skole. Andel jenter i klassen og på skolen generelt har også påvirkning for elevenes opplevelse av skolekonteksten. Det er viktig å være bevisst at de fleste elever sammenlikner seg med sine klassekamerater, noen i større grad enn andre. Resultatene viser også til den forventede, og sterke sammenhengen mellom selvvverd og emosjonelle vansker. Det kan tenkes at jo høyere selvvverd elevene har, desto færre emosjonelle vansker blir utviklet. De samme tendensene ble funnet for ensomhet. I fremtiden blir det viktig å rette fokuset mot de ulike studieretningene, og da med et særlig blikk på yrkesfagene for å forhindre at frafallet øker.

Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har sagt at 2018 skal bli Yrkesfagenes år (Kunnskapsdepartementet, 2018). For å realisere et slikt mål er det viktig å også inkludere det sosiale miljøet og sosial støtte med tanke på betydningen vi nå har fått bekreftet at det har for å lykkes i skolen. Det er fint å se at politikere og skoleledelsen har åpnet opp for slike tiltak og for mer åpenhet og kunnskap om psykisk helse i skolen. Det er et steg i riktig retning, for å sikre at elevene får realisert sitt læringspotensial og for å ruste dem til å møte livets oppgaver og utfordringer. For at skolene og lærere skal klare å implementere tiltakene for å redusere både fravær og frafall i videregående skole, kreves det økt kunnskap og innsikt i hvilke faktorer som gjør at elevene utvikler emosjonelle vansker. Ferdigheter i livsmestring er samsvarende med god psykisk helse, som igjen er en forutsetning for læring og for å mestre livet generelt.

Mange unge sliter i dag med psykiske vansker og følelser knyttet til eget selvilde. Det er viktig å være kritisk til om slike vansker har økt med dagens generasjon, eller om økt åpenhet om psykisk uhelse har gjort at flere unge kjenner seg igjen i disse vanskene. Både tidligere forskning og resultater fra denne studien viser til at andel jenter på skolen og i klassen har betydning for elevenes emosjonelle vansker. Av den grunn kan det stilles spørsmål om psykiske vansker og bekymringer er smittomt blant jenter og gutter, i den grad at elevene påvirker og sammenlikner seg med hverandre. Økt åpenhet og synliggjøring av psykiske vansker i sosiale medier med særlig henblikk på offentlige personer, kan tenkes å påvirke ungdommen dersom disse personene er signifikante andre. På den andre siden har jeg et

menneskesyn som forstår de unge som reflekterte og selvbevisste nok til å ta egne valg knyttet til påvirkningen de utsettes for i miljøet.

Dagens ungdom er bekymret og utsettes for langvarig stress knyttet til blant annet skoleprestasjoner og sosiale relasjoner. Skolen skal være en arena der elevene får mulighet til å ta i bruk egne ressurser og mestringsstrategier som skal forberede dem på å møte livets oppgaver og utfordringer. Tendensene vi ser i dag kan forstås som at ungdommen mangler kunnskap og praktiske erfaringer knyttet til hvordan disse ressursene og mestringsstrategiene skal tas i bruk. Førsteamanuensis ved NTNU Anne Torild Klomsten, er den første i Norge til å forske på effekten av å innføre faget Livsmestring på timeplanen. Hennes mål for dette prosjektet er at elevene skal få en subjektiv opplevelse av å ha det psykisk bra, for å kunne mestre det stresset de utsettes for i hverdagen (NAPHA, 2017). Elevene skal gjennom temaer som lærer dem kognitive teknikker og mindfulness som skal gjøre dem i stand til å gjenkjenne egne følelser, tolke og gi uttrykk for disse. I arbeidet mot en helsefremmende skole er dette viktige innslag for at elevene skal få mulighet til å utvikle effektive strategier for fremtidige, utfordrende situasjoner som i siste instans kan ivareta deres psykiske og emosjonelle helse.

6.1 Veien videre

I fremtidige undersøkelser vil det være interessant å se på hva skolene gjør for å øke elevenes tro på seg selv. Det kan være av interesse å høre med elevene om hvordan de opplever hjelpen de får på skolen med tanke på bekymringer, stress og somatiske plager. Det er viktig å fortsette å gjøre studier på disse temaene, både på elever som er i skolen, men også på elever som har falt fra videregående opplæring. Videre hadde det vært svært interessant å gjøre flernivåanalyser på klasseromsnivå for å kunne undersøke hva som skiller høy rapportering av emosjonelle vansker fra de med lavere rapportering. En mer grundig gjennomgang av hva som kjennetegner de ulike studieretningene vil være spesielt gunstig, da det gir mulighet til å se på ulike faktorer og kjennetegn ved disse. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer ville man ha fått et dypere innblikk i hvordan stress, bekymringer og somatiske plager påvirker elevene og deres skolehverdag. Observasjon på de ulike studieretningene ville vært hensiktsmessig for å få økt kunnskap om hva som eventuelt skiller de ulike studieretningene, elevsammensetning og lærerens relasjonskompetanse.

