

Sammendrag

Denne studiens hensikt er å undersøke sammenhengen mellom elevers opplevelse av lærerstøtte og elevers opplevelse av emosjonelle problemer. I tillegg ble det utformet hypoteser, for å undersøke andre sammenhenger knyttet til problemstillingen.

Utgangspunktet for studien er kvantitative data som er samlet inn i forbindelse med et større forskningsprosjekt ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2690 elever ved 2. trinn på 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Svarprosenten er 79%, noe som tilsvarer 2120 elever. Det er benyttet hierarkiske regresjonsanalyser for å undersøke sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Videre er det ved hjelp av signifikanstester og korrelasjonsanalyser undersøkt hvilken betydning kjønn, karakterer og mors utdanning har for opplevde emosjonelle problemer.

Funnene indikerer at opplevd lærerstøtte har en signifikant sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Når graden av opplevd lærerstøtte øker, synker graden av opplevde emosjonelle problemer hos elevene. Det viser seg også at det er store kjønnsforskjeller når det kommer til emosjonelle problemer, der det er en betydelig større forekomst hos jenter enn hos gutter. Et noe overraskende funn indikerer at karakterer ikke har en signifikant sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. En ANOVA (Analysis of variance) viser at det ikke er en signifikant sammenheng mellom mors utdanning og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Når det derimot skiller mellom faglig sterke (karakter 4-6) og faglig svake (karakter 1-3) elever, ser man antydninger til en svak sammenheng mellom mødre med høy utdanning og faglig sterke elevers opplevelse av emosjonelle problemer. Dette indikerer at å ha en mor med høy utdanning kan være positivt for faglig sterke elevers opplevelse av emosjonelle problemer. Videre viser en signifikanstest at faglig sterke elever opplever høyere grad av lærerstøtte enn faglig svake elever, men regresjonsanalysene viser at det ikke er forskjell på de ulike gruppene når det kommer til sammenhengen mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer. Funnene tyder på at en støttende lærer er viktig for alle elever, uavhengig av karakterer.

Forord

I skrivende stund viser kalenderen mai, og jeg skal fullføre arbeidet med en oppgave som har krevd selvdisiplin, systematisk arbeid og innsats over en lengre periode, noe som ikke er hverdagskost for den gjennomsnittlige student. Likevel har jeg omsider kommet i mål, og jeg sitter igjen med et resultat jeg er stolt av. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å skape økt oppmerksomhet rundt hva skolen og lærerne, innenfor sine rammer, kan gjøre for å forebygge psykiske plager og lidelser blant barn og ungdom.

Arbeidet med oppgaven har i perioder fått meg til å kjenne på tunge følelser som mange elever sliter med hver dag, og jeg har fått kjent betydningen av å ha støttende mennesker rundt meg. Jeg vil rette en spesiell takk til Sara for emosjonell støtte og oppmuntring gjennom hele prosjektet. Jeg vil også takke veilederne mine Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for grundige og kritiske tilbakemeldinger som har løftet oppgaven. Til slutt vil jeg takke alle som er tilknyttet forskningsprosjektet «Livet i Skolen» for at jeg har fått tilgang til datamaterialet som er utgangspunktet for denne oppgaven.

Da gjenstår det bare å ønske god lesning, og med dette etterlater jeg avslutningen av forordet til Jens Bjørneboe:

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Det er hans *métier*. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?) ... Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder, - og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer (Bjørneboe, 1961, s.744).

NTNU, Trondheim, 2018

Matias Amundsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualitet	1
1.2 Denne studien	2
1.3 Problemstilling	4
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2.0 Teori	5
2.1 Barn og unges psykiske helse	5
2.1.1 Emosjonelle problemer	6
2.1.2 Tidligere forskning	6
2.2 Lærer-elev relasjonen	8
2.2.1 Sosial støtte	9
2.2.2 Emosjonell og instrumentell lærerstøtte	10
2.2.3 Sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og emosjonelle problemer	10
2.3 Forskjell mellom grupper	12
2.3.1 Kjønn	12
2.3.2 Faglighet	13
2.3.3 Sosioøkonomisk status	14
2.4 Oppsummering og hypoteser	15
3.0 Metode	17
3.1 Metodisk tilnærming og design	17
3.2 Populasjon og utvalg	18
3.3 Måleinstrumentene	19
3.3.1 Emosjonelle problemer (avhengig variabel)	20
3.3.2 Lærerstøtte (uavhengige variable)	21
3.3.3 Kjønn (uavhengig variabel)	23
3.3.4 Karakterer (uavhengig variabel)	23
3.3.5 Mors utdanning (uavhengige variabler)	25
3.4 Statistiske analyser	25
3.4.1 Korrelasjon	26
3.4.2 Dimensjonalitet	26
3.4.3 T-test	26
3.4.4 ANOVA	27
3.4.5 Regresjonsanalyse	27
3.5 Kvalitetssikring og målefeil	27

3.5.1 Reliabilitet	29
3.6 Forskningsetiske betraktninger	29
4.0 Resultater	31
4.1 Univariante analyser	31
4.1.1 Emosjonelle problemer – beskrivende analyser	31
4.1.2 Utvikling av emosjonelle problemer	32
4.1.3 Kvalitetssikring av skalaen for emosjonelle problemer.....	33
4.1.4 Lærerstøtte – beskrivende analyser	34
4.1.5 Kvalitetssikring av skalaen for lærerstøtte.....	35
4.1.6 Kjønn, mors utdanning og karakterer – beskrivende analyser	36
4.2 Bivariate analyser.....	37
4.2.1 Korrelasjoner	37
4.2.2 T-test kjønn	38
4.2.3 T-test faglighet.....	38
4.2.4 T-test lærerstøtte.....	39
4.2.5 ANOVA mors utdanning.....	39
4.3 Multivariate analyser.....	40
4.3.1 Alle elever	40
4.3.2 Elever med karakter 1-3	41
4.3.3 Elever med karakter 4-6.....	41
5.0 Diskusjon	43
5.1 H1 - Opplevelse av emosjonelle problemer og opplevd lærerstøtte	43
5.1.1 Skolens tilnærming til psykisk helse	43
5.1.2 Betydningen av kompetente lærere	45
5.2 H2 – Sammenhengen mellom kjønn og emosjonelle problemer.....	47
5.2.1 Prestasjonspress og kroppspress.....	47
5.2.2 Alternative forklaringer på den store kjønnsforskjellen	48
5.3 H3 - Karakterer og emosjonelle problemer	49
5.3.1 Hvem har karakterer betydning for?.....	49
5.3.2 Forskjell i vurderingspraksis	50
5.3.3 Ufullstendig mål på karakterer.....	50
5.3.4 Elevenes ambisjoner	51
5.4 H4 – Mors utdanning og emosjonelle problemer	51
5.4.1 Ufullstendig mål på sosioøkonomisk status.....	51
5.4.2 Mor med høy utdanning.....	52
5.5 H5 – Opplevd lærerstøtte blant faglig svake og faglig sterke elever	53
5.5.1 Hva kan den manglende sammenhengen skyldes?.....	53

5.5.2 Lærerstøtte er både emosjonell og instrumentell.....	54
5.5.3 Læreren skal først og fremst være et medmenneske	55
5.6 Studiens begrensninger.....	56
5.6.1 Indre og ytre validitet.....	57
5.6.2 Reliabilitet.....	57
5.6.3 Regresjonsmodellens begrensninger	58
6.0 Avslutning.....	59
6.1 Studiens hovedfunn og svar på problemstilling og hypoteser.....	59
6.2 Avsluttende refleksjoner.....	62
6.3 Videre forskning	63
Litteraturliste.....	65

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1 – Opplevelse av emosjonelle problemer, svarfordeling i prosent	31
Tabell 2 - Utvikling av emosjonelle problemer over tid og sted, i prosent	32
Tabell 3 - Skala for emosjonelle problemer.....	33
Tabell 4 - Skala for lærerstøtte.....	35
Tabell 5 - Elevenes svarfordeling ut over kjønn, karakterer og mors utdanning, i prosent	36
Tabell 6 - Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige variabler.....	37
Tabell 7 - T-test kjønn	38
Tabell 8 - T-test faglighet	38
Tabell 9 - T-test lærerstøtte.....	39
Tabell 10 - ANOVA mors utdanning	39
Tabell 11 - Hierarkisk regresjon - Alle elever	40
Tabell 12 - Hierarkisk regresjon - Elever med karakter 1-3	41
Tabell 13 - Hierarkisk regresjon - Elever med karakter 4-6	41
Tabell 14 - Interne korrelasjoner og reliabilitetstest - SDQ emosjonelle problemer	XIII
Tabell 15 - Interne korrelasjoner og reliabilitetstest - Lærerstøtte.....	XIV
Tabell 16 - Prinsipal komponentanalyse - SDQ - emosjonelle problemer	XV
Tabell 17 - Prinsipal komponentanalyse - Lærerstøtte.....	XVI
Tabell 18- Opplevelse av lærerstøtte, svarfordeling i prosent	XVII
Tabell 19 - Tester av forutsetninger for lineær regresjon.....	XVIII
Tabell 20 - Regresjon med potenstransformert avhengig variabel	XVIII
Tabell 21 - De ustandardiserte residualenes fordeling	XVIII
Figur 1 - Opplevd lærerstøtte, svarfordeling i prosent	34

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSD.....	I
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	IV
Vedlegg 3 – Spørreskjema.....	V
Vedlegg 4 – Korrelasjoner mellom items og reliabilitetstester.....	XIII
Vedlegg 5 – Prinsipale komponentanalyser (PKA).....	XV
Vedlegg 6 – Elevenes opplevelse av lærerstøtte.....	XVII
Vedlegg 7 – Tester av forutsetninger for lineær regresjon.....	XVIII

1.0 Innledning

1.1 Aktualitet

Helsedirektoratet (2014) rapporterer at psykiske lidelser er en av de store helse- og samfunnsutfordringene i Norge. Mye tyder på at psykiske plager er et voksende problem blant ungdommer, og at de unge er blant de mest sårbare gruppene i samfunnet. En ny rapport fra FHI melder om en bekymringsfull økning i andelen unge jenter i Norge som rapporterer et høyt nivå av psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2018). Problemet gjelder forøvrig ikke bare jenter. I Folkehelse rapporten fremkommer det at opp til 20 prosent av barn og unge i Norge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager og lidelser som blant annet angst og depresjon (Stoltenberg, 2015). Undersøkelser viser at omfanget øker gjennom ungdomsårene, og at det har vært en generell økning i barn og unges psykiske helseplager de siste 30 årene (Merikangas et al., 2010; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017). De aller fleste av disse unge menneskene tilbringer store deler av hverdagen på skolen. I opplæringslovens formålsparagraf (§1-1) står det blant annet: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringslova, 1998). Det skal med andre ord legges til rette for at de unge får muligheten til å bli kunnskapsrike og samfunnsbevisste medborgere. Psykiske plager kan gjøre det vanskelig for ungdommer å mestre egne liv og bli kunnskapsrike og engasjerte. De potensielle konsekvensene av dette problemet er mange og strekker seg fra individnivå til samfunnsnivå. I tillegg til redusert livskvalitet for den enkelte, er de økonomiske kostnadene som følger av psykiske plager og lidelser betydelige. Folkehelseinstituttet anslår at det koster omtrent 60 – 70 milliarder årlig å finansiere tapt arbeidsfortjeneste, sykepengar, trygdeutgifter, sosiale ytelser og behandlingkostnader knyttet til psykiske plager og lidelser (Major et al., 2011). Derfor er det viktig, ikke bare for den enkelte, men for samfunnet som helhet å rette fokus mot hva som kan forhindre at barn og ungdom utvikler psykiske plager og lidelser.

Ifølge Bru, Idsø og Øverland (2016) har skolen en enestående mulighet til å hjelpe barn og unge med psykiske vansker, sammenlignet med andre samfunnsinstitusjoner, fordi alle barn og unge går på skolen. Skolen og læreren skal optimalt sett ha en positiv påvirkningskraft på elevene, men hvis emosjonelle problemer ikke blir tatt på alvor eller misforstås, kan det få negative konsekvenser for elevene. Forskning viser at en opplevelse av skolemiljøet som belastende eller stressende, kan ha en sammenheng med psykiske helseproblemer og

selvopplevde helseplager (Major et al., 2011). På den andre siden kan et skolemiljø som er preget av respekt og sosial tilhørighet virke som en beskyttende faktor for elever som står i fare for å utvikle emosjonelle problemer (LaRusso, Romer & Selman, 2008). Læreren spiller en sentral rolle når det skal skapes et godt skolemiljø som virker forebyggende på elevenes mentale helse. En rekke studier antyder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av psykiske plager (Colarossi & Eccles, 2003; De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Krane, 2017; McLaughlin & Clarke, 2010; Way, Reddy & Rhodes, 2007). På bakgrunn av dette er det derfor ønskelig å undersøke sammenhengen mellom elevenes opplevelse av lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Kan læreren være en betydelig positiv påvirkningskraft i livene til elever som har det vanskelig?

1.2 Denne studien

Høsten 2017 ble jeg tilbudt å delta i forskningsprosjektet Livet i Skolen ved NTNU. Dette gav meg tilgang til et omfattende datamateriale, samlet inn fra 13 videregående skoler i Trøndelag. Mulighetene er mange med et rikt datamateriale, og jeg fikk et godt utgangspunkt for å skrive om noe jeg er interessert i. Tematikken ble valgt ut fra en personlig interesse for den sosiale delen av det å jobbe med unge mennesker i skolen. Læreren kan være en betydningsfull voksenperson i ungdommers liv, og i mange tilfeller har sårbare ungdommer et spesielt behov for å bli støttet av en omsorgsfull voksen (Krane, 2017; McLaughlin & Clarke, 2010). Læreren har i mange tilfeller stor påvirkningskraft på elevene, og med dette kommer også et stort ansvar. Det er viktig at læreren er bevisst sin unike rolle og hans mulighet til å gjøre en forskjell, både i negativ og positiv forstand. Professor Thomas Nordahl skriver: ”Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre” (Nordahl, 2012, s. 7). Det er nettopp denne menneskelige delen av læreryrket som interesserer og motiverer meg. Det er viktig å reflektere over at bak skolebøker, kompetansemål og resultater ligger essensen av det å være lærer, nemlig evnen til å være et medmenneske.