6.2 Refleksjoner rundt egen forskning

Med utgangspunkt i problemstillingen *”i hvilken grad har skoletrekk betydning for videregåendeelevers rapportering av emosjonelle vansker”* har jeg tatt for meg et stort og komplekst tema. Et metodisk forhold det er verdt å merke seg er antallet analyseenheter i flernivåanalysen. Snijders og Bosker (2012) anbefaler et antall analyseenheter på mellom 10 og 100. Til tross for et lite antall av nivå-2-enheter valgte jeg å gjennomføre en flernivåanalyse på grunn av metodiske forutsetninger som ble oppfylt. I mitt tilfelle hadde jeg 2122 analyseenheter på individnivå, som gjør at selv svært svake koeffisienter blir statistisk signifikante. På den andre siden hadde jeg kun 13 analyseenheter på skolenivå som gjør at kun svært sterke koeffisienter kan forventes å nå det oppnevnte signifikansnivået. Det er derfor viktig å ha dette i mente i analyse- og tolkningsprosessen. I fremtiden kan man unngå disse problemene ved å benytte flernivåanalyse på klasseromsnivå ved at forskeren inkluderer flere analyseenheter. Det ville også gitt et mer nyansert og helhetlig bilde over hvordan ulike klasserom og ulike sosiale tiltak fungerer og påvirker elevenes opplevelse av skolen.

En metodisk fordel ved denne studien sammenliknet med andre studier som forsker på emosjonelle vansker i skolen, er at det er blitt gjennomført en flernivåanalyse. Til tross for dette burde funnene tolkes med forsiktighet. For det første er det mange andre individuelle faktorer som kunne vært inkludert i analysene som også kan tenkes å påvirke elevenes rapportering av emosjonelle vansker. Det korrigeres ikke for individuelle faktorer som blant annet elevenes bosituasjon (barn av psykisk syke foreldre, aleneforeldre, skilsmisse) og mestringsstrategier (hvordan elevene håndterer motgang og utfordringer). For det andre er faktorer som blant annet sosial støtte (lærere, medelever, foreldre), skolens målstruktur (læringsorientert eller prestasjonsorientert) og skolens arbeid med sosioemosjonelle læringsprogrammer, faktorer i systemet rundt elevene som også vil tenkes å påvirke utviklingen.

Begrensninger knyttet til studiens kvalitet gjør at resultatene må tolkes med omhu. For det første er det ikke blitt gjennomført vurderinger for alle de tretten nivå-2-enhetene som inngår i flernivåanalysen. For det andre er det viktig å kritisere testene som er gjort for å teste regresjonsanalysenes forutsetninger. Regresjonsmodellen kan ha et problem med heteroskedastisitet (Vedlegg 8), men dette vil kun påvirke tolkning av standardfeilen. Til tross for disse begrensningene er det en styrke at flernivåanalysen reduserte sannsynligheten for å gjøre type-1-feil og upresise svar, med tanke på at en slik analyse bidrar til å skille variablene

på de to nivåene fra hverandre (skoletrekk og individuelle trekk). Flernivåanalysen er også godt egnet for denne studien der jeg har undersøkt forklaringer både på individ- og systemnivå, med tanke på at den korrigerer for statistisk avhengighet i dataene.

Denne studien har benyttet et tverrsnittsdesign som gir oss et bilde over hvordan situasjonen er i dag. For senere undersøkelser ville det vært interessant å gjennomføre kvalitative intervjuer og observasjoner sammen med kvantitative spørreundersøkelser. Det ville gitt bredere innsikt i hvordan de ulike studieretningene skiller seg fra hverandre og kunnskap om lærerens forventninger til elevenes mestring og prestasjoner i skolen. Kvalitative intervjuer ville gitt innsikt i hva som kjennetegner elevsammensetningen og enkeltelevene, og hvorfor de søker seg inn på de ulike retningene. Til slutt ville det vært interessant å se på hvordan disse elevenes selvverd og psykiske helse blir ivaretatt i skolen. Med bakgrunn i tidligere forskning som peker på at psykiske vansker og ensomhet er faktorer som kan få elever til å velge bort skolen, og fordi det er flest gutter på yrkesfaglige studieretninger som dropper ut, forstår jeg dette som viktige og gode bidrag for videre forskning på frafallsfeltet.

7 Referanseliste

- Anvik, C.H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! : unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (Rapport 13/2012). Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132436-1412587259/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf
- Asher, S.R. & Wheeler, V.A. (1985). Childrens Loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjerkan, A.M. (2012). Faktoranalyse. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg, s. 253-265). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bjørkeng, B. (2013). *Yrkesfag - lengre vei til målet* (Samfunnsspeilet Rapport 1/2013). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet>
- Bor, W., Dean, A., Najman, J. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616.
doi:org/10.1177/0004867414533834
- Bowker, J.C.W., Rubin, K.H., Burgess, K.B., Booth-LaForce, C. & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood. *Journal of Developmental Psychology*, 52(4) 2671-2693.
doi:10.1353/mpq.2006.0000
- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 510-530.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R.M., Hamilton, S.F. & Ceci, S.J. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development Handbook of Child Psychology*: John Wiley & Sons, Inc.