Det er ønskelig at denne oppgavens funn, og refleksjonene rundt disse skal kunne bidra til å belyse, forstå og forebygge emosjonelle problemer blant ungdom på en bedre måte. I dagens samfunn oppleves det av mange elever et stort fokus på resultater og prestasjon i skolen (Federici & Skaalvik, 2015; Uthus, 2017). Dette fokuset kan ha en negativ effekt på barn og

unges psykiske helse (Bru & Øverland, 2016; Sletten & Bakken, 2016). Mitt håp er at denne oppgaven i noen grad kan bidra til å nyansere fokuset. Barn og ungdom trenger trygghet og gjensidig tillit for å ta imot lærdom. Ifølge Spurkeland (2011) vil elever som opplever at de har en negativ relasjon til læreren være mindre mottakelig for informasjonen som blir formidlet i undervisningen, og argumenterer med dette for at relasjonen må komme i første rekke, etterfulgt av fagarbeidet. Det er nærliggende å tro at en god relasjon mellom lærer og elev vil få positive konsekvenser både for elevens læring og trivsel. Det kan være utfordrende for elever som har emosjonelle og/eller sosiale vansker å flytte fokus over på læringsaktiviteter, og det viser seg at elever som blir ivaretatt emosjonelt av læreren, har enklere for å konsentrere seg om det faglige innholdet i undervisningen (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011). Derfor kan det tenkes at det er fornuftig å begynne med å bygge trygge relasjoner, og bruke disse som et redskap for å skape et godt miljø der elevene lærer og utvikler seg. Likevel kommer man ikke utenom et faglig fokus i skolen, og det er heller ikke hensiktsmessig. Relasjonsbygging må kombineres med det faglige, og læreren må til enhver tid ta hensyn til dette. På den ene siden kan det argumenteres for at elevene trenger en god relasjon for å lære og for å opprettholde en god psykisk helse, men på den andre siden kan det argumenteres for at en god relasjon skapes gjennom læring, og på den måten vil kanskje også læring føre til bedre psykisk helse hos elevene.

Med disse refleksjoner som utgangspunkt, vil det i det følgende presenteres en oppgave som omhandler sammenhengen mellom elevenes opplevelse av lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av innledningen, samt teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2, vil følgende problemstilling være utgangspunkt for denne oppgaven:

Hvilken sammenheng er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og elevers opplevde emosjonelle problemer?

For å ytterligere undersøke sammenhenger knyttet til problemstillingen, er det formulert hypoteser som er basert på tidligere forskning og teori. Hypotesene vil bli presentert på slutten av kapittel 2.

1.4 Oppgavens oppbygning

Problemstillingen danner utgangspunktet for oppgaven og føringen for oppgavens innhold. Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet presenterer og aktualiserer oppgaven. Det andre kapitlet presenterer relevante teorier og tidligere forskning som senere i oppgaven benyttes for å diskutere og besvare problemstillingen. Kapitlet avsluttes med en oppsummering som munner ut i hypoteser om forventede funn i analysene, basert på teorien og forskningen som har blitt presentert. Kapittel tre har fokus på den metodiske delen av studiet. Her presenteres valgt metode, populasjon og utvalg, og det blir redegjort for hvilke hensyn som er tatt i henhold til kvalitetssikring av datamaterialet. Deretter presenteres og diskuteres måleinstrumentene, før kapitlet bli avsluttet med etiske betraktninger. I kapittel fire vil beskrivende analyser av utvalget presenteres, etterfulgt av resultater fra korrelasjonsanalyser, signifikanstester, prinsippal komponentanalyse (PKA), reliabilitetstest, samt regresjonsanalyser presenteres. I det følgende kapittel fem vil disse resultatene bli diskutert i lys av teorien som ble presentert i kapittel to, med utgangspunkt i problemstillingen. Kapittel fem avsluttes med en diskusjon rundt studiens begrensninger. Kapittel seks avslutter oppgaven, og inneholder en sammenfatning av studiens funn, og svar på problemstillingen, samt avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

2.0 Teori

Kunnskap formidles ofte i form av teorier. Teorier gir oss oversikt over etablert viten innenfor et område, og kan hjelpe oss å forstå og forklare fenomener (Lund, Fønnebo & Haugen, 2006). I dette kapittelet presenteres teorier og tidligere forskning som skal brukes som et utgangspunkt i kombinasjon med empirien til å diskutere og besvare problemstillingen.

2.1 Barn og unges psykiske helse

Verdens helseorganisasjon omtaler psykisk helse som en tilstand av velbehag der individet innser sitt potensiale, klarer å håndtere et normalt stressnivå, kan jobbe produktivt og er i stand til å bidra til samfunnet (WHO, 2014). Dette er grunnleggende egenskaper som den moderne samfunnsborger bør inneha for å kunne fungere både i jobb og på fritiden. Opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet er ifølge Helsedirektoratet (2014) nødvendig for helse og trivsel. Definisjonen fra WHO underbygger viktigheten av økt fokus på psykisk helse blant ungdom, også i et samfunnsperspektiv. Undersøkelser indikerer at barn i tidlig ungdomsalder kan være mer tilbøyelig til å utvise symptomer på emosjonelle problemer på grunn av biologiske og kognitive endringer knyttet til puberteten (De Wit et al., 2011). Barn og ungdommer er blant de mest sårbare i samfunnet og har et behov for å møte lærere som ser hva de trenger, er i stand til å etablere en god relasjon, tar hensyn til og legger til rette for et godt læringsmiljø for den enkelte.

Det er vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. En person som har psykiske plager opplever en økt belastning og ubehag. Når symptomene som barn og unge opplever, i stor grad går ut over funksjonsnivået som blant annet innebærer læring, trivsel og sosial omgang, uten å tilfredsstille kravene til en diagnose, kan vi kalle det psykiske plager (Idsøe & Idsøe, 2012). Personer med psykiske lidelser har en diagnose. Omtrent åtte prosent har plager som er så alvorlige og vedvarende at de tilfredsstiller kravene til en diagnose (Folkehelseinstituttet, 2015). Hos barn og ungdom er emosjonelle lidelser som angst- og depresjonsplager vanligst, og liten grad av sosial støtte øker risikoen for slike lidelser (Bakken, 2017). Det kan derfor være hensiktsmessig med et økt fokus på sosiale relasjoners potensielle betydning for elevene.

Alle elever i den norske skolen har etter opplæringslovens §9 A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Bru et al. (2016, s. 22) skriver: «Skolen skal ruste barn og unge til å møte livets ulike utfordringer. Å legge til

rette for god psykisk helse er derfor en sentral del av skolens mandat». Derfor kan det hevdes at de ansatte på skolen et stort ansvar, ikke bare moralsk, men også etter loven, til å identifisere, hjelpe og støtte elever som står i fare for å utvikle mentale helseproblemer. Likevel kan det ikke overses at elevene først og fremst er på skolen for å lære. En av lærerens største utfordringer blir derfor å finne balansen mellom psykososiale og faglige krav. I mange tilfeller vil det oppstå en spenning mellom å ivareta elever som av en eller annen grunn sliter og samtidig undervise i det faglige på en god måte (Bru et al., 2016). For å mestre dette, kreves det et godt samarbeid mellom foreldre, lærere, skoleledelse, helsesøster og andre aktuelle fagpersoner. Det er skolen som helhet som skal hjelpe barn og unge, og ikke læreren alene.

2.1.1 Emosjonelle problemer

Det finnes ingen klar definisjon på emosjonelle vansker eller problemer. De mest brukte internasjonale klassifikasjonssystemene (ICD-10, DSM-V) har ikke definert begrepet. Dette er fordi plagene ikke tilfredsstillt kravene til en diagnose, men likevel oppleves som hemmende og utfordrende av den enkelte. Emosjonelle vansker eller problemer er relatert til negative følelser som angst, tristhet, skyld og lignende som varierer i varighet og alvorlighetsgrad (Haugen, 2008b). De vanligste emosjonelle lidelsene blant ungdom er som nevnt tidligere angst- og depresjonslidelser, og emosjonelle problemer kan fremstå som mildere versjoner av disse. Følelser er nært forbundet med fysiologiske reaksjoner, og personer som sliter med emosjonelle problemer kan blant annet oppleve svetting, skjelving og kvalme, vondt i magen, søvnforstyrrelser, lavt energinivå og forstyrrelser i forbindelse med matinntak (Haugen, 2008a). Det fremstår som åpenbart at dette er faktorer som kan påvirke elevenes evne til å engasjere seg, både sosialt og faglig.

2.1.2 Tidligere forskning

En review-studie av internasjonal forskning som inkluderer studier fra 27 land, finner at i overkant av 13% av ungdommer i store deler av verden sliter med psykiske helseproblemer (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015). Barn og ungdom er nesten en tredjedel av verdens befolkning, og psykiske helseproblemer er grunnen til en stor del av verdens sykdomsbyrde. Selv om det er en økende anerkjennelse rundt viktigheten av psykisk helse, er det enda stor avstand mellom behov og praksis. Psykisk helse er ikke begrenset til helsesektoren, men andre institusjoner, deriblant skolen, spiller en viktig rolle i å fremme

psykisk helse. Forskere fremhever viktigheten av tidlig intervensjon og forebygging og det konkluderes med at det er behov for mer forskning og mer handling (Kieling et al., 2011). Bor, Dean, Najman og Hayatbakhsh (2014) finner i en systematisk gjennomgang av internasjonal forskning at det i det 21. århundret har vært en økning av internaliserte problemer hos jenter. Det er motstridende funn når det kommer til økning av internaliserte problemer hos gutter.

Omfattende undersøkelser som måler blant annet barn og unges psykiske helse, viser at tilstanden i Norge sammenfaller med resten av verden. Ungdata undersøkelsen fra 2017 melder at jenter er mer plaget og oppsøker mer hjelp enn gutter, men at det også har vært en økning i depressive plager blant gutter (Bakken, 2017). Tall fra folkehelse rapporten viser at 15-20% av barn og unge opplever psykiske plager eller lidelser som begrenser deres funksjon i hverdagen, og at det i Norge har det vært en sterk økning i bruk av antidepressiver fra 2004 – 2013 for aldersgruppen 15-19 år (Stoltenberg, 2015). Har det skjedd en reell endring, eller finnes det andre mulige forklaringer på denne økningen? Har mer åpenhet rundt psykisk helse ført til at problemer som har vært der lenge blir avdekket? Er dagens ungdom blitt mer sårbare? Uavhengig av årsaker og alvorlighetsgrad, er det viktig at disse unge menneskene blir tatt på alvor.

Drugli, Klökner og Larsson (2011) finner i en studie av elever i grunnskolen i Norge at elever med internaliserte problemer, som inkluderer blant annet symptomer på angst og depresjon, har både høyere konfliktnivå og lite nærhet i relasjonen til læreren. Dette funnet støttes av Drugli (2012) som hevder at elever med ulike former for psykiske vansker ofte har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever. Det viser seg at elevene som faller utenfor fellesskapet og som «gjemmer» seg bort, i mange tilfeller er de som har mest behov for en støttende lærer (McLaughlin & Clarke, 2010). Videre hevder Spurkeland (2011) at i negative relasjoner kan læreren, bevisst eller ubevisst, forsøke å unngå eleven og begrense hjelpen til det strengt nødvendige. Man ser en antydning til at de elevene som kanskje har et spesielt behov for å bli sett og forstått, er de som opplever minst støtte fra læreren. Det foreligger forskning som antyder at mange elever med psykiske vansker føler seg stigmatisert og behandlet annerledes av personalet på skolen i form av blant annet unngåelse og undervurdering av elevenes evner (Moses, 2010). En slik tilnærming går stikk i strid med sentrale aspekter av en god lærer-elev-relasjon, som vil bli fremhevet senere i oppgaven. Elever som opplever å bli behandlet dårlig av skolens ansatte, vil kunne miste tilliten til

viktige voksenpersoner som de må forholde seg til store deler av dagen. Den potensielle positive påvirkningskraften fra læreren kan forsvinne, og i verste fall forverre elevens opplevelse av emosjonelle problemer. Det er tydelig at det er læreren som er den ansvarlige voksne, og må arbeide målrettet for å forbedre relasjonen. På denne måten kan læreren hjelpe eleven med hans eller hennes problemer. Dette fører oss videre til neste moment som omhandler relasjonen mellom lærer og elev.

2.2 Lærer-elev relasjonen

Alle mennesker som er i samme miljø har relasjoner til hverandre. Det er ikke mulig å unngå at relasjoner utvikler seg og får betydning for de involverte partene (Drugli, 2012). I klasserommet dannes det over tid sterke og komplekse emosjonelle bånd mellom læreren og eleven, og som alle relasjoner, er lærer-elev-relasjonen en blanding av behov, ønsker, motivasjon, tilhørighet og utvikling (Riley, 2011). I forholdet mellom lærer og elev er det lærerens ansvar å sørge for at relasjonen blir så god som mulig. Det er avgjørende at læreren er i stand til å være en god rollemodell som ikke bare underviser i skolefag, men hver dag utøver et profesjonelt relasjonsarbeid (Haslebo & Lund, 2014; Spurkeland, 2011). Ifølge Drugli (2012) har sosiale relasjoner stor betydning for menneskers helse fordi de påvirker emosjonell, kognitiv og atferdsmessig fungering. Derfor kan det argumenteres for at en god relasjon mellom lærer og elev bør være utgangspunktet for faglig utvikling i skolen.

Skaalvik og Skaalvik (2015) skiller mellom relasjonens indre og ytre dimensjon. Den ytre dimensjonen omhandler hvordan eleven blir behandlet og omtalt av lærere og medelever, mens den indre dimensjonen er den enkelte elevs opplevelse av de sosiale relasjonene. House (1981) hevder at sosial støtte bare er effektivt når det oppleves av den enkelte. At læreren opplever seg selv som støttende har ingen effekt i seg selv, hvis ikke eleven opplever det samme. Datamaterialet for denne oppgaven tar utgangspunkt i elevenes opplevelse (vedlegg 3). Derfor er fokus i denne studien rettet mot den indre dimensjonen av lærer-elev-relasjonen.

Bru og Øverland (2016) peker på tre sentrale punkter ved en god lærer-elev-relasjon:

1. Læreren kjenner elevene. Når læreren kjenner eleven er det enklere å tilby hjelp som er tilpasset elevens behov, evner og forutsetninger.
2. Læreren formidler aksept og varme. Når læreren viser at han trives i elevenes selskap og viser omsorg, ligger forholdene til rette for at en relasjon preget av trygghet og tillit kan utvikles.
3. Læreren er oppmerksom. En oppmerksom lærer vil raskt avdekke når en elev har behov for støtte, og kan da gi eleven tilpasset hjelp og støtte som beskrevet i punkt 1. Dette er særlig viktig for elever som vegrer seg for å ta kontakt med læreren.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser en økning i ufaglærte i grunnskolen fra 6,8 til 8,1% i perioden 2013-2016. Det er også en økning i personer som underviser i grunnskolen som ikke har godkjent utdanning (Mellingsæter, 2017). Videre er det i nær fremtid forventet en stor mangel på lærere i den norske skolen, noe som kan føre til en ytterligere økning i andelen ufaglærte i skolen (Ertesvåg, 2017). Det kan tenkes at ufaglærte i mange tilfeller ikke har like gode forutsetninger som en lærer har for å gi elevene den støtten de trenger.

2.2.1 Sosial støtte

Sosial støtte er av House (1981) definert som en strøm av emosjonell omsorg, instrumentell hjelp, informasjon og/eller evaluering mellom personer. Sosial støtte består av fire ulike former for støtte: Emosjonell, instrumentell, informasjon og evaluering. Videre skilles det mellom direkte og indirekte støtte, der emosjonell og instrumentell støtte er den direkte støtten som kan bestå av å vise omsorg for og ha tillit til elevene, samt konkret hjelp med det faglige. Informasjon og evaluering er "hjelp til selvhjelp" der personen som mottar denne type støtte får informasjon, eller blir vurdert av en overordnet eller en lærer, og kan bruke denne informasjonen som et verktøy til forbedring. House (1981) anser emosjonell støtte som den viktigste, og begrunner dette med at emosjoner er en del av alle former for støtte. Videre i denne oppgaven vil fokus være rettet mot den direkte formen for sosial støtte, altså emosjonell og instrumentell støtte.

2.2.2 Emosjonell og instrumentell lærerstøtte

For at elevene skal oppleve læreren som støttende, trenger de en lærer som viser omsorg, respekt og tillit, men som også tilbyr faglig hjelp og støtte til å forstå lærestoffet. Tillit er selve kjernen i relasjonen mellom mennesker (Spurkeland, 2011). I teorien går det et skille mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Den emosjonelle støtten omhandler elevenes opplevelse av å bli oppmuntret, satt pris på, akseptert og respektert av læreren. Det innebærer også at elevene føler seg trygge sammen med læreren. Emosjonell støtte handler i større grad om det sosiale og mellommenneskelige i en lærer-elev-relasjon, mens instrumentell støtte har fokus på det faglige. Hvis eleven opplever å få praktiske råd og god faglig veiledning kan man si at læreren er instrumentelt støttende (Federici & Skaalvik, 2017; House, 1981).

Selv om disse to begrepene skiller seg fra hverandre i teorien, er det ting som tyder på at elevene ikke nødvendigvis skiller mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Blant annet finner Federici og Skaalvik (2014) en korrelasjon på 0.8 mellom begrepene emosjonell og instrumentell lærerstøtte. I datasettet som er utgangspunktet for denne studien finner man en korrelasjon på 0.85 mellom disse latente begrepene. Elevene har behov for en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte. Fravær av instrumentell støtte kan oppfattes som fravær av forventninger til eleven og igjen føre til manglende innsats og dårlige resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2013), mens manglende emosjonell støtte kan føre til et for stort fokus på resultater og konkurranse, som igjen kan forårsake en rekke uønskede konsekvenser. Empirisk kan den høye korrelasjonen mellom instrumentell og emosjonell støtte muligens forklares ved at elever som opplever en lærer som er faglig støttende, også føler seg sett og ivaretatt av læreren, og dermed oppfatter instrumentell og emosjonell støtte som det samme, nemlig en støttende lærer.

2.2.3 Sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og emosjonelle problemer

For å kartlegge forskning som omhandler sammenhengen mellom lærerstøtte og elevenes psykiske helse, er det tatt utgangspunkt i systematiske gjennomganger av både kvalitativ og kvantitativ forskning (Kidger, Araya, Donovan & Gunnell, 2012; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016; McLaughlin & Clarke, 2010). Videre presenteres noen sentrale funn.

For det første viser det seg at læreren har en betydelig påvirkningskraft på alle elever, og kan redusere eller forhøye følelser av stress og ubehag (Gustafsson et al., 2010; Roeser, Eccles & Strobel, 1998). For det andre finner studier at barn og ungdom som har et dårlig forhold til læreren har høyere risiko for å vise symptomer på depresjon og angst (De Wit et al., 2011; Way et al., 2007), noe som støttes av Reddy, Rhodes og Mulhall (2003) som hevder at opplevd lærerstøtte synes å være særlig viktig med hensyn til mentale helseproblemer. For det tredje foreligger det forskning som antyder at elevenes opplevelse av støtte er viktigst. Forholdet mellom faktisk støtte og opplevd støtte er av mindre betydning (House, 1981; Reddy et al., 2003). For det fjerde er relasjonen mellom lærer og elev viktig for alle elever. Elever som av en eller annen grunn faller utenfor fellesskapet, og elever som viser lite engasjement, er ofte de som har mest behov for en støttende lærer (McLaughlin & Clarke, 2010). Man ser en antydning til at elevene som gjemmer seg bort, og som kanskje gir uttrykk for at de ikke ønsker oppmerksomhet, i mange tilfeller er de som trenger det mest. Det er viktig at læreren ser disse elevene og anerkjenner deres behov, slik at de som trenger hjelp og som kanskje ikke klarer å vise det, likevel får det.

I Norge har blant annet Federici og Skaalvik (2017) forsket på opplevd lærerstøtte blant elever i ungdomsskolen og videregående skole. De viser til funn som sammenfaller med internasjonale studier: Emosjonell støtte fra læreren korrelerer negativt med indikatorer på emosjonelle problemer som utmattelse, nedstemthet og angst.

Avslutningsvis etterlyses det et større fokus på relasjoner i skolen, både fra politikere og forskere. «Reforming the curriculum is not going to be sufficient. Relationships matter a great deal» (McLaughlin & Clarke, 2010, s.100). Ifølge Klomsten (2014) legges det i dagens skolepolitikk stor vekt på skoleprestasjoner og resultater. Dette påvirker skoleledere og lærere, som igjen påvirker elevene. Dette fokuset fører til at det sendes ut signaler om at elevene i første rekke verdsettes ut i fra hva de presterer, noe som er sterkt knyttet til de unges psykiske helse. Barn og ungdom trenger å lære å kjenne seg selv, og de bør vite hvordan den psykiske helsen påvirkes av motivasjon og prestasjoner. De trenger økt innsikt i hvordan de selv føler og tenker, og hvordan den psykiske helsen henger sammen med motivasjon og prestasjoner. Elevene må være bevisst hvordan tanker og følelser påvirker deres atferd, og det argumenteres for at skolen er en arena der informasjon om psykisk helse kan formidles på en god måte.

2.3 Forskjell mellom grupper

I den hierarkiske regresjonsmodellen som vil bli presentert i resultatkapittelet, er det tatt med uavhengige variabler og bakgrunnsvariabler for å styrke modellen og eventuelle funn. I det følgende vil det redegjøres for hvorfor det vurderes som hensiktsmessig å inkludere disse variablene, og hvilken betydning de kan ha for elevenes opplevelse av lærerstøtte og emosjonelle problemer.

2.3.1 Kjønn

Tall fra ungdomdata undersøkelsen viser at 27% av jentene på VG2 har et høyt nivå av depressive symptomer. Tilsvarende tall for guttene er 10% (Bakken, 2017). Internasjonalt finner Merikangas et al. (2010) i en stor undersøkelse med over 10 000 respondenter at depresjon- og angstplager forekommer oftere hos jenter enn hos gutter. Nyere norsk forskning viser at det er urovekkende mange jenter som rapporterer om emosjonelle problemer, og at det er store kjønnsforskjeller, der jentene sliter mest. Jentene er langt mer misfornøyd med kroppen sin, og har lavere selvvurd enn guttene, noe som igjen har en sammenheng med emosjonelle problemer (Mjaavatn & Frostad, 2016). Videre viser forskning på psykiske helseplager blant ungdom at jenter opplever mer stress knyttet til skolen, og at de opplever et høyere prestasjonspress i skolen enn det guttene gjør. Dette er forhold som kan ha en sammenheng med emosjonelle problemer (Sletten & Bakken, 2016). Resultatene fra forskningen viser at jenter er mer selvkritiske enn guttene, både når det kommer til forhold som er relatert til skolen, og forhold som er relatert til kropp og utseende. Dette kan være en del av forklaringen på hvorfor den store kjønnsforskjellen oppstår.

Forskning viser at jenter og gutter takler stress og ubehagelige situasjoner på forskjellige måter. Funnene antyder at jenter i større grad enn gutter uttrykker seg verbalt, og søker støtte hos venner og foreldre. Guttene benytter i større grad fysisk aktivitet eller andre stressreducerende aktiviteter for å takle motgang (Skre, Arnesen, Breivik, Johnsen & Wang, 2007; Tamres, Janicki & Helgeson, 2002). Det kan derfor være nærliggende å tro at gutter og jenter også opplever emosjonelle problemer ulikt. Forskere som brukte forskjellige skalaer for å måle depresjon hos menn og kvinner, fant at kjønnsforskjellene forsvant, og forekomsten av depresjon ble høyere hos menn. Her ble depresjon hos menn målt ved blant annet økt irritabilitet, søvnproblemer og likegyldighet (Martin, Neighbors & Griffith, 2013). Det kan være mange mulige forklaringer på disse funnene, og det vurderes ikke som hensiktsmessig å

støtte seg til denne studien alene, men det kan anses som en alternativ forklaring til kjønnsforskjellen. Andre forklaringer kan være at gutter underrapporterer, eller at jenter er flinkere til å tolke signaler fra sin egen kropp (Aaro et al., 2001). Det er også mulig at jenter overrapporterer, og at tallene derfor blir kunstig høye.

2.3.2 Faglighet

Mye tyder på at elevene opplever et stort fokus på prestasjoner i skolen. Et skolemiljø med fokus på prestasjoner, konkurranse og sammenlikning av resultater kan bidra til å skape angst hos barn og ungdom (Bru & Øverland, 2016). For at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap i dagens skole, må de ha evnen til å konsentrere seg over lengre tid i arbeid med læringsoppgaver. Elevenes psykiske helse har innvirkning på konsentrasjonsevnen, noe som igjen kan påvirke karakterene (Bru et al., 2016). Vi ser et sammensatt bilde der det er vanskelig å uttale seg om kausale sammenhenger. Det kan tenkes at elever som sliter med emosjonelle problemer får dårlige karakterer som en følge av dette, men det kan like gjerne være at dårlige karakterer bidrar til å skape emosjonelle problemer. En tredje forklaring kan være at det er en spuriøs sammenheng, der én eller flere bakenforliggende variabler skaper emosjonelle problemer hos barn og unge (Ringdal, 2013). Uavhengig av årsaksforklaringer, fremstår det som tydelig at det er en sammenheng mellom karakterer og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, noe som støttes av forskning på området.

Gustafsson et al. (2010) har foretatt en systematisk gjennomgang av 471 forskningsartikler som omfatter skole, læring og psykisk helse. Her presenteres funn som antyder at akademiske resultater og mental helse er gjensidig relaterte til hverandre. Det hevdes at faglige nederlag på skolen påvirker mental helse i form av blant annet internaliserte problemer som angst og depresjon og symptomer på dette. Den gjensidige påvirkningen mellom faglig læring og psykisk helse innebærer at skolen må fremme psykisk helse gjennom læring, samtidig som elevenes psykiske helse ivaretas, for at de skal være i stand til å ta imot lærdom på en god måte. Det er mye som tyder på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultater uten å ha et tydelig fokus på elevenes psykiske helse (Bru et al., 2016). Man kan ikke ha en skole uten faglig fokus, men man kan heller ikke ha en skole uten fokus på elevenes helse. Derfor må læreren være i stand til å kunne kontinuerlig kombinere disse dimensjonene.

En meta-analyse av tidligere forskning på lærerstøtte og karakterer viser at positive lærer-elev-relasjoner preget av empati og varme har en betydelig sammenheng med sentrale elementer knyttet til elevenes prestasjoner på skolen. Elever som opplevde læreren som støttende, hadde en tendens til å være mer deltakende i undervisningen, være mer motiverte og hadde bedre karakterer (Cornelius-White, 2007). Dette viser at en støttende lærer ikke bare kan ha en direkte innvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, men at han kan hjelpe elevene indirekte gjennom det faglige.

2.3.3 Sosioøkonomisk status

Det er en klar sammenheng mellom sosial status og både fysisk og psykisk helse.

Folkehelseinstituttet (2012) hevder at angstlidelser er seks ganger mer vanlig for personer med kun grunnskoleutdanning, sammenlignet med de som har tatt høyere utdanning, og at sosiale forskjeller i psykiske plager og lidelser viser seg både når utdanning og inntekt måles. Det er nærliggende å tro at psykisk syke foreldre kan være en belastning for barnet eller ungdommen.

Reiss (2013) har utført en review-studie som gjennomgår internasjonal forskning på ungdoms psykiske helseproblemer og sosioøkonomiske status – til sammen 55 publiserte artikler, og viser til funn som antyder at barn og ungdom av foreldre med lav sosioøkonomisk status er 2-3 ganger mer utsatt for å utvikle psykiske helseproblemer. Videre var lav sosioøkonomisk status over tid sterkt relatert til økning i forekomst av psykiske helseproblemer, og en nedgang i sosioøkonomisk status førte til økning av psykiske helseproblemer.

I Norge ble det gjennomført en populasjonsbasert studie som omfattet alle offentlige, private og spesialskoler i Bergen med 5781 respondenter. Her fant forskerne sammenhenger mellom dårlig økonomi i familien og psykiske problemer. Det viste seg at når familiens økonomi og foreldrenes utdanning økte, sank forekomsten av emosjonelle problemer hos elevene (Bøe, Øverland, Lundervold & Hysing, 2012). På bakgrunn av forskningen som er presentert, er det rimelig å anta at det kan være en sammenheng mellom foreldrenes sosioøkonomiske status og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Lav sosioøkonomisk status hos foreldrene kan medføre en rekke problemer som for eksempel arbeidsledighet, fattigdom og dårlig psykisk helse, som igjen kan påvirke barn og ungdom.

2.4 Oppsummering og hypoteser

I dette kapittelet er det blitt presentert teorier og tidligere forskning som gir en indikasjon på hvilke funn man kan forvente seg å gjøre i denne studien. Med dette som utgangspunkt, er det blitt formulert hypoteser som sier noe om hvilke funn som kan forventes i denne studien.

H1 - Opplevelse av emosjonelle problemer og lærerstøtte

Ifølge Drugli (2012) har sosiale relasjoner stor betydning for menneskers helse fordi de påvirker emosjonell, kognitiv og atferdsmessig fungering. Dette støttes av både internasjonal og nasjonal forskning som finner sammenhenger mellom lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (De Wit et al., 2011; Federici & Skaalvik, 2017; Kidger et al., 2012; Krane et al., 2016; McLaughlin & Clarke, 2010; Way et al., 2007). På bakgrunn av dette, forventes det å finne en negativ sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

H2 - Kjønnforskjeller

Med utgangspunkt i internasjonale undersøkelser som sammenfaller med undersøkelser gjort i Norge (Bakken, 2017; Merikangas et al., 2010; Mjaavatt & Frostad, 2016), forventes det å finne en større forekomst av emosjonelle problemer blant jenter enn blant gutter.