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. Midthassel, Vere, E. Bru, S. Ertesvåg, K & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Burns, R.C. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cacioppo, J.T., Hawkey, L.C., Ernst, J.M., Burleson, M., Berntson, G.G., Nouriani, B. & Spiegel, D. (2006). Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1054-1085.
doi:org/10.1016/j.jrp.2005.11.007
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse : regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Clausen, T.H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg, s. 269-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Collishaw, S., Maughan, B., Natarajan, L. & Pickles, A. (2010). Trends in Adolescent Emotional Problems in England: A Comparison of Two National Cohorts Twenty Years Apart. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 885-894.
doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02252.x
- Dalen, J. (2014). Gender differences in the relationship between school problems, school class context and psychological distress: results from the Young-HUNT 3 study. *The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 49(2), 183-191. doi:10.1007/s00127-013-0744-5
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Egeland, R. & Poulsen, C. (2016). *#Hverdagspsyk : hvorfor har jeg det sånn? : hjelp til å stå i motgang*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations* 7(2), 117-140. doi: org/10.1177/001872675400700202
- Folkehelseinstituttet. (2018a). *Psykisk helse i Norge* (Rapport 2018). Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). *Stadig flere tenåringsjenter får hjelp for psykiske lidelser*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nyheter/2018/stadig-flere-tenaringsjenter-far-hjelp-for-psykiske-lidelser/>
- Frostad, P., Pijl, S.J. & Mjaavatn, P.E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. doi:10.1080/00313831.2014.904420
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I, E. Befring, I. Frønes & M.A Sørli (red), *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærminger* (s. 31-45). Oslo: Gyldendal akademisk
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Furr, M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics. For Social and Personality Psychology*. London: SAGE.
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows. Step by step. A Simple Guide and Reference. 10.0 update*. Boston: Pearson Higher Education.
- Giota, J. & Gustafsson, J.E. (2017). Perceived Demands of Schooling, Stress and Mental Health: Changes from Grade 6 to Grade 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Stress and Health*, 33(3), 253-266. doi:10.1002/smi.2693
- Goldstein, S., Boxer, P. & Rudolph, E. (2015). Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences. *The Official Journal of the California Association of School Psychologists*, 19(1), 21-29. doi:10.1007/s40688-014-0044-4
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Halvorsen, K. (2005). *Ensomhet og sosial isolasjon i vår tid* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* (03), 258-267.

- Hames, J.L., Hagan, C.R. & Joiner, T.E. (2013). Interpersonal processes in depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 355-377. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185553
- Hankin, B.L. & Abramson, L.Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(773). doi:10.1037//0033-2909.127.6.773.
- Hasanbegovic, I. (2012). Forskning om vennskap. I J. Sandsmark (red.), *Voksne skaper vennskap* (1.utg, s. 39-55). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Haugan, J.A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hay, D.F. & Pawlby, S. (2003). Prosocial Development in Relation to Children's and Mothers' Psychological Problems. *Child Development*, 74(5), 1314-1327. doi:10.1111/1467-8624.00609
- Helland, M.S. & Mathiesen, K.S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge : hverdagsliv og psykisk helse* (Rapport 1/2009). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Hickman, G.P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R.S. (2008). Differential developmental pathways of high school drop-outs and graduates. *The Journal of Educational Research* 102(1), 1-14.
- Holand, A. (2006). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 40-50). Oslo: Cappelen Akademisk Damm.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Baker, M., Harris, T. & Stephenson, D. (2015). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237. doi:10.1177/1745691614568352
- Isomaa, R., Väänänen, J.-M., Fröjd, S., Kaltiala-Heino, R. & Marttunen, M. (2012). How Low Is Low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence. *Health Education & Behavior* 40(4), 395-399. doi:10.1177/1090198112445481
- Kapikiran, S. (2013). Loneliness and Life Satisfaction in Turkish Early Adolescents: The Mediating Role of Self Esteem and Social Support. *Social Indicators Research*, 111(2), 617-632. doi:10.1007/s11205-012-0024-x
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.

- Kleven, T.A. (2002). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet IT. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 159-175). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T.A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Klomsten, A.T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Jenter flinkere på skolen enn gutter*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Jenter-flinkere-pa-skolen-enn-gutter/id756369/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 05.01.2018). 2018 blir yrkesfagenes år. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/2018-blir-yrkesfagenes-ar/id2583726/>
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap : empiri- og teorijennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldre[n]de og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ladd, G.W. & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1269-1282. doi:10.1016/j.adolescence.2013.05.004
- Lasgaard, M. & Elklit, A. (2009). Prototypic Features of Loneliness in a Stratified Sample of Adolescents. *Interpersona : An International Journal on Personal Relationships*, 3, 85-110.
- Lazarus, R. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Leung, G.S.M. & He, X. (2010). Resourcefulness: A Protective Factor Buffer against the Academic Stress of School-Aged Children. *Educational Psychology*, 30(4), 395-410. doi:10.1080/01443411003682574
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt* (Rapport 4/2017). Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254031149616&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Lillejord, S., Nordahl, T. & Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2.utg), Bergen: Fagbokforlag.