H3 - Karakterer

Elevenes psykiske helse har innvirkning på elevenes konsentrasjonsevne, som igjen påvirker elevenes evne til å tilegne seg kunnskap (Bru et al., 2016). Ifølge Gustafsson et al. (2010) kan faglige nederlag på skolen føre til depresjon og angst, eller symptomer på dette. Derfor forventes det å finne en sammenheng mellom elevenes karakterer og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

H4 – Sosioøkonomisk status

Undersøkelser viser at det er en klar sammenheng mellom sosioøkonomisk status og psykisk helse. Blant annet viser det seg at angstlidelser er seks ganger mer vanlig for personer med grunnskoleutdanning enn personer som har høyere utdanning (Folkehelseinstituttet, 2012). Videre finner nasjonale studier at når foreldres inntekt og utdanning øker, synker forekomsten av emosjonelle problemer hos barn og unge (Bøe et al., 2012). De samme tendensene viser seg internasjonalt, der Reiss (2013) finner sammenhenger mellom sosioøkonomisk status og psykiske helseproblemer. Det forventes derfor å finne en sammenheng mellom

sosioøkonomisk status (målt som mors utdanning) og elevenes opplevde emosjonelle problemer.

H5 – Opplevd lærerstøtte blant faglig svake og faglig sterke elever

Forskning viser at elever som opplever læreren som støttende, har en tendens til å være mer deltakende i undervisningen, være mer motiverte og har bedre karakterer (Cornelius-White, 2007). Læreren gir i mange tilfeller mer støtte til elever som er motiverte og engasjerte, og faglig svake elever søker i mindre grad støtte hos læreren (Drugli, 2012; Linder, Hemmer, Nordahl & Hansen, 2012). Derfor forventes det at faglig svake elever opplever mindre lærerstøtte, og at det dermed vil oppstå en forskjell mellom de ulike gruppene når det kommer til sammenhengen mellom lærerstøtte og opplevelse av emosjonelle problemer.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil populasjonen og utvalget beskrives. Deretter vil måleinstrumentene presenteres. Videre vil de ulike statistiske analysene som er benyttet redegjøres for, før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger knyttet til prosjektet. Grep som er gjort med sikte på å kvalitetssikre data vil bli diskutert gjennom hele kapittelet.

3.1 Metodisk tilnærming og design

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. En kvantitativ tilnærming ble valgt da man med dette søker å komme frem til kunnskap som er representativ og generaliserbar, og dette gjøres ved å innhente informasjon om mange elever (Ringdal, 2013).

Studiens design er den overordnede planen for innsamling av data (Lund et al., 2006).

Datamaterialet som er utgangspunktet for denne oppgaven, er en del av et større forskningsprosjekt ved NTNU som heter Livet i Skolen (LIS). LIS er en longitudinell studie som følger elevene fra 10. klasse, og gjennom Videregående skole. Studiens overordnede tematikk var i utgangspunktet manglende gjennomføring av VGS og elevens opplevelse av skolemiljøet, men data som er innsamlet gir muligheter for å undersøke mange sammenhenger utover dette. Datamaterialet består av både kvalitative og kvantitative data. Den kvantitative delen av prosjektet inneholder variabler som blant annet måler sosiale relasjoner, motivasjon, selvpoppfatning, ensomhet, og emosjonelle problemer. Respondentene er elever ved 13 ulike videregående skoler i Trøndelag fylke, og data er samlet inn ved tre tidspunkt; våren 2015 (10.klasse), høsten 2015 (VG1), og våren 2017 (VG2). Tilgang til utvalget er et resultat av et samarbeid mellom NTNU og Sør-Trøndelag fylkeskommune. Respondentene svarte på et spørreskjema som ble delt ut i klasserommet, og forskerne eller personer som var tilknyttet prosjektet var tilstede under prosessen.

I denne oppgaven brukes de kvantitative dataene fra våren 2017 (VG2). Man får derfor en typisk tverrsnittsundersøkelse, som er en spørreundersøkelse basert på et stort utvalg der respondentene svarer bare én gang. Ved en slik undersøkelse samles det inn data som kan si noe om populasjonen utvalget er hentet fra. Dette designet gir et øyeblikksbilde og er ikke egnet til å si noe om utvikling over tid, noe som begrenser studien (Ringdal, 2013). Likevel er ikke dette nødvendigvis en åpenbar begrensning av denne studien, da det viser seg at lærer-elev-relasjonen i mange tilfeller er stabil over tid. En mulig forklaring på denne stabiliteten

kan være at læreren og eleven har gjentatte negative eller positive erfaringer og forventninger til hverandre. Disse erfaringene og forventningene former og vedlikeholder relasjonen, noe som skaper stabilitet, enten den er positiv eller negativ (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2001). Derfor kan det tenkes at elevenes opplevelse av lærerstøtte og lærer-elev-relasjonen holder seg relativt stabil gjennom videregående skole.

3.2 Populasjon og utvalg

Hele gruppen mennesker som forskeren ønsker å finne noe ut om, kalles populasjonen, og den mindre gruppen som deltar i undersøkelsen, omtales som et utvalg (Stangor, 2007). I denne studien er populasjonen alle elever på 2. trinn i videregående skoler i Trøndelag, noe som tilsvarer 3866 elever. Utvalget er hentet fra 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Skolene fordeler seg ulikt geografisk med 8 byskoler, en i et jordbruksområde i Trondheim kommune og 5 skoler i nærliggende nabokommuner (Mjaavatn & Frostad, 2018). Utvalget har et totalt antall elever på 2690. Svarprosenten er 79%, noe som tilsvarer 2120 elever. Utvalget fordeler seg tilnærmet likt mellom kjønn med 1061 jenter og 1058 gutter.

En studies ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres fra utvalg til populasjonen. I denne studien foreligger det et bekvemmelighetsutvalg. Slike utvalg oppstår når forskerne spør alle personer som er tilgjengelig i populasjonen (Stangor, 2007). Det bør derfor utvises varsomhet når det kommer til å generalisere resultater fra analyser til populasjonen. Det kan tenkes at resultatene bare kan finnes under spesifikke omstendigheter, eller for spesifikke grupper mennesker (Ringdal, 2013). Vurderinger av ytre validitet er gjerne knyttet til svarprosent, missing data og representativitetsanalyser. Forholdet mellom små og store skoler samsvarer ikke i populasjonen og utvalget, noe som svekker den ytre validiteten. Likevel er det flere forhold som styrker studiens ytre validitet. Svarprosenten er omtrent 80%, og må anses som meget høy. Videre har de fleste elevene svart på de fleste spørsmålene i spørreskjemaet, slik at svarprosenten for de enkelte spørsmål også er omtrent 80%. En sammenlikning av fordelingen for utvalget av elever med populasjonen av elever langs noen sentrale dimensjoner, indikerer at utvalget er representativt: Det er 50% jenter i utvalget og 50% i populasjonen. Videre er fordelingen mellom studiespesialiserende og yrkesfag 48%/52% i utvalget og 46%/54% i populasjonen. I tillegg er respondentene elever ved skoler med ulik geografisk beliggenhet, der noen skoler er byskoler, mens andre skoler har en mer landlig beliggenhet.

3.3 Måleinstrumentene

En studies indre validitet handler om i hvilken grad vi kan stole på konklusjoner vedrørende kausale sammenhenger mellom avhengig og uavhengig variabel (Stangor, 2007). I samfunnsvitenskapen kan det i følge Johannessen (2009) være vanskelig å si noe om årsakssammenhenger, noe som i utgangspunktet svekker studiens indre validitet. Når det forskes på mennesker, er det ofte snakk om sammensatte problemstillinger som ikke har en tydelig kausal forklaring. Derfor er fokuset i denne studien på sammenhenger istedenfor årsaksforklaringer. De fleste variablene som er brukt i regresjonsmodellen kan påvirke hverandre gjensidig, og det vurderes derfor ikke som hensiktsmessig å forsøke å uttale seg om årsakssammenhenger. For å styrke den indre validiteten, er det gjort grep for å redusere forekomsten av systematiske målefeil. Dette vil bli beskrevet senere i kapittelet.

Under datainnsamlingen ble det brukt et relativt omfattende spørreskjema (vedlegg 3). Skjemaet består av en rekke spørsmål som er ment å måle ulike sider av elevenes opplevelse av skolen. Noen spørsmål er blitt satt sammen til en skala som består av flere ulike spørsmål. Disse vil i det følgende bli omtalt som items. Skalaene er ment å måle et latent begrep, som er et fenomen som ikke kan måles eller observeres direkte (Clausen & Johansen, 2012). Når slike begreper skal måles, må de operasjonaliseres ved at de deles opp i ulike items, som måler forskjellige sider ved det latente begrepet. Det er med utgangspunkt i spørreskjemaet og hypotesene som ble fremsatt i teoridelen av oppgaven, valgt ut følgende variabler som vurderes som relevante for denne studien: Kjønn, mors utdanning, karakterer, emosjonelle problemer, og lærerstøtte. Videre vil de ulike variablene og skalaene presenteres. Det vil redegjøres for hvordan de er operasjonalisert, om det er samsvar mellom skalaen og det teoretiske begrepet, og hvorfor det vurderes som hensiktsmessig at de inkluderes i regresjonsmodellen.

Før skalaene presenteres i detalj, er det ønskelig å gjøre en bemerkning vedrørende skalaene generelt. Ifølge Podsakoff (2003) er skalaer som består av få items i større grad utsatt for målefeil fordi tidligere svar er lettere tilgjengelig i respondentens korttidsminne. Dette fører til at respondentens tidligere svar lettere kan påvirke svar på andre items. Grunnen til at enkelte skalaer er korte, skyldes lengden på spørreundersøkelsen. Det var mange tema som skulle inkluderes, og på grunn av dette måtte antall items på enkelttema reduseres for å unngå at spørreundersøkelsen ble for lang, noe som kan føre til utmattelse og likegyldighet hos respondentene. Det kan derfor hevdes at korte skalaer har både fordeler og ulemper.

3.3.1 Emosjonelle problemer (avhengig variabel)

Under datainnsamlingen ble Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), utviklet av Robert Goodman brukt for å måle elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Spørreskjemaet brukes blant annet til å vurdere barn og unges psykiske helse i form av opplevde emosjonelle problemer, og er godt egnet for bruk i forskning (Kornør & Heyerdahl, 2013). SDQ tar for seg fem områder: Emosjonelle problemer/symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd (Goodman, 1997). Skalaen er basert på gjeldende nosologiske konsepter, som er en systematisk beskrivelse av én eller flere sykdommer (Eek, 2018). Ifølge Goodman (2001) er alle diagnoser som er forbundet med depresjon, fobi, angst og tvangslidelser relevante for skalaen som måler emosjonelle problemer, men det bør nevnes at det ikke er dokumentert gode nok egenskaper til at SDQ-skalaen kan anbefales som et screening-instrument i forbindelse med klinisk psykologi. Likevel kan det være godt egnet som et kartleggingsverktøy (Kornør & Heyerdahl, 2013). Goodman (2001) hevder, på bakgrunn av analyser av SDQ-skalaens psykometriske kvaliteter at skalaens reliabilitet og validitet gjør den til et godt måleinstrument. Kornør og Heyerdahl (2013) finner i en gjennomgang av forskning på den norske SDQ-skalaens psykometriske kvaliteter, at den eneste underskalaen som hadde tilfredsstillende intern konsistens, var skalaen for emosjonelle problemer. Derfor rådes forskere til å være varsomme i tolkning av funn på underskalaene. Andre studier rapporterer lignende funn. I tillegg til lav Chronbachs α på skalaene for venneproblemer og atferdsproblemer, finner de en noe problematisk spørsmålsformulering i enkelte items i den norske oversettelsen (Rønning, Handegaard, Sourander & Mørch, 2004; Van Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008). Selv om det er funnet at deler av SDQ kan være problematisk å bruke, er de psykometriske kvalitetene til skalaen for emosjonelle problemer tilfredsstillende. Derfor er det vurdert at denne skalaen kan benyttes i denne studien. Skalaen består av fem items og måles på en skala fra 0-2 der 0 = «Stemmer ikke» 1 = «Stemmer delvis» og 2 = «Stemmer helt».

Items som har til hensikt å måle emosjonelle problemer er:

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 blir redd for mye, jeg blir lett skremt

Ifølge Haugen (2008b), er emosjonelle vansker eller problemer relatert til negative følelser som angst, tristhet, skyld. Disse vanskene har ofte en sammenheng med en rekke fysiske reaksjoner (Haugen, 2008a). Det vurderes at skalaen dekker de viktigste områdene av begrepet emosjonelle vansker, fordi den inkluderer det følelsesmessige aspektet og det fysiske aspektet ved emosjonelle problemer. Det kan tenkes at itemene i skalaen kan inkludere ungdom som ikke nødvendigvis har emosjonelle problemer, fordi ungdomstiden for mange er preget av usikkerhet og bekymringer. I og med at skårene er basert på elevenes subjektive følelser, vil det variere hva den enkelte anser som «ofte» eller «mye», og det kan svekke reliabiliteten til målet. Videre har skalaen noen begrensninger ved at verdiene «stemmer ikke», «stemmer delvis» og «stemmer helt» kan rangordnes, men vi kan ikke si at avstandene mellom verdiene er lik (Ringdal, 2013). Et forhold som styrker skalaens begrepsvaliditet er at den er basert på nosologi som dekker de vanligste plagene blant barn og unge.

3.3.2 Lærer støtte (uavhengige variable)

Denne variabelen ble inkludert i analysen fordi det forventes å finne en sammenheng mellom opplevd lærer støtte og opplevde emosjonelle problemer (H1).

Det er rimelig å anta at en god lærer-elev-relasjon inneholder både emosjonelle og instrumentelle aspekter (Federici & Skaalvik, 2013). Korrelasjonsanalyser viser at de to skalaene emosjonell lærer støtte og instrumentell lærer støtte korrelerer sterkt ($r=0.85$), og en prinsippal komponentanalyse (PKA) viser at alle itemene lader sterkt på én komponent (vedlegg 5). Dette tilsier at de to typene lærer støtte bør slås sammen til én samlet skala, noe som er gjort i denne studien. Likevel skiller det tradisjonelt sett mellom disse latente begrepene i forskningen (Malecki & Demaray, 2003), og det kan tenkes at enkelte elevgrupper skiller mellom disse typene støtte.

Malecki, Demaray, Elliott og Nolten (2000) har utviklet et instrument for å måle elevenes opplevelse av sosial støtte. Denne skalaen kalles Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) og måler opplevd støtte fra lærere, foreldre, jevnaldrende og venner. Analyser av CASSS viser at den har en god faktorstruktur, hvilket betyr at barn og ungdom skiller mellom opplevd støtte fra for eksempel lærer og foreldre. Videre analyser viser at skalaen kan brukes som et reliabelt instrument for å måle barn og ungdoms opplevelse av sosial støtte (Malecki & Demaray, 2002). I denne studien var formålet å måle opplevd lærer støtte. Forskere tilknyttet prosjektet (Livet i skolen) utviklet to skalaer basert på CASSS, med den hensikt å måle

elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte (Mjaavattn & Frostad, 2018). Disse skalaene ble, som nevnt tidligere, slått sammen til én skala i denne studien. Det kan anses som en metodisk svakhet at skalaene er modifiserte og de psykometriske kvalitetene som Malecki og Demaray (2002) henviser til kan derfor ikke generaliseres uten forbehold til skalaene som er benyttet i denne studien. Samtidig viser analyser at det er middels høy korrelasjon mellom itemene, og skalaen har høy intern konsistens (vedlegg 4). Dette tilsier at skalaen kan være et godt mål på opplevd lærerstøtte. Skalaen består av åtte items, og ble besvart på en skala fra 1-6, der 1 = «Svært usant» og 6 = «Svært sant».