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Lundetræ, K. (2011). Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-years-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637. doi. 10.1080/00313831.2011.555925
- Lyubomirsky, S., Tkach, C. & DiMatteo, M.R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404. doi:10.1007/s11205-005-0213-y
- Låftman, S.B. & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 608-625. doi:10.1111/j.1467-9566.2011.01395.x
- Mahon, N.E., Yarcheski, A., Yarcheski, T.J., Cannella, B.L. & Hanks, M.M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence *Nursing Research*, 55, 440-450. doi:10.1097/00006199-200611000-00009
- Manger, T. (2013). Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mann, M.M., Hosman, C.M., Schaalma, H.P. & De Vries, N.K. (2004). Self-esteem in a broad spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372. doi:10.1093/her/cyg041
- Marcussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/2012). Hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/924501/>
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Sandberg, N., Lødding, B. & Borgen, J.S. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary school in Norway. I I.S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel & N. Sandberg (red.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (s. 253-272). London: Springer. doi: org/10.1007/978-90-481-9763-7_14
- Marsh, H.W. (1990). *SDQ II. Manual & research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradovic, J. & Riley, J.R. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 730-750.
- Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt
- Mathiesen, K.S., Karevold, E. & Knudsen, A.K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, T. (2003). Mental health of children and adolescents in Great Britain. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), 185-187. doi:10.1080/0954026021000046155
- Merell, K.W. (2008). *Helping Students Overcome Depression and Anxiety - A Practical Guide*. New York: Guilford Publications.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor? Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2015). Ungdom på feil sted? *Ungdom og psykisk helse*, 26-39.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i Kommunen* (6), 5-14.
- Modin, B., Ostberg, V., Toivanen, S. & Sundell, K. (2011). Psychosocial Working Conditions, School Sense of Coherence and Subjective Health Complaints. A Multilevel Analysis of Ninth Grade Pupils in the Stockholm Area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139. doi:10.1016/j.adolescence.2010.01.004
- Murberg, T.A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. doi:10.1177/0143034304046904
- Myklestad, I., Røysamb, E. & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 47(5), 771-782. doi:10.1007/s00127-011-0380-x
- NAPHA. (2017). *Ungdomsskole får psykisk helse som fag*. Hentet fra: <https://www.napha.no/content/21608/Ungdomsskole-far-psykisk-helse-som-fag>

- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdf/s/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M.I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlag.
- Helse og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdf/s/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6.utg.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C. & Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. I D. Cicchetti & J.D. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Vol 1. Theory and method* (2.utg, s. 420-495). New York: Wiley.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273. doi:10.1080/13632750802442144
- Perlman, D. & Peplau, L.A. (1981). Toward a social psychology of loneliness IR. I G.R. Duck (red.), *Personal relationships in disorder* (s. 31-56). London: Academic Press.
- Poulin, F. & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272. doi:10.1016/j.dr.2009.01.001
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Strobel, K.R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33(4), 153-176. doi:10.1207/s15326985ep3304_2
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Rødje, K. & Grøholt, B. (2004). *Helseprofil for barn og ungdom i Akershus: Barnerapport* (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten Rapport 1/2004). Hentet fra:

<https://www.fhi.no/publ/eldre/helseprofil-for-barn-og-ungdom-i-akershus-ungdomsrapport/>

- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered Pathways in School Burnout among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939.
doi:10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- Schieffloe, P.M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital: nettverk og nettverksforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., Broda, M., Spicer, J., Viljaranta, J. (2016). Investigating optimal learning moments in U.S. and Finnish science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 400-421. doi:10.1002/tea.21306
- Segrin, C. & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26, 489-514.
doi:10.1111/j.1468-2958.2000.tb00766.x
- Seibert, G.S., May, R.W., Fitzgerald, M.C. & Fincham, F.D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
doi:10.1016/j.lindif.2016.05.024
- Seiffge-Krenke, I., Chen, X., Christmas-Best, V., Titzmann, P.F. & Weichold, K. (2012). Competent youth in a “disorderly world”: Findings from an eighteen-nation study. *New Directions for Youth Development*, (135), 107-117. doi:10.1002/yd.20033
- Skaalvik, E.M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse : en undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* (3), 11-15.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Sletten, M.A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Rapport 4/2016). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis : an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (2012). *Multilevel analysis : an introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2. utg.). Los Angeles: Sage.

- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: små barn i en ny tid* (L. Holm-Hansen & I.S. Holmes, overs. 2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sosial-og helsedepartementet. (1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006*. (Prop. 63 1997-1998). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/>
- SSB. (2017, 1.juni). *Completion rates of pupils in upper secondary education*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Strabac, Z. (2012). Flernivåanalyse. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg, s. 205-225). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X.-Y. & Xu, A.-Q. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences. *Educational Review*, 65(3), 284-302. doi:10.1080/00131911.2012.659657
- Sørli, M.-A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen : fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning : delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (NOVA Rapport 12c/1998). Oslo: NOVA
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713. doi:10.1006/jado.2001.0440
- Ulleberg, P. & Nordmark, H. (2001). *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Søkere til læreplass og godkjente kontrakter 2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/sokere-til-lareplass-og-godkjente-kontrakter/>

- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk (Kompendium)* Trondheim: Tapir akademisk forlag. Kompendieforlaget.
- Vanhalst, J. (2012). *Loneliness in adolescence: Developmental, course, antecedents, and consequences*. (Doktoravhandling), Radboud Universiteit Nijmegen: Nederland
- Vålås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192. doi:10.1023/A:1009626828789
- West, P. & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399-411. doi:10.1111/1469-7610.00130
- Wu, J., Watkins, D., Hattie, J. & Wu, J. (2010). Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 277-282. doi:10.1016/j.paid.2009.10.011
- Yang, H. & Chen, J. (2016). Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Primary School Student Sample: A Test of a Learning-Stress Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 345-353. doi:10.1007/s10826-015-0213-8
- Øiestad, G. (2012). Vennskap bygger selvfølelse. I J. Sandmark (red.), *Voksne skaper vennskap* (Utg.1, s. 23-37). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Östberg, V., Almquist, Y., Folkesson, L., Låftman, S., Modin, B. & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *The official Journal of the International Society for Child Indicators*, 8(2), 403-423. doi:10.1007/s12187-014-9245-7

Vedlegg

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Hei.

Viser til telefonsamtale i går. Som sagt ønsker vi å gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse blant alle elevene på VG2. Undersøkelsen er en videreføring av prosjektet som startet høsten 2015. Vi har tett kontakt med Fagenhet for videregående opplæring om gjennomføringen.

Viser også til informasjon om dette på rektormøtet 3/2.

Som sist vil vi komme til skolen med et papirskjema og være der mens elevene fyller ut skjemaet. Vi trenger en skoletime for at alle skal rekke å gjøre seg ferdig. På Strinda samlet dere større grupper i auditoriet, det fungerte kjempebra, så hvis vi kan gjøre det slik nå også er det flott. Før vi kommer må elevene ha tilgang på vedlagte informasjonsskriv. Kan det legges ut på nett? Vi vil gjerne starte undersøkelsen i uke 14. Det er i alt 13 skoler med, så i første omgang trenger vi en oversikt over mulige tidspunkt på din skole slik at vi kan få satt opp en plan for gjennomføringen.

Det vi konkret ønsker er at du kan se på mulige datoer og tidsskjema for datainnsamlingen.

I tillegg til den kvantitative undersøkelsen vil vi i denne runden også samle kvalitative data. Dette vil vi gjøre ved å intervju elever i grupper på 5-6 samtidig (fokusgruppeintervju). På Strinda ønsker vi å intervju en gruppe med jenter fra Helse- og oppvekst. Vi planlegger å starte denne delen i uke 9. Ansvarlig for gjennomføringen av denne delen er Jan Arvid Haugan, han vil ta kontakt med deg for å avtale detaljer rundt denne delen av undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Per Frostad

Prof./IPL/NTNU

73551151"

Per

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

Skal skolen lykkes med å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle, er den avhengig av informasjon fra elevene selv om hvordan de opplever den skolen de går på. I denne undersøkelsen ønsker vi at du skal gi oss denne informasjonen. Dine opplysninger vil i neste omgang kunne føre til at skolen din kan bli et enda bedre sted å være. Dine svar er derfor et viktig bidrag i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Undersøkelsen ”Opplevelse av skolen” er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

Dersom du ønsker å være med på dette, gir du ditt samtykke ved å fylle ut spørreskjemaet når vi kommer til skolen din. Hvis du velger å ikke være med, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt, vil det ikke få noen innvirkning på ditt forhold til læreren din eller skolen din.

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

Svært
usant

Svært
sant

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Det er lett å like meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg godtar meg selv slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Jeg vil helst være slik jeg er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Jeg følger godt med i timene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | | |
| 18. Det er mange som vil ha meg som venn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | | |
| 23. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Jeg ser på meg selv som en sterk person | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | | |
| 28. Fagene vi har på skolen interesserer meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | | |
| 33. Jeg har lyst til å arbeide med fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Jeg liker å holde på med skolearbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg er i stand til å nå mine mål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | | |
| 38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg har mange forhåpninger om framtida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare puffer det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-17
6-4

2

2

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-fak, NTNU



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke
har glemt noe på denne sida.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

Svært
usant

Svært
sant

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 43. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Jeg føler meg ensom på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Jeg har ingen å snakke med på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Jeg har ingen venner på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Foreldrene mine gir meg gode råd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-17
6-4

3

2

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-fak, NTNU



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke
har glemt noe på denne sida.

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | | | | | | Svært sant | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Jeg trives sammen med foreldrene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Jeg er fornøyd med kroppen min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Aldri | Under 1 gang i uka | 1 gang i uka | 2 ganger i uka | 3 el. flere ganger i uka |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 85. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Ingen | 1 - 5 | 6 - 10 | Over 10 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 86. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Slett ikke sikker | | | | | | Svært sikker | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 89. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Nei, Aldri | Ja, én gang | Ja, 2 eller 3 ganger | Ja, 4 til 10 ganger | Over 10 ganger |
|--|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Hver dag | Hver uke, men ikke hver dag | Under én gang i uka | Røyker ikke i det hele tatt | |
| 93. Hvor ofte røyker du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

KS-17
6-4

4

2

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTN



V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

Dette har jeg gjort ...

	<i>nesten aldri</i> 1	<i>av og til</i> 2	<i>ganske ofte</i> 3	<i>nesten alltid</i> 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. *Hvis du skal ut i lære neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇒*

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Helt sikker</i>	10
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

105. *Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇒*

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Helt sikker</i>	10
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇒

<i>Nei</i>	<i>Ja, 1 - 2 ganger</i>	<i>Ja, 3 - 4 ganger</i>	<i>Ja, 5 ganger el. mer</i>
1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. *Hvis ja: Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇒*

<i>Ingen dager</i>	<i>1 - 7 dager</i>	<i>8 - 14 dager</i>	<i>15-30 dager</i>	<i>31 dager el. mer</i>
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

- NB: Kryss av for alt som stemmer!*
1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17.....
 2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår.....
 3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....
 4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....

109. I løpet av en *vanlig uke*, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene? ⇒

	<i>Under 5 timer</i>	<i>6 - 10 timer</i>	<i>10 - 15 timer</i>	<i>Over 15 timer</i>
	1	2	3	4
1. Datamaskin til skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-17
6-4

6

2

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

V17

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇒

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

115. Har du søkt læreplass? ⇒

Ja ... ₁ Nei ... ₄

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇒

Ja ... ₁ Nei ... ₄

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇒

Ja ... ₁ Nei ... ₄

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇒

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

8.4 Tabell 4: Fordeling av skoler i byen og på landet

Skoler	By/land
Byåsen	0
Charlottenlund	0
Gauldal	1
Heimdal	0
Malvik	1
Melhus	0
Rissa	1
Skjetlein	1
Strinda	0
Thora Storm	0
Tiller	0
Trondheim Katedralskole	0
KVT	0

Tabellen viser fordelingen av skoler i byen og skoler på landet.