Items som har til hensikt å måle elevenes opplevelse av lærerstøtte er:

1. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg
2. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte
3. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til
4. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål
5. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner
6. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har
7. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår
8. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det

Emosjonell støtte defineres som elevenes opplevelse av å bli oppmuntret, satt pris på, akseptert og respektert av læreren. Det innebærer også at elevene føler seg trygge sammen med læreren (Federici & Skaalvik, 2017; House, 1981). Det vurderes at skalaen som er ment å måle opplevd lærerstøtte inneholder alle elementer av den teoretiske definisjonen av emosjonell lærerstøtte. Videre er instrumentell støtte definert som elevenes opplevelse av å få konkrete råd og faglig veiledning (Federici & Skaalvik, 2017; House, 1981). Det kan tenkes at elevene kan oppfatte noen av itemene på litt ulikt vis. Det er tenkt at det er det faglige som er i fokus når det er snakk om instrumentell støtte, men itemene uttrykker ikke eksplisitt at det er snakk om faglige spørsmål, hjelp i fag m.m. Lærere hjelper elever med mange ulike ting som ikke er knyttet til det faglige i løpet av en skoledag. Det vurderes at skalaen dekker de viktigste aspektene ved emosjonell lærerstøtte, men muligens er noe mangelfull når det kommer til å måle instrumentell lærerstøtte. Dette kan føre til at det måles en overvekt av det emosjonelle aspektet ved lærerstøtte. Denne utydeligheten i skalaen kan svekke studiens begrepsvaliditet. En trussel mot begrepsvaliditeten oppstår når de målte variablene blir ugyldige fordi de ikke måler det de var ment å måle på en tilstrekkelig måte (Stangor, 2007).

Likevel sier teorien at emosjonell støtte er den viktigste formen for støtte, og at emosjoner er en del av alle former for lærerstøtte (House, 1981). Det er derfor naturlig at skalaen kan tenkes å ha en overvekt av items som måler det emosjonelle, men også inneholder items som måler det instrumentelle. En mulig forbedring kunne vært å inkludere items som eksplisitt uttrykker at det er snakk om det faglige. Skalaen anses, til tross for noen svakheter, som et godt instrument for å måle elevenes opplevelse av lærerstøtte. Elevenes svarfordeling på de enkelte itemene er vedlagt (vedlegg 6).

3.3.3 Kjønn (uavhengig variabel)

Denne variabelen ble inkludert i analysen fordi det forventes en større forekomst av emosjonelle problemer blant jenter enn blant gutter (H2).

Både internasjonal og nasjonal forskning underbygger påstanden om at det er kjønnsforskjeller når det kommer til opplevde emosjonelle problemer blant barn og ungdom (Bakken, 2017; Folkehelseinstituttet, 2018; Merikangas et al., 2010; Mjaavatn & Frostad, 2016). Derfor er denne variabelen inkludert i regresjonsmodellen. Variabelen er dikotom: Gutt og Jente. Dikotome variabler bør kodes slik at verdiene blir 0 og 1, fordi det gjør tolkningen av regresjonskoeffisientene lettere (Eikemo & Clausen, 2012). Dette kalles dummykoding. Variabelen for kjønn er dummykodet, og jente er referansekategori med verdien 0, mens gutt har fått verdien 1.

3.3.4 Karakterer (uavhengig variabel)

Denne variabelen ble inkludert i analysen fordi det forventes at det er en sammenheng mellom elevenes karakterer og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (H3). Videre forventes det å finne ulikheter mellom faglig svake og faglig sterke elever, når det kommer til lærerstøttens sammenheng med emosjonelle problemer (H5).

Hvor hensiktsmessig er det å måle elevenes faglighet eller faglige styrke ut fra karakterer? Det er allerede i ungdomsskolen et stort fokus på karakterer, fordi det i mange tilfeller er karaktersnittet som bestemmer hvilke muligheter eleven har i forbindelse med videre skolegang. I videregående skole er karakterer et viktig element fordi det for mange elever danner grunnlag for hvilke muligheter de får når de skal søke om studieplass ved høyskoler og universiteter. Karakterene forteller også om eleven har utvist tilstrekkelig kompetanse til å bestå det aktuelle faget eller kurset. Gode karakterer gir tilgang til høyere utdanning og

formell kompetanse, som igjen fører til gode muligheter for å få en ønsket jobb. Å bruke karakterer som en variabel i forskningsøyemed er interessant, men det kan by på utfordringer. Utgangspunktet for elev-vurdering er kompetansemålene i hvert enkelt fag. Disse er i utgangspunktet like for alle, men den enkelte lærer skal tolke kompetansemålene, og bryte dem ned til delmål som tilpasses elevgruppen. Allerede her ser man at forskjeller vil oppstå. Karakterer vil til syvende og sist være et resultat av lærerens subjektive vurdering av elevens kompetanse. Når mange elevgrupper med mange lærere skal sammenlignes, er det ikke mulig at alle elevene er vurdert etter samme kriterier. Videre viser det seg at økt fokus på resultater og konkurranse i den enkelte skole, og mellom skoler kan påvirke elevenes karakterer (Wikström, 2005). Dette er en trussel mot studiens ytre validitet. Brookhart (1994) finner i en gjennomgang av forskning på læreres vurderingspraksis at det er individuelle forskjeller blant lærere i tolkningen av hvordan elever skal vurderes. Mange lærere inkluderer innsats som en del av elevens karakter, og det er manglende samsvar mellom anbefalte retningslinjer for vurdering og lærernes vurderingspraksis. Studier viser likevel at karakterer er en god indikator på elevers faglighet, sammenlignet med andre mål, blant annet fordi det er mindre påvirket av sosioøkonomisk status og måler elevenes kunnskap, ferdigheter og motivasjon samt evne til å kommunisere og arbeide målrettet (Cliffordson, 2008). Det vurderes at karakterer kan brukes som et mål på elevens faglighet, med forbehold om variabelens svakheter. Konklusjoner og funn basert på elevenes karakterer bør derfor ses i lys av det som er diskutert.

Et annet moment som bør tas i betraktning er at i denne studien benyttes bare elevenes karakterer i fagene norsk, engelsk og matematikk. Dette er et naturlig valg fordi det er de fagene med størst timetall i skolen, men det gir ikke nødvendigvis et helhetlig bilde av elevenes faglige kompetanse. Det er mulig at elever som har lav karakter i disse fagene, har høy karakter i for eksempel praktisk-estetiske fag, som stiller andre krav til elevens evner. Elevene kan oppleve mye mestring gjennom for eksempel kroppsøving eller musikk, og dette kan være med på å påvirke deres opplevelse av emosjonelle problemer.

I denne studien er karakter-variabelen målt som gjennomsnittet av elevenes karakterer i norsk, matematikk og engelsk. Karakter-variabelen er dummykodet, og elever med karakterer 1-3 er referansekategori med verdien 0, mens elever med karakterer 4-6 har verdien 1.

3.3.5 Mors utdanning (uavhengige variabler)

Denne variabelen inkluderes i analysen fordi det forventes å finne en sammenheng mellom sosioøkonomisk status (målt som mors utdanning) og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (H4).

Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom foreldrenes sosioøkonomiske status og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (Bøe et al., 2012; Reiss, 2013). I denne studien finnes det ikke tilstrekkelig med data for å kunne konstruere et sammensatt mål på sosioøkonomisk status som kan bestå av for eksempel inntekt, yrke og utdanning, bosituasjon, foreldrenes sivilstatus osv. Likevel kan disse gruppene hver for seg gi en god indikasjon på en persons sosioøkonomiske status. Utdanning er ansett som et godt mål på sosioøkonomisk status fordi det er enkelt å måle, og en persons utdanningsnivå er relativt stabilt i voksen alder, i motsetning til andre mål som varierer i større grad (Elstad, 2005; Strand & Næss, 2009). En begrensning ved å bruke mors utdanning som mål på sosioøkonomisk status er nettopp at det er målt ved bare én variabel. Det kan i mange tilfeller tenkes at de andre nevnte forholdene vil påvirke den sosioøkonomiske statusen. Derfor bør det utvises varsomhet når det kommer til å trekke konklusjoner basert på funn ved bruk av denne variabelen.

Mors utdanning ble i utgangspunktet målt på en skala fra 1-4 der 1 var «grunnskole», 2 var «videregående skole», 3 var «høgskole/universitet inntil 3 år», og 4 var «høgskole/universitet mer enn 3 år» (vedlegg 3). På grunn av at svært få elever hadde en mor som hadde grunnskole som høyeste utdanning (n=96), ble kategori 1 og kategori 2 slått sammen til en felles kategori. Videre ble det laget en dummyvariabel for «høgskole/universitet inntil 3 år» som ble kalt middels utdanning og en dummyvariabel for «høgskole/universitet mer enn 3 år» som ble kalt høy utdanning. «Grunnskole/VGS» er referansekategori.

3.4 Statistiske analyser

De statistiske analysene som er utført i forbindelse med denne studien er gjort i dataprogrammet IBM SPSS Statistics (versjon 24). I det følgende vil de ulike statistiske analysene presenteres. Det ble blant annet utført korrelasjonsanalyser, prinsippal komponentanalyse (PKA), signifikanstester, regresjonsanalyser og reliabilitetstester.

3.4.1 Korrelasjon

Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon mellom variabler, og gir et tallmessig uttrykk for styrken i sammenhengen mellom valgte variabler. Korrelasjoner kan variere fra -1 til 1. Det er vanligst å bruke Pearsons produktmomentkorrelasjon, også kalt Pearsons r . Det er korrelasjon når enheter som har høye verdier på den ene variabelen, også har høye verdier på den andre variabelen. Dette gjelder også for lave verdier. For å måle korrelasjonen mellom dikotome variabler og variabler på intervall/ratio nivå ble det benyttet punkt-biserial korrelasjon, og for å måle korrelasjonen mellom to dikotome variabler, ble det benyttet phi (Eikemo & Clausen, 2012; Johannessen, 2009; Ringdal, 2013). Korrelasjonsanalyser ble i denne studien brukt for å undersøke sammenhengen mellom avhengige og uavhengige variabler. Videre ble korrelasjonsanalyser brukt for å kvalitetssikre skalaene, og for å undersøke multikollinearitet. Dette vil bli utdypet senere i oppgaven.

3.4.2 Dimensjonalitet

En skalas dimensjonalitet, eller faktorstruktur handler om hvordan en skala er satt sammen ut i fra dens items. En skala bør være endimensjonal. Det vil si at den måler et avgrenset teoretisk begrep. For å undersøke dimensjonaliteten for skalaer benyttet i denne studien, ble det utført en prinspal komponentanalyse (PKA) i SPSS (vedlegg 5). Da brukes statistiske kriterier for å finne antall dimensjoner som ligger til grunn for korrelasjonene mellom de observerte variabler eller items (Furr, 2011; Ringdal, 2013). Når items er multidimensjonale, er det vanlig å rotere faktorene. Rotasjonen maksimerer høye korrelasjoner og minimerer lave korrelasjoner. Dette forenkler faktorstrukturen og gjør tolkningen av faktorene enklere og mer reliabel. Det ble benyttet oblikk rotasjon i PKA fordi det var en forventet korrelasjon mellom itemene. En faktorladning over .30 er ansett som sterk og en faktorladning over .70 er ansett som veldig sterk (Bjerkan, 2012; Furr, 2011).

3.4.3 T-test

En t-test brukes for å sammenlikne gjennomsnittet fra to grupper. Resultatene fra en t-test forteller oss om det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene som blir sammenliknet (Pallant, 2010). I denne studien er det brukt t-test for uavhengige utvalg for å besvare hypoteser knyttet til kjønnsforskjeller, og forskjeller blant elever med gode og dårlige karakterer.

3.4.4 ANOVA

Analysis of variance (ANOVA) benyttes når gjennomsnittet fra flere enn to grupper skal sammenliknes (Pallant, 2010). I denne studien er det brukt ANOVA for å undersøke sammenhengen mellom mors utdanning og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

3.4.5 Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse kan betraktes som en avansert form for gjennomsnittsanalyse. Derfor forutsetter det at den avhengige variabelen er på et målenivå hvor det gir mening å tolke gjennomsnitt. I mitt tilfelle er den avhengige variabelen på ordinalnivå hvor det i utgangspunktet ikke kan gjøres analyser i henhold til gjennomsnitt, men ordinalvariabler med mange verdier kan benyttes (Ringdal, 2013; Tufte, 2012). Det ble benyttet en form for multippel regresjonsanalyse som kalles hierarkisk regresjon. Multippel regresjonsanalyse er en regresjonsanalyse med mer enn to variabler. Hensikten er blant annet å undersøke hvilke av de uavhengige variablene som predikerer utfall på den avhengige variabelen, kontrollert for effekten av andre uavhengige variabler (Johannessen, 2009). Variabler som måler verdier og holdninger bør opptre som avhengige variabler i en regresjonsanalyse fordi det er vanskelig å uttale seg om kausale forhold mellom dem (Ringdal, 2013). I analysene som ble gjort i forbindelse med dette prosjektet, er de uavhengige variablene lærerstøtte, kjønn, karakterer og mors utdanning, og den avhengige variabelen er emosjonelle problemer.

3.5 Kvalitetssikring og målefeil

Når en spørreundersøkelse med et stort utvalg besvares, vil det oppstå målefeil. Det skilles mellom systematiske og tilfeldige målefeil. En studies reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil. Systematiske målefeil truer validiteten av konklusjonene som blir trukket vedrørende sammenhenger mellom uavhengig og avhengig variabel (Podsakoff, 2003; Ringdal, 2013). Målefeil vil i mange tilfeller være spesielt gjeldende i studier der data fra den avhengige og den uavhengige variabelen er hentet fra én og samme person, på ett tidspunkt (Podsakoff, 2003), hvilket er tilfelle i denne studien. Derfor vil det diskuteres hvilke målefeil denne studien kan være utsatt for, og hvilke grep som er tatt for å motvirke disse.