Tabell: 0 = byskoler, 1 = skoler på landet

8.5 Vedlegg 5: Antall elever og kjønnsfordeling på skoler

Skoler	Totalt antall elever	Antall gutter	Antall jenter	Andel jenter
Byåsen	1022	535	487	48
Charlottenlund	1108	566	542	49
Gauldal	325	177	148	46
Heimdal	734	422	312	42
Malvik	412	211	201	49
Melhus	552	322	230	42
Rissa	143	68	75	52
Skjetlein	279	139	140	50
Strinda	1041	614	427	41
Thora Storm	867	249	618	71
Tiller	746	449	297	40
Trondheim Katedralskole	697	269	428	61
KVT	503	179	324	64

Tabellen viser antall elever på de ulike skolene og kjønnsfordelingen på disse, andel jenter er oppgitt i prosent (skoleår 2016/2017)

8.6 Vedlegg 6: Kjønnfordeling på studieretninger

Studieretning	Totalt antall elever	Antall gutter	Andel gutter	Antall jenter	Andel jenter	Type linje
Bygg- og anleggsteknikk	581	549	94,5	32	5,5	0
Design og håndverk	193	29	15	164	85	1
Elektrofag	618	572	92,5	46	7,5	0
Helse- og oppvekstfag	1218	266	22	952	78	1
Medier- og kommunikasjon	165	85	51,5	80	48,5	2
Naturbruk	330	143	43	187	57	2
Restaurant- og matfag	206	100	48,5	106	51,5	2
Service- og samferdsel	462	304	66	158	34	0
Teknikk og industriell produksjon	592	517	87	75	13	0
Studiespesialisering	4822	2093	43,4	2729	56,6	2
Musikk, dans og drama	287	95	33	192	67	1
Idrettsfag	804	488	60	316	40	2
Kunst, design og arkitektur	58	14	24	44	76	1
Alternativ opplæring	-	-	-	-	-	2

Tabellen viser elevantall og andel (prosent) på ulike studieretninger i gamle Sør-Trøndelag Tabell: 0 = guttelinjer, 1 = jentelinjer, 2 = likt. Det ble ikke funnet tall på studieretningen alternativ opplæring.

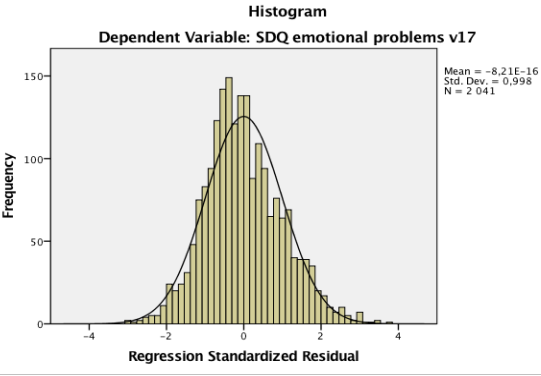
8.7 Vedlegg 7: Prinsipal komponentanalyse og reliabilitetsanalyse på emosjonelle problem, selvverd og ensomhet

Emosjonelle problem	Component	Cronbachs Alfa if item deleted
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	0,61	0,76
Jeg bekymrer meg mye	0,77	0,7
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	0,78	0,7
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	0,71	0,72
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	0,72	0,72
Cronbachs Alfa	0,77	

Selvverd	Component	Cronbachs Alfa if item deleted
Jeg godtar meg selv slik jeg er	0,89	0,86
Jeg vil helst være slik jeg er	0,89	0,86
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	0,86	0,87
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	0,86	0,87
Cronbachs Alfa	0,89	

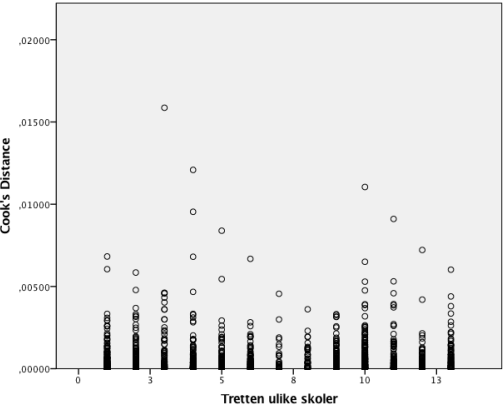
Ensomhet	Component	Cronbachs Alfa if item deleted
Jeg har ingen å snakke med på skolen	0,87	0,86
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	0,82	0,87
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	0,83	0,87
Jeg føler meg ensom på skolen	0,83	0,87
Jeg har ingen venner på skolen	0,88	0,86
Cronbachs Alfa	0,89	

8.8 Vedlegg 8: Tester av forutsetninger

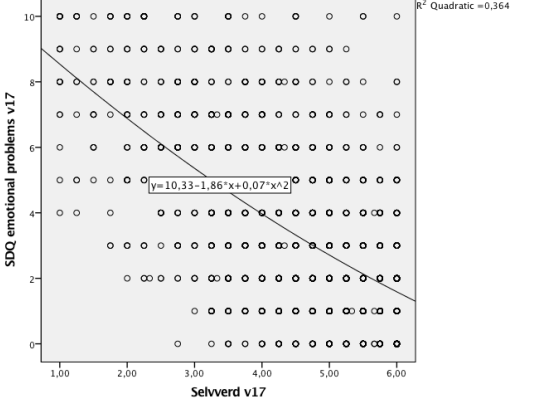
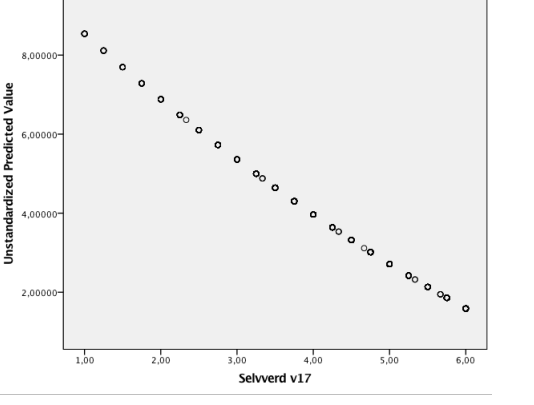
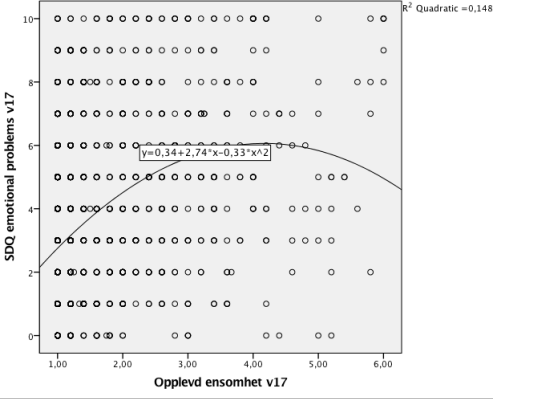
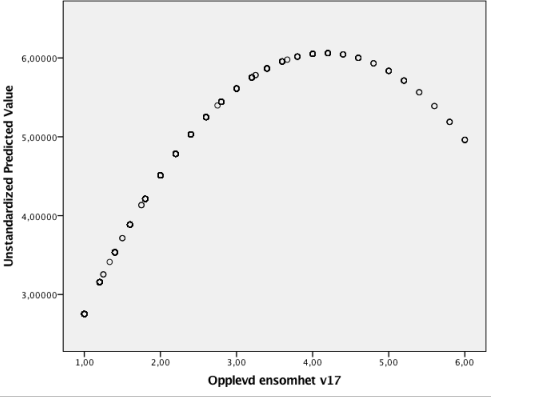
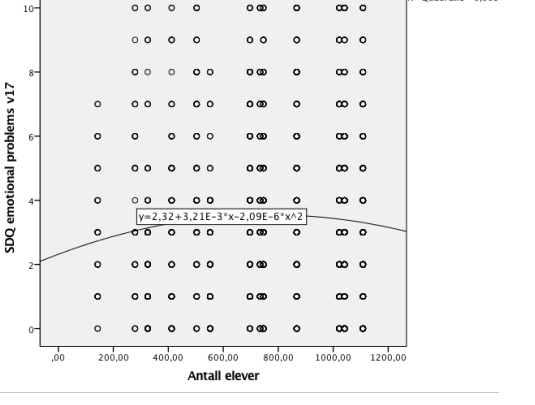
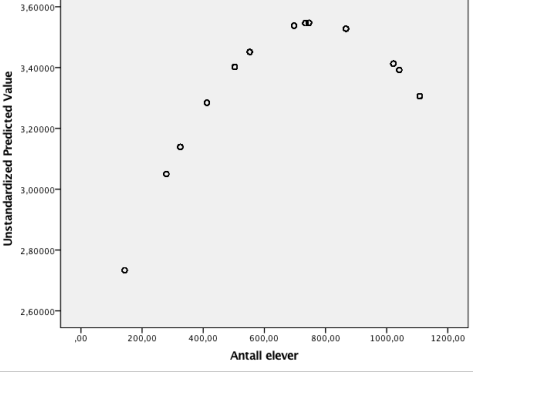
Normalfordelte residualer	Homoskedastisitet
 <p>Histogram Dependent Variable: SDQ emotional problems v17 Mean = -8,21E-16 Std. Dev. = 0,998 N = 2 041</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regresjon med (ust.residualer)² 2. Kjikvadrat og kritisk verdi $X^2 = 2042 * 0,033 = 67$ $Df = 7$ $p > 0.05$