Eksempler på tilfeldige målefeil kan være at respondenten misforstår spørsmålet, eller krysser av feil på spørreskjemaet. Tilfeldige målefeil påvirker skårene på den målte variabelen, men i og med at disse målefeilene er tilfeldige, vil de nulle hverandre ut. Noen respondenter vil

krysse av en kunstig lav verdi, mens noen vil krysse av en kunstig høy verdi (Stangor, 2007). Systematiske målefeil kan ha en direkte innvirkning på de empiriske resultatene, som igjen kan føre til misvisende konklusjoner. Eksempler på systematiske målefeil kan være at respondentene svarer ukritisk på spørsmålene uten å ta hensyn til innholdet, at de svarer i retning av det som de tror forventes av dem, eller at de ønsker å sette seg selv i et flatterende lys og avgir svar som dermed blir upresise (Ringdal, 2013; Stangor, 2007). Forskeren må ta hensyn til, og reflektere over hva som kan redusere forekomsten av tilfeldige målefeil. Her nevnes noen forhold som er relevante for denne studien:

Språket i spørreskjemaet bør være forståelig med fravær av fremmedord. Bruk av kompliserte ord og begreper vil gjøre det vanskelig for respondentene å forstå spørsmålet, og koble det til relevant informasjon i minnet. Dette fører ofte til at respondentene bruker nærliggende items i spørreskjemaet til å forstå det aktuelle spørsmålet, og på den måten kan det oppstå en kunstig sammenheng mellom nærliggende items. En annen konsekvens av komplisert språkbruk kan være at respondentene svarer ukritisk uten å ha forstått spørsmålet (Podsakoff, 2003). Dette punktet er spesielt viktig å reflektere over og ta hensyn til fordi respondentene er barn og ungdom, som kan tenkes å ha et mer begrenset ordforråd enn forskerne som lager spørreskjemaet. Spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen har vært i bruk ved to tidligere anledninger (vår 2016 og høst 2016), og det viser seg at det er lite missing data, noe som blant annet indikerer at elevene forstår spørsmålene. Det vurderes derfor at måleinstrumentene i denne studien ikke inneholder utpreget komplisert språkbruk som kan true validiteten. Spørreskjemaet er vedlagt (vedlegg 3).

Noen respondenter viser en tendens til å svare i retning av det som er sosialt ønskelig, uavhengig av deres oppriktige mening om spørsmålet. Dette kan påvirke studiens indre validitet, skape spuriøse sammenhenger og dekke over reelle sammenhenger. En måte å motvirke dette på, er å forsikre respondentene om at de er anonyme og at det ikke finnes rette og gale svar (Podsakoff, 2003). Respondentene i denne studien er ikke anonyme, men de ble forsikret om at svarene deres ikke vil vises til noen utenforstående og at navnet deres ikke ble lagret sammen med det de har skrevet. De ble informert om at det er et begrenset antall personer, som er underlagt taushetsplikt som har tilgang til datamaterialet. Det blir også informert om at respondentenes svar ikke vil påvirke deres forhold til skolen eller læreren, og hvis de angret på sin deltakelse, kunne de be om at opplysningene de gav ble slettet (vedlegg 2). Dette er grep som kan tenkes å redusere forekomsten av tilfeldige målefeil.

Studien har, som nevnt tidligere, blitt gjennomført ved to tidligere anledninger der spørreskjemaet i stor grad bestod av samme spørsmål. Dette styrker studiens kvalitet fordi måleinstrumentene ble testet, og det ble utviklet en god metodikk for datainnsamling.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten kan blant annet undersøkes ved å måle Chronach's alfa, som måler en skalas interne konsistens. To størrelser påvirker alfa: Antall items og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom itemene i skalaen. Cronbachs alfa varierer mellom 0 og 1. Det er ingen klar nedre grense for alfa, men verdier rundt 0.7 ved få items (3-5) er oftest sett på som tilstrekkelige (Clausen & Johansen, 2012; Furr, 2011; Ringdal, 2013). Når man skal undersøke reliabiliteten til et måleinstrument, bør også den interne korrelasjonen mellom itemene i skalaen undersøkes. I denne studien er disse analysene utført for to skalaer: emosjonelle problemer og lærerstøtte (vedlegg 4).

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Det er i dag bred enighet om at forskning bør utøves på en måte som ivaretar grunnleggende menneskerettigheter. Forskningen skal ikke skade, forulempe eller krenke andre mennesker (Lund et al., 2006). Prosjektet ble søkt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) fordi respondentene måtte gi fra seg direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger. NSD vurderte at enkelte spørsmål i spørreundersøkelsen vil kunne gi opplysninger som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, og at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever. Det var frivillig deltakelse i prosjektet, og respondentene gav sitt samtykke til å delta ved å fylle ut spørreskjemaet, etter å ha blitt informert om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet fant informasjonsskrivene til elever og foresatte tilfredsstillende utført i henhold til gjeldende krav. Deltakere under 16 år måtte ha samtykke fra foreldre eller foresatte for å delta, og elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder måtte ha samtykke fra foresatte/verge. For å unngå at elevene skulle føle seg presset til å delta, ble de informert om at deres deltakelse eller valg om å ikke delta ikke ville påvirke deres forhold til skolen eller lærerne. NSD anbefalte også at det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Det er et begrenset antall personer som har tilgang til opplysningene, som vil bli slettet ved prosjektets slutt. Vedlagt foreligger godkjenning av prosjektet (vedlegg 1).

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil resultater fra statistiske analyser presenteres. Først vil univariate analyser av utvalget presenteres. Dette omfatter blant annet elevenes svarfordeling på de ulike variablene. Deretter følger bivariate analyser av utvalget. Her vil resultater fra korrelasjonsanalyser, t-tester og ANOVA presenteres, før kapittelet avsluttes med resultater fra multivariate analyser, som i denne studien er tre ulike regresjonsanalyser.

4.1 Univariate analyser

I det følgende vil beskrivende analyser for variablene som inngår i regresjonsmodellen bli presentert. Først vil den avhengige variabelen (emosjonelle problemer) presenteres, og resultatene fra denne undersøkelsen vil bli sammenliknet med resultater fra nasjonale og internasjonale studier. Deretter vil skalaens kvaliteter kommenteres på bakgrunn av korrelasjonsanalyser, PKA og Chronbachs alfa. Videre følger beskrivende analyser av variabelen for lærerstøtte, med påfølgende analyser av skalaens kvaliteter, før det avsluttes med beskrivende analyser av variablene kjønn, mors utdanning og karakterer.

4.1.1 Emosjonelle problemer – beskrivende analyser

Tabell 1 – Opplevelse av emosjonelle problemer, svarfordeling i prosent

Item	Alle			Gutter			Jenter		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	52	30	18	67	26	7	37	35	28
Jeg bekymrer meg mye	32	40	28	45	38	17	20	41	40
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	66	24	10	81	14	5	51	34	15
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	31	43	26	39	45	16	23	42	35
Jeg blir redd for mye, jeg blir lett skremt	68	23	9	80	16	4	57	29	14

0=Stemmer ikke 1=Stemmer delvis 2=Stemmer helt

I den prosentvise fordelingen ser man at jentene skårer betydelig høyere enn guttene på alle items som er ment å måle selvopplevde emosjonelle problemer. Det viser seg blant annet at

35% av jentene har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme. Videre ser man at en betydelig del av elevgruppen bekymrer seg mye, og er usikker og nervøs i nye situasjoner. Dette gjelder for begge kjønn, men spesielt for jentene. I ungdomsundersøkelsen ser man dette enda tydeligere. 47% av elevene på videregående skole svarer at de «bekymrer seg for mye om ting» (Bakken, 2017). Dette er forhold som bør tas på alvor, og læreren kan hjelpe elever som er bekymret og usikker ved å for eksempel arbeide for å skape et trygt klassemiljø.

4.1.2 Utvikling av emosjonelle problemer

For å skape et bilde av den negative utviklingen i ungdoms psykiske helse, er resultatene fra denne studien sammenliknet med britiske normtall ("SDQ: Normative School-Age SDQ Data from Britain," 2001), og resultater fra en norsk studie (Rødje, Clench-Aas, van Roy, Holmboe & Müller, 2004) som også har brukt SDQ-skalaen. De britiske normtallene er basert på resultater fra en større studie av britiske barn og unges psykiske helse (Meltzer, Gatward, Goodman & Ford, 2000). Data brukt i denne undersøkelsen og de britiske normtallene er beregnet ut fra en 4-delt skala der 0-4 = normalt, 5 = gråsoner, 6 = høyt og 7-10 = svært høyt ("Scoring the SDQ," 2016), mens data fra Akershusundersøkelsen er skåret ut fra en eldre 3-delt skala der 0-5 = normalt, 6 = høyt og 7-10 = svært høyt (Mjaavatn & Frostad, 2016; Rødje et al., 2004).

Tabell 2 - Utvikling av emosjonelle problemer over tid og sted, i prosent

	År 2000		År 2004		År 2017	
	Britiske normtall jenter	Britiske normtall gutter	Akershus jenter	Akershus gutter	Trondheim jenter	Trondheim gutter
0-4 Normalt	76	82	81	93	55	85
5 Gråsoner	11	9			11	8
6 Høyt	6	6	8	3	10	3
7-10 Svært høyt	7	3	11	4	24	4

Ut i fra tabell 2 kan vi se en betydelig negativ utvikling i opplevde emosjonelle problemer blant jenter de siste 17 år. Det bør nevnes at de britiske normtallene er basert på et noe yngre utvalg (11-15 år), noe som kan påvirke resultatene, da man vet at forekomsten av emosjonelle problemer øker i ungdomsårene (Folkehelseinstituttet, 2015; Uthus, 2017). Resultatene bør derfor tolkes i lys av dette, og det bør tas høyde for at utviklingen kan fremstå som noe overdrevet. Tallene fra denne studien viser at forekomsten av jenter som melder om

emosjonelle problemer er mer enn 3 ganger så høyt som i år 2000 og i overkant av 2 ganger så høyt som i 2004. Både forekomsten og utviklingen er dyster lesning. Tallene kan tyde på at det er jentene som sliter mest, og at det ikke er en betydelig utvikling blant guttene.

4.1.3 Kvalitetssikring av skalaen for emosjonelle problemer

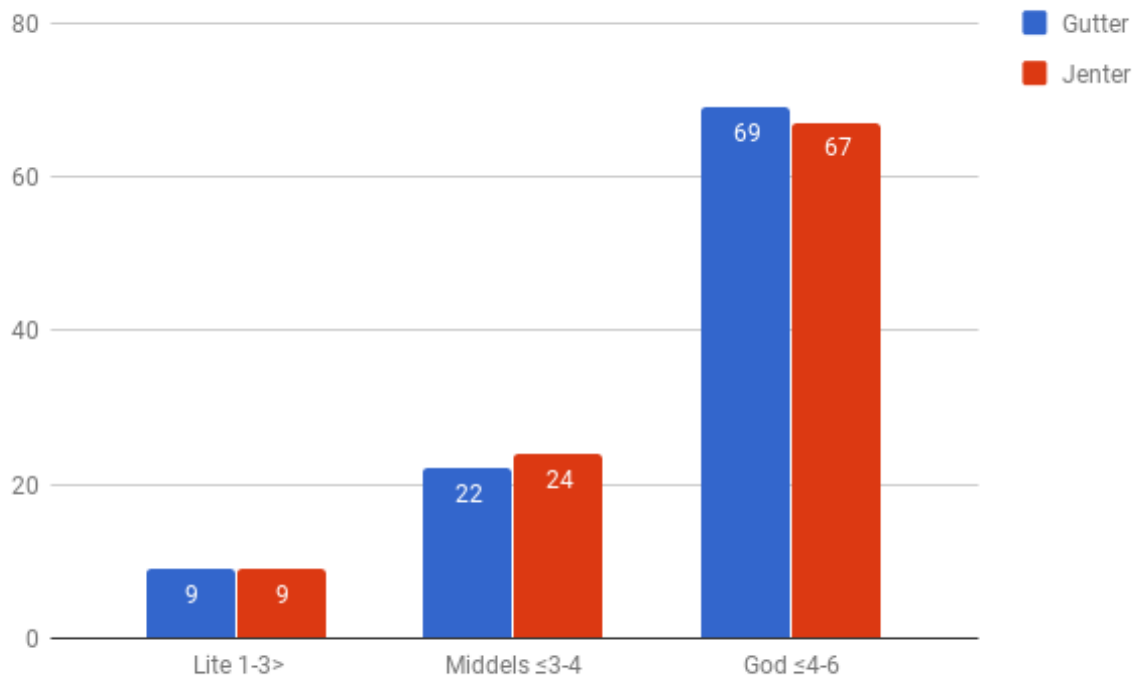
Tabell 3 - Skala for emosjonelle problemer

Skala	Antall items	n	Maksimal skåre	Gjennomsnitt	Std.avvik	Skjevhet
SDQ – Emosjonelle problemer	5	2057	10	3,40	2,59	0,70

For å kvalitetssikre skalaen som er ment å måle elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, ble det utført en korrelasjonsanalyse, en prinsippal komponentanalyse (PKA), og en reliabilitetstest. God reliabilitet betyr at en deltakers observerte skåre er et godt estimat for deltakerens sanne skåre, mens svak reliabilitet reduserer effekten av det som er observert i studiet. Reliabiliteten forteller oss noe om skalaens kvalitet. Korrelasjonene mellom itemene i en skala bør optimalt sett være av middels styrke (0,3-0,6). Ved for høye korrelasjoner kan overflødige items inkluderes, ved at man for eksempel stiller det samme spørsmålet på ulike måter. Ved for lave korrelasjoner kan items som måler ting som er irrelevante for begrepet som skal måles inkluderes (Clausen & Johansen, 2012). Korrelasjonsanalysen viste at korrelasjonen mellom itemene er av middels styrke med ytterpunkter på henholdsvis 0,55 og 0,70 (vedlegg 4). Resultatene fra PKA (vedlegg 5) viste at de 5 itemene ladet sterkt på samme komponent, noe som antyder at de måler ulike sider av det latente begrepet emosjonelle problemer. Videre viste reliabilitetsanalysen at skalaen hadde en tilfredsstillende Chronbachs alfa $\alpha=0,77$ (vedlegg 4). Dette tilsier at itemene i skalaen måler ulike sider av begrepet emosjonelle problemer.

4.1.4 Lærerstøtte – beskrivende analyser

Figur 1 - Opplevd lærerstøtte, svarfordeling i prosent



Med utgangspunkt i figur 1, ser man at det ikke er en betydelig kjønnsforskjell når det kommer til opplevd lærerstøtte. Det viser seg også at en liten del av respondentene opplever liten grad av lærerstøtte, og at majoriteten av elevene opplever høy grad av lærerstøtte, hvilket er et positivt funn. Hvis opplevd lærerstøtte hadde hatt en betydelig innvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, skulle man tro at dette viste seg i form av at jentene opplever mindre støtte fra lærer. Dette er forøvrig ikke tilfellet, noe som kan tyde på at elevenes opplevelse av lærerstøtte ikke nødvendigvis har så stor betydning for deres opplevelse av emosjonelle problemer som man skulle tro. På den andre siden kan det hende at de elevene som melder om emosjonelle problemer, er nettopp de elevene som melder om lite eller middels opplevd lærerstøtte. Elevenes svarfordeling på de enkelte items er vedlagt (vedlegg 6).

4.1.5 Kvalitetssikring av skalaen for lærerstøtte

Tabell 4 - Skala for lærerstøtte

Skala	Antall items	n	Maksimal skåre	Gjennomsnitt	Std.avvik	Skjevhet
Lærerstøtte	8	2106	6	4,35	1	- 0,46

Opprinnelig var det laget to skalaer, en for emosjonell lærerstøtte, og en for instrumentell lærerstøtte, men det viste seg å være en betydelig korrelasjon (0,85) mellom disse skalaene. Dette medfører at man kan få problemer med multikollinearitet, og det kan bli vanskelig å skille variablenes effekter fra hverandre (Eikemo & Clausen, 2012; Johannessen, 2009). For å unngå upresise estimater, som kan være en konsekvens av multikollinearitet, og for å styrke regresjonsmodellen, ble det på bakgrunn av PKA, korrelasjonsanalyser og toleransetester bestemt at disse to skalaene skulle slås sammen til en samlet “lærerstøtte-skala”.

Det er nærliggende å tro at positive lærer-elev-relasjoner skapes gjennom omsorg og respekt, kombinert med faglig veiledning, altså en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Mangel på instrumentell støtte kan føre til at eleven føler at det er manglende forventninger til hans eller hennes evner, og mangel på emosjonell støtte kan føre til at elevene føler at de verdsettes ut fra deres resultater og faglige prestasjoner (Klomsten, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til tross for at statistiske analyser og teoretiske perspektiver tilsier at emosjonell og instrumentell lærerstøtte bør slås sammen, har det innen motivasjonsforskning og forskning på lærer-elev relasjoner vært tradisjon for å skille mellom de ulike typene lærerstøtte (Federici & Skaalvik, 2013; Malecki & Demaray, 2003). Det kan også tenkes at ulike grupper elever har ulike behov knyttet til lærerstøtte, men det vurderes ikke som hensiktsmessig å skille mellom typer lærerstøtte i denne studien, fordi de ulike typene støtte på mange måter utfyller hverandre. Det kan tenkes at de fleste lærer-elev-relasjoner har innslag av både instrumentell og emosjonell lærerstøtte.

Korrelasjonsanalyser viser at korrelasjonene mellom itemene i skalaen for lærerstøtte er av middels styrke med ytterpunkter på 0,55 og 0,74. Dette kan anses som en noe høy korrelasjon, men det vil ikke bli problemer med multikollinearitet før vi har korrelasjoner som nærmer seg 0,9 (Pallant, 2010). En reliabilitetstest viser at skalaen har en Chronbachs alfa på 0,93 (vedlegg 4). Dette er en tilfredsstillende alfa. Til slutt viser PKA at alle itemene som er ment å måle opplevd lærerstøtte lader sterkt på en komponent (vedlegg 5). Disse analysene tilsier at

den aktuelle skalaen kan være et godt instrument for å måle ulike sider av det latente begrepet lærerstøtte.

4.1.6 Kjønn, mors utdanning og karakterer – beskrivende analyser

Tabell 5 - Elevenes svarfordeling ut over kjønn, karakterer og mors utdanning, i prosent

		Antall	%
Kjønn n = 2119	Jente	1061	50
	Gutt	1058	50
Karakterer n = 2018	Karakter 1-3	784	38
	Karakter 4-6	1270	62
Mors utdanning n = 1993	Lav utdanning	742	37
	Middels utdanning	583	29
	Høy utdanning	668	34

Det viser seg at respondentene fordeler seg tilnærmet likt mellom kjønn. Videre ser man at ungdommene forelder seg omtrent 40/60 mellom karakterene 1-3 og 4-6. De beskrivende analysene viser at det er en overvekt av ungdommer med mødre som er lavt utdannet. Det fremkommer av analysene at en svært stor del av utvalget har svart på spørsmålene som er utgangspunktet for denne studien, hvilket styrker studiens ytre validitet.

4.2 Bivariate analyser

I dette underkapittelet vil resultater fra regresjonsanalyser, t-tester og ANOVA presenteres og kommenteres.

4.2.1 Korrelasjoner

Tabell 6 - Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige variabler

Det er benyttet ulike koeffisienter: Pearsons r (to variabler på intervall/ratio nivå), punkt biserial korrelasjon (dikotome variabler og variabler på intervall/ratio nivå) og phi (to dikotome variabler).

Variabler	1	2	3	4	5	6
1. Emosjonelle problemer	1	-0,29**	-0,40**	-0,04	-0,01	-0,02
2. Lærer støtte		1	0,04	0,11**	-0,01	-0,02
3. Gutt			1	-0,06**	0,01	-0,03
4. Karakter 4-6				1	0,04	0,15**
5. Middels utdanning					1	-0,46**
6. Høy utdanning						1

Merk: *p < .05. **p < .01 Referanse kategorier: Karakter 1-3, jente, lav utdanning

Ut i fra korrelasjonsmatrisen ser man at det er en signifikant, moderat negativ korrelasjon mellom lærer støtte og emosjonelle problemer. Dette bekrefter H1 om at det er en sammenheng mellom emosjonelle problemer og opplevd lærer støtte. Retningen på korrelasjonen tilsier at en økning av opplevd lærer støtte fører til en nedgang i opplevde emosjonelle problemer. Videre ser man at det er en signifikant, moderat negativ korrelasjon mellom gutt og emosjonelle problemer, noe som bekrefter H2 om forventede kjønnsforskjeller. Det er det ingen korrelasjon mellom emosjonelle problemer og karakterer, noe som fører til at H3 som forventet sammenheng mellom elevenes karakterer og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer må forkastes. Korrelasjonsanalysen viser at det ikke er en betydelig korrelasjon mellom mors utdanning og emosjonelle problemer, noe som indikerer at det ikke er en sammenheng mellom disse variablene. Til slutt viser det seg at det er en positiv korrelasjon mellom høy utdanning og karakteren 4-6, noe som antyder at mors utdanning kan ha betydning for elevenes karakterer. For å undersøke sammenhengene knyttet til kjønn, karakterer og mors utdanning ytterligere, ble det utført signifikanstester som blir presentert i neste avsnitt.

Den høye korrelasjonen mellom middels utdanning og høy utdanning skyldes at variablene er dummykodet, og at de dermed deler 0-verdiene for lav utdanning.

4.2.2 T-test kjønn

En t-test av gutter og jenters gjennomsnitt på SDQ-skalaen for emosjonelle problemer viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gutter og jenters opplevelse av emosjonelle problemer.

Tabell 7 - T-test kjønn

	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi
Jente	4,43	2,66	< 0,001**
Gutt	2,35	2,04	

Merk: **.p < .01

Ut i fra gjennomsnittsverdiene ser vi at det er relativt store kjønnsforskjeller med hensyn til opplevde emosjonelle problemer, og at den gjennomsnittlige jente i denne undersøkelsen nesten er oppe på gråsoner-området, mens den gjennomsnittlige gutt havner i normal-sonen med god margin. Det kan konkluderes med at det med stor sannsynlighet er en statistisk signifikant kjønnsforskjell når det kommer til emosjonelle problemer. Dette er en ytterligere bekreftelse på H2 som forventer kjønnsforskjeller.

4.2.3 T-test faglighet

En t-test som sammenliknet faglig svake og faglig sterke elevers opplevelse av emosjonelle problemer, fant ikke en signifikant forskjell mellom disse gruppene.

Tabell 8 - T-test faglighet

	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi
Karakter 1-3	3,51	2,65	0,12
Karakter 4-6	3,33	2,56	

Differansen mellom gjennomsnittsverdiene er liten og p-verdien forteller oss at det ikke er signifikante forskjeller mellom disse gruppene. Dette bekrefter tendensene man så i korrelasjonsanalysen, og fører til at H3 som forventet sammenheng mellom elevenes karakterer og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer må forkastes.

4.2.4 T-test lærerstøtte

En t-test som sammenliknet faglig svake og faglig sterke elevers opplevelse av lærerstøtte, viser at det er en signifikant forskjell mellom gruppene.

Tabell 9 - T-test lærerstøtte

	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi
Karakter 1-3	4,20	1,04	< 0,001**
Karakter 4-6	4,42	0,95	

Merk: **.p < .01

Gjennomsnittsverdiene viser at begge grupper opplever relativt god lærerstøtte, og at forskjellen mellom gruppene ikke nødvendigvis er så stor. Likevel viser t-testen at forskjeller oppstår mellom de ulike gruppene. Dette funnet er i tråd med tidligere forskning på området som antyder at elever som opplever læreren som støttende har bedre karakterer, og at faglig svake elever i mindre grad søker støtte hos læreren (Drugli, 2012; Linder, Hemmer, Nordahl & Hansen, 2012; Cornelius-White, 2007). T-testen viser, som forventet i H5 at faglig svake elever opplever mindre lærerstøtte enn faglig sterke elever. På slutten av kapittelet vil det ved bruk av regresjonsanalyser undersøkes om denne forskjellen påvirker sammenhengen mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer for de ulike gruppene.

4.2.5 ANOVA mors utdanning

Resultatene fra en ANOVA som undersøkte elevenes opplevelse av emosjonelle problemer på bakgrunn av mors utdanning, fant ikke signifikante forskjeller mellom gruppene. En post-hoc test av typen Scheffe finner ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 10 - ANOVA mors utdanning

	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi
Grunnskole/VGS	3,50	2,66	
Noe universitet	3,34	2,52	0,33
Grad fra universitet	3,31	2,55	

Ut i fra tabellen ser vi en liten, men ikke signifikant forskjell mellom gruppegjennomsnittene, men vi ser en tendens til at opplevelsen av emosjonelle problemer synker når mors utdanningsnivå øker. Mer forskning som undersøker denne sammenhengen grundigere er

nødvendig. Resultatene fra denne testen tilsier at hypotesen om forventede sammenhenger mellom mors utdanning og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (H4) bør forkastes. Likevel viser det seg at hvis det skilles mellom ulike grupper elever, ser man antydning til at det oppstår en svak, men signifikant sammenheng mellom mors utdanning og emosjonelle problemer for den ene gruppen. Dette vil kommenteres nærmere i neste avsnitt.

4.3 Multivariate analyser

I det følgende vil resultatene fra de hierarkiske regresjonsanalysene som er gjort i forbindelse med denne studien presenteres. Først vil resultatene fra en regresjon som inkluderer alle elevene presenteres, etterfulgt av resultatene fra to regresjoner; én for elever med gjennomsnittlig karakter innenfor intervallet 1-3 og én for elever med gjennomsnittlig karakter innenfor intervallet 4-6.

4.3.1 Alle elever

Tabell 11 - Hierarkisk regresjon - Alle elever

Variabler	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,55**		7,70**	
Gutt	-2,01**	-0,40	-2,02**	-0,39
Høy utdanning	-0,25	-0,04	-0,24	-0,04
Middels utdanning	-0,18	-0,03	-0,16	-0,03
Lærer støtte			-0,71**	-0,27
Karakter 4-6			-0,16	-0,03
Justert R^2	0,16		0,23	

Merk: * $p < .05$. ** $p < .01$. Referanse kategorier: Jente, lav utdanning, karakter 1-3

Koeffisienten (B) vi får for hver enkelt variabel som er dummykodet, beskriver forskjellen mellom den aktuelle variabelen og referanse kategorien (Eikemo & Clausen, 2012).

Regresjonsanalysen viser at forskjellen mellom gutt og jente er betydelig. Videre viser det seg at lærer støtte har en signifikant sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, mens variablene for mors utdanning og elevenes karakterer synes å være av mindre betydning. Beta er den standardiserte regresjonskoeffisienten. Her har verdiene for hver enkelt variabel blitt konvertert til samme skala, slik at de kan sammenliknes (Pallant, 2010). Beta-verdiene viser at kjønn har mest betydning, etterfulgt av lærer støtte. Dette er en ytterligere bekreftelse på hypotesene om sammenheng mellom lærer støtte og emosjonelle

problemer (H1) og kjønnsforskjeller (H2), og den manglende sammenhengen mellom karakterer og emosjonelle problemer (H3). Videre vil regresjoner der det skilles mellom faglig svake og faglig sterke elever presenteres.

4.3.2 Elever med karakter 1-3

Tabell 12 - Hierarkisk regresjon - Elever med karakter 1-3

Variabler	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,72**		7,60**	
Gutt	-2,19**	-0,41	-2,19**	-0,41
Høy utdanning	0,03	0,01	-0,05	-0,01
Middels utdanning	-0,16	-0,03	-0,15	-0,03
Lærer støtte			-0,68**	-0,27
Justert R^2	0,17		0,24	

Merk: * $p < .05$. ** $p < .01$. Referanse kategorier: Jente, lav utdanning

4.3.3 Elever med karakter 4-6

Tabell 13 - Hierarkisk regresjon - Elever med karakter 4-6

Variabler	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,42**		7,65**	
Gutt	-2,04**	-0,40	-1,93**	-0,38
Høy utdanning	-0,27	-0,05	-0,33*	-0,06
Middels utdanning	-0,15	-0,03	-0,19	-0,03
Lærer støtte			-0,73**	-0,27
Justert R^2	0,16		0,23	

Merk: * $p < .05$. ** $p < .01$. Referanse kategorier: Jente, lav utdanning

Beta-verdiene viser at lærer støtte har tilnærmet like stor betydning for de ulike gruppens opplevelse av emosjonelle problemer. Derfor må hypotesen som forventer forskjell mellom gruppene (H5) forkastes. Videre ser man en forskjell på faglig sterke og faglig svake når det kommer til mors utdanning. For faglig sterke elever er det en signifikant sammenheng mellom mors utdanning og deres opplevelse av emosjonelle problemer. Det betyr at selv om korrelasjonsanalyser og ANOVA tilsier at mors utdanning ikke har en sammenheng med emosjonelle problemer for utvalget som helhet, gjelder ikke dette for faglig sterke elever. Denne sammenhengen må anses som relativt svak og dette funnet bør ikke vektlegges i særlig grad, men det fører til at H4 ikke kan forkastes uten forbehold.

De statistiske analysene som er presentert i dette kapitlet viser overraskende funn som strider mot det forventede. Hva kan den manglende forskjellen mellom faglig sterke elever og faglig svake elever skyldes, og hvorfor finner man ikke en sammenheng mellom karakterer og emosjonelle problemer? Dette er noen av spørsmålene som vil bli diskutert i neste kapittel.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene som er gjort i de statistiske analysene i kapittel 4 presenteres og diskuteres i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Resultatene viser at empirien på noen områder samsvarer med tidligere forskning og teori, men det har også dukket opp noen overraskende funn som vil bli drøftet nærmere. Kapitlet er bygget opp rundt hypotesene som ble presentert i teorikapitlet. I det følgende vil hver enkelt hypotese bli diskutert i lys av resultatene, før kapitlet avsluttes med en diskusjon rundt studiens kvaliteter og begrensninger.

5.1 H1 - Opplevelse av emosjonelle problemer og opplevd lærerstøtte

Korrelasjonsanalyser viser at det er en signifikant moderat negativ korrelasjon ($r=-0,29$) mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer og opplevd lærerstøtte. Det vil si at jo sterkere opplevelsen av lærerstøtte var, jo mindre var opplevelsen av emosjonelle problemer hos elevene. Videre viser regresjonsanalysen at det er en signifikant sammenheng mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer. Dette funnet sammenfaller med tidligere forskning og teori som er presentert i kapittel 2. Med dette kan hypotesen som forventer en sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer (H1) bekreftes.