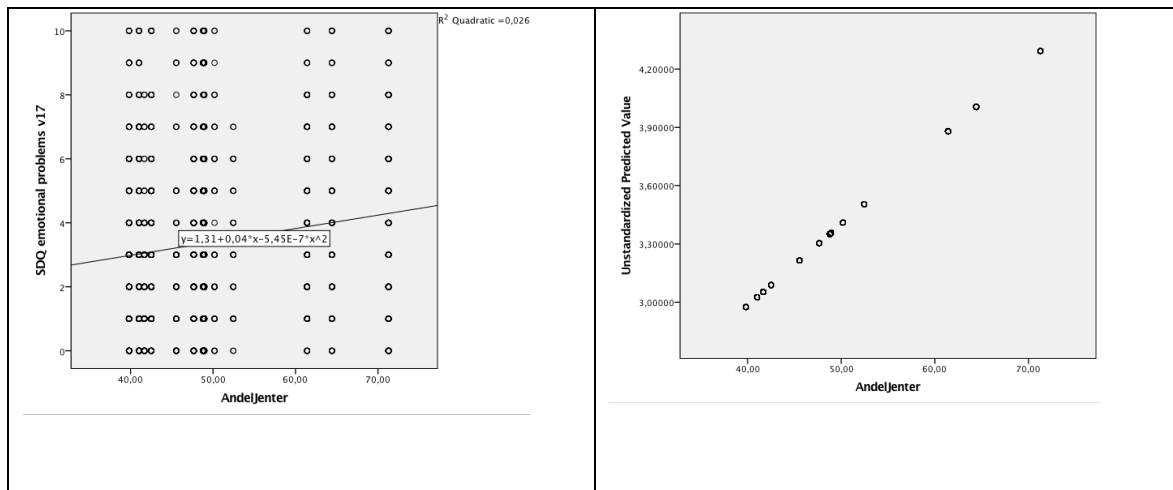
Normalfordelte residualer: Histogrammet over standardiserte residualer viser at vi har et par uteliggere. Toppunktet er omtrent på midten og halene er omtrent like lange.

Homoskedastisitet: Det ideelle er å ha en homoskedastisk modell der variansen til residualene i en regresjon er den samme for alle verdier av de uavhengige variablene. Testen ga resultater som var større enn kritisk kjikvadrat-verdi (18,47). Whites-testen viser at det kan forekomme problemer med heteroskedastisitet. Residualene tenderer til ha utfordringer med heteroskedastisitet, men dette vil ikke ha betydning for tolkning av parameterestimaten som de ustandardiserte koeffisientene. Disse forblir korrekte selv med heteroskedastisitet, og det er kun standardfeilen som bli påvirket. Det vil derfor ikke påvirke resultatene for studien.

Innflytelsesrike enheter	Grenseverdier
 <p>Cook's Distance</p> <p>Tretten ulike skoler</p>	<p>Cook's D høyeste verdi = 0,016</p>

Innflytelsesrike enheter: Spredningsdiagrammet viser til noen innflytelsesrike enheter. Cook's D viser til enhetenes innflytelse på hele modellen og på elevene som inngår i analysene. Kritisk verdi er 1 og Cook's D skal være under denne verdien (Pallant, 2016). Cook's D høyeste verdi er 0,016 som viser at de innflytelsesrike enhetene ikke vil gå utover den endelige tolkningen av resultatet.

Ikke-linearitet i parametere	Predikerte sammenhenger med kvadratledd
 <p>SDQ emotional problems v17</p> <p>Selvverd v17</p> <p>$y = 10,33 - 1,86 * x + 0,07 * x^2$</p> <p>$R^2 \text{ Quadratic} = 0,364$</p>	 <p>Unstandardized Predicted Value</p> <p>Selvverd v17</p>
 <p>SDQ emotional problems v17</p> <p>Opplevd ensomhet v17</p> <p>$y = 0,34 + 2,74 * x - 0,33 * x^2$</p> <p>$R^2 \text{ Quadratic} = 0,148$</p>	 <p>Unstandardized Predicted Value</p> <p>Opplevd ensomhet v17</p>
 <p>SDQ emotional problems v17</p> <p>Antall elever</p> <p>$y = 2,32 + 3,21E-3 * x - 2,09E-6 * x^2$</p> <p>$R^2 \text{ Quadratic} = 0,003$</p>	 <p>Unstandardized Predicted Value</p> <p>Antall elever</p>



Ikke-linearitet i parameterne: Spredningsdiagrammene i venstre kolonne viser sammenhengen mellom den avhengige variabelen og de kontinuerlige variablene. Av diagrammene kommer det frem at det kan være utfordringer knyttet til linearitet.

Predikerte sammenhenger med kvadratledd: For å fange opp ikke-lineariteten i regresjonsmodellen ble det lagt kvadratledd av de uavhengige variablene.

Spredningsdiagrammene i høyre kolonne viser den predikerte sammenhengen mellom den avhengige variabelen og de kontinuerlige variablene. Av diagrammet med antall elever kommer det frem at gjennomsnittlig antall verdier av emosjonelle vansker øker fra ca. 180 til 800 elever. Deretter synker gjennomsnittet. Det siste diagrammet indikerer lineære sammenhenger, hvor verdier på emosjonelle vansker øker med andel jenter blant elevene. Av diagrammet kommer det frem at kurven både starter og avtar sent og det kan tenkes at det ikke ville vært hensiktsmessig å inkludere andregradsledd i videre analyser.

Durbin-Watson-test

Model	R	R Square	Ad. R Square	Durbin-Watson
1	,276a	0,076	0,074	
2	,677b	0,458	0,456	1,804

Autokorrelasjon: Durbin-Watson-verdien er 1,80 som er mellom 1,5 og 2,5. Autokorrelasjon er derfor ikke et problem.

Toleransetest

Variabler	Toleranse	VIF
Antall elever	0,482	2,073
Andel jenter	0,89	1,123
Jentelinjer	0,525	1,903
Nøytrale linjer	0,572	1,748
Skoler på landet	0,48	2,082
Selvverd	0,776	1,288
Ensomhet	0,845	1,184
Kjønn	0,722	1,385

Multikollinearitet: I tillegg til å utføre bivariate korrelasjoner gjennomførte jeg en toleransetest. Alle verdiene er over 0, som viser at det ikke er et problem med multikollinearitet.

8.9 Vedlegg 9: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443 *Bortvalg i videregående skole*
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Per Frostad*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no