5.1.1 Skolens tilnærming til psykisk helse

Psykiske plager og lidelser blant barn og ungdom er, som nevnt tidligere et økende problem i dagens samfunn (Folkehelseinstituttet, 2018; Sletten & Bakken, 2016; Stoltenberg, 2015). Skolen er en sentral arena i barn og unges liv, der alle ungdommer møtes på tvers av kjønn, evner, etnisitet og sosioøkonomisk status. Skolen når ut til alle, og det er derfor etterlyst et større fokus på psykisk helse og relasjoner i skolen (Bru et al., 2016; Klomsten, 2014; McLaughlin & Clarke, 2010). På den andre siden argumenterer kommunelege Elisabeth Swensen (2014) i et avisinnlegg for at den økte oppmerksomheten rundt psykisk helse kan føre til økte problemer og sykeliggjøring av en normaltilstand. Det kan tenkes at begreper som «deprimert» og «angst» av mange blir brukt ukritisk i dagligtalen, men det er nettopp derfor det er viktig å snakke om det. Det er viktig at elevene vet at selv om de føler på tristhet, lider de ikke nødvendigvis av depresjon, og selv om de er engstelige eller nervøse i enkelte situasjoner, lider de ikke av angst. Elevene bør lære at det er vanlig å være lei seg, usikker og nervøs, og de må vite hvordan kroppen kan reagere når disse følelsene oppstår. Dette er følelser de aller fleste av oss, i større eller mindre grad opplever jevnlig. Hvis barn og ungdom

som opplever disse følelsene ikke vet hvorfor de føler det slik, eller hvordan de skal takle disse følelsene, kan det bli problematisk. Derfor kan det hende at forskere og fagpersoner har et poeng når det argumenteres for at psykisk helse og lærer-elev-relasjoner bør få økt oppmerksomhet i skolen.

Det er viktig at negative følelser ikke blir hauset opp til noe større enn de er, men det er også viktig at disse følelsene ikke blir bagatellisert. Budskapet Swensen (2014) ønsker å formidle bør ikke overses, men kanskje ses i lys av en større problemstilling: Kan tilnærmingen til psykiske problemer i skolen og i samfunnet generelt føre til en sykeliggjøring? Det er en reell mulighet at den økte oppmerksomheten rundt psykisk helse fører til at mange unge tenker eller føler seg syk, selv om de ikke nødvendigvis er det, men de trenger likevel å bli tatt på alvor. Kanskje disse ungdommene trenger en tillitsfull og trygg voksenperson som kan sette ord på og forklare følelsene som de opplever? Det bør være rimelig å forvente at den enkelte skole tar elevenes psykiske helse på alvor, og at de gjennom dialog med andre instanser, og en bevisstgjøring blant skolens ansatte gir elevene den oppfølgingen de trenger. Problemet forsvinner ikke hvis det overses og nedprioriteres. Samtidig må det vurderes hvor mye tid og ressurser skolen kan og bør sette av til psykisk helsearbeid, uten at det går ut over den ordinære undervisningen.

Regjeringen har anerkjent behovet for å snakke mer om psykisk helse i skolen, og introduserer ved fornyingen av kunnskapsløftet et nytt flerfaglig tema kalt folkehelse og livsmestring (Meld. st. 28, 2015-2016). Det er i skrivende stund fastsatt en ny overordnet del av læreplanverket, som blant annet har fokus på å lære elevene å håndtere medgang, motgang og utfordringer. Videre fremheves det å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Regjeringen, 2017). Hvor stort fokus dette nye flerfaglige temaet vil få, vil variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Vanlige skolefag har overordnede retningslinjer formulert i læreplanen, men det er naturlig nok stor forskjell på tilnærmingen fra skole til skole. Det er nærliggende å tro at dette også vil bli tilfellet når det kommer til folkehelse og livsmestring. Det er positivt at regjeringen har tatt tak i dette problemet, men det er ikke nok i seg selv. Et sitat fra den norske forfatteren og læreren Arne Garborg er treffende i denne diskusjonen: «Det hjelper kanskje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, det er læraren». Det hjelper ikke med nye læreplaner og overordnede mål, hvis det ikke anerkjennes av den enkelte lærer som møter

ungdommene hver dag, og som er den personen som skal praktisere det som står i kunnskapsløftet.

Man kan si som Garborg at det er læreren som gjør skolen til det den er, men man kan også snu på det å si at det er skolen som gjør læreren til den han er. Skolen må legge til rette for at læreren skal kunne gjøre en god jobb gjennom for eksempel fokus på relasjoner fremfor prestasjoner. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) mener at regjeringen har for stor tro på at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene, og mener det bør rettes et større fokus mot relasjonen mellom lærer og elev. De mener det er positivt at elevene får økt kunnskap om psykisk helse, men at det er viktigere at lærerne får kunnskap og bevisstgjøring om relasjonens betydning. Slik kan det skapes kompetente lærere som møter elevene på en god måte (Brandtzæg et al., 2017). Dette perspektivet støttes av Klomsten (2014) som mener at det er avgjørende med lærere som har høy kompetanse på området. Kan det tenkes at regjeringen begynner i feil ende, og at man først og fremst må satse på opplæring av lærerne som møter disse elevene? Hvilke forutsetninger har den gjennomsnittlige lærer for å snakke om følelser og tanker med elevene på en god måte? Bli psykisk helse blant barn og unge tatt på alvor i lærerutdanningen, og på skoler rundt om i landet? Fornyingen av kunnskapsløftet kan tyde på at dette problemet i større grad blir anerkjent, hvilket må anses som en positiv utvikling.

Det kan argumenteres for at tilnærmingen til psykisk helse i skolen, og debatten rundt dette bør nyanseres. Det er ikke nødvendigvis slik at man må velge å enten lære elevene om psykisk helse, eller satse på opplæring av lærere. Ifølge opplæringslovens formålsparagraf (§1-1) skal opplæringen i skolen «åpne døren mot fremtiden» og forberede ungdommene på livet etter skolen (Opplæringslova, 1998). I løpet av skolegangen skal elevene lære seg selv å kjenne, både akademisk og på det personlige plan, i tråd med det Regjeringen (2017) ønsker, men for at denne prosessen skal bli vellykket, krever det også kompetente lærere som Brandtzæg et al. (2017) og Klomsten (2014) etterlyser. Det er læreren som skal hjelpe eleven å åpne døren mot fremtiden, og det er eleven som skal tre inn.

5.1.2 Betydningen av kompetente lærere

Forskning viser at elever med internaliserte problemer opplever et høyere konfliktnivå og lite nærhet til læreren. Videre viser det seg at elever som av en eller annen grunn faller utenfor

fellesskapet, ofte er de som har mest behov for en støttende lærer (Drugli et al., 2011; McLaughlin & Clarke, 2010). Dette vil nok komme overraskende på mange lærere, som selv mener at de følger opp og bruker mye tid på elever som sliter eller faller utenfor fellesskapet. Ifølge Reddy et al. (2003) er elevenes opplevelse av lærerstøtte viktigst. For elevene er det nytteløst at læreren opplever seg selv som støttende, hvis ikke de opplever det selv. Det oppstår paradoksalt nok en situasjon der elevene som har mest behov for hjelp, er de som opplever det minst. I et slikt tilfelle kan man spørre seg hvilken type hjelp disse elevene får, og hvilken hjelp de trenger. Kan det være slik at lærerne som møter disse elevene er usikker på hvordan de skal forholde seg til barn og unge som oppfører seg annerledes enn det som forventes? En studie viser at mange elever med ulike former for psykiske plager og lidelser føler seg stigmatisert og behandlet annerledes når de er på skolen (Moses, 2010). Dette er et stort hinder for relasjonsbygging og forebygging av emosjonelle problemer blant barn og ungdom. Det bør være en selvfølge at lærere og ansatte på skolen har kunnskap om hvordan de bør møte disse elevene, og ikke minst, hvordan de ikke bør møte dem. Likevel kan det være utfordrende å ikke behandle noen elever annerledes. I en gruppe med mennesker vil det alltid være slik at det er noen man kommer bedre overens med enn andre, men læreren er den profesjonelle. Han må lære seg å like alle elevene. Det er hans metiér – hans profesjon.

Å være lærer er ikke alltid en enkel jobb. Det er tidligere i oppgaven fremhevet at i tillegg til å være kunnskapsformidler og lærer i tradisjonell forstand, skal det legges til rette for at den enkelte elevs psykiske helse blir ivaretatt (Bru et al., 2016). Med andre ord må læreren være i stand til å være både emosjonelt og instrumentelt støttende. Skolefag og psykisk helse påvirker hverandre gjensidig (Gustafsson et al., 2010), og må kombineres i klasserommet. Man kan ikke velge den ene eller den andre. Dette fører til at læreren må innta mange forskjellige roller i løpet av en arbeidsdag, noe som krever at læreren har tilstrekkelig kunnskap innenfor alt fra relasjonsbygging til fagdidaktikk. Politiske beslutninger har ført til at det forventes lærermangel i den norske skolen i årene som kommer, og tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at det er en økning i ufaglærte som jobber i skolen (Ertesvåg, 2017; Mellingsæter, 2017). Det krever minst fire års høyere utdanning for å bli lærer, og man kan ikke regne med at ufaglærte har den samme kunnskapen og forutsetningene for å gjøre samme jobb som en lærer med formell utdanning og kompetanse. Dette vil til syvende og sist gå ut over barna og ungdommene som i mange tilfeller kan tenkes å ikke få den støtten og oppfølgingen de har krav på. Dette er et eksempel på at økningen i psykiske plager og lidelser

blant barn og ungdom er et særdeles sammensatt problem, som påvirkes av alt fra politiske beslutninger på nasjonalt nivå, og helt ned til det enkelte individ.

5.2 H2 – Sammenhengen mellom kjønn og emosjonelle problemer

De statistiske analysene viste at det var en signifikant kjønnsforskjell når det kommer til opplevde emosjonelle problemer, noe som fører til at hypotesen for forventet kjønnsforskjeller (H2), kan bekreftes. De deskriptive analysene viser at omtrent 24% av alle jentene i denne studien meldte om en svært høy opplevelse av emosjonelle problemer.

Tilsvarende tall for guttene var 4%. I en skoleklasse på 25 elever tilsvarer det 4 jenter som opplever høy grad av emosjonelle problemer, noe som kan gå ut over både faglig og sosial fungering. Hva skyldes denne store kjønnsforskjellen?

5.2.1 Prestasjonspress og kroppspress

For mange jenter i ungdomsalderen er det å være fornøyd med seg selv forbundet med å være fornøyd med sitt eget utseende. Nyere forskning viser at gutter verdsetter seg selv høyere og er mer fornøyd med kroppen sin enn det jenter er. Dette er faktorer som henger sammen med de unges opplevelse av emosjonelle problemer (Mjaavatt & Frostad, 2016). Barn og unge utsettes i økende grad for påvirkning fra mange hold og det har aldri vært større tilgang på informasjon enn det er i dag. Dette er en åpenbar ressurs, men kan også være skadelig for unge mennesker som er lett påvirkelige. Kanskje elevene i større grad burde lære seg å være kritisk til informasjon og påvirkning fra internett og sosiale medier? Her kan for eksempel kildekritikk som er en sentral del av samfunnsfaget i både ungdomsskolen og VGS være til hjelp. Det er viktig at læreren vet hva som er viktig for de unge, og hva de er opptatt av, slik at han kan utvikle seg i takt med elevene og samfunnet, og på denne måten hjelpe de unge til å akseptere seg selv. Videre viser forskning at jenter føler mer stress forbundet med skolen, og at de stiller strengere krav til seg selv enn det guttene gjør (Sletten & Bakken, 2016). En opplevelse av skolemiljøet som belastende eller stressende, kan ha en sammenheng med psykiske helseproblemer og selvopplevde helseplager (Major et al., 2011). Derfor kan det tenkes at en prestasjonsorientert skole der resultater er det viktigste, kan være en ekstra stor belastning for jenter. Her tydeliggjøres viktigheten av å balansere det faglige fokuset og fokuset på elevenes helse. Kanskje vil en lærer som ikke klarer å finne denne balansen føre til at dette presset øker ytterligere hos jenter? Læreren bør reflektere over hva han eller hun kan gjøre for å redusere stress forbundet med skolen, som mange unge sliter med. At jenter føler

mer prestasjonspress og mer press knyttet til kropp og utseende enn gutter, kan være en forklaring på hvorfor disse kjønnsforskjellene oppstår.

5.2.2 Alternative forklaringer på den store kjønnsforskjellen

Er det slik at jenter er mer sårbare enn gutter? Alternative forklaringer kan være at gutter underrapporterer plager fordi dette ikke passer de tradisjonelle kjønnsrollene, og at jenter er bedre enn gutter på å oppfatte signaler fra sin egen kropp (Aaro et al., 2001). På den andre siden er det en mulighet at jenter overrapporterer plager, og at tallene blir kunstig høye på grunn av dette. En fellesnevner for både overrapportering og underrapportering kan være mangel på kunnskap. Kanskje guttene må lære seg å lytte til kroppen sin, og bli fortalt at det er greit å være sårbar, og jentene må kanskje lære seg å takle motgang på en bedre måte? En støttende lærer kan lære elevene å kjenne seg selv, både på godt og vondt.

Forskning viser at kvinner og menn takler stress og motgang på forskjellige måter (Skre et al., 2007; Tamres et al., 2002). Det kan derfor tenkes at de også opplever emosjonelle problemer på ulike måter. Amerikanske forskere undersøkte denne hypotesen ved å kombinere tradisjonelle symptomer på depresjon med alternative symptomer som blant annet økt irritabilitet, søvnproblemer og likegyldighet. De fant at ved å måle symptomer på depresjon ulikt hos menn og kvinner, forsvant kjønnsforskjellene og forekomsten av depresjoner hos menn ble betydelig større (Martin et al., 2013). Er det slik at jenter og gutter opplever og takler emosjonelle problemer på en så grunnleggende forskjellig måte at det bør tas hensyn til når det skal måles? Dette er et spørsmål som det ikke er dekning for å svare på i denne studien, og det bør nevnes at de aller fleste nasjonale og internasjonale undersøkelser ikke benytter ulike skalaer for menn og kvinner når de måler forekomst av psykiske plager og lidelser. Dette er likevel en interessant tilnærming som det bør forskes mer på, og kan ses på som en alternativ forklaring på den store kjønnsforskjellen i ungdommers opplevelse av emosjonelle problemer.

5.3 H3 - Karakterer og emosjonelle problemer

I denne studien fant man ikke en signifikant sammenheng mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer og elevenes karakterer. Dette er et overraskende funn som strider mot tidligere forskning på området (Gustafsson et al., 2010), og som førte til at H3 måtte forkastes. Ifølge Bru et al. (2016) kan opplevde emosjonelle problemer gå ut over elevenes evne til å konsentrere seg og prestere på skolen. Det er derfor nærliggende å tro at karakterer vil ha en sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Likevel viser analysene at det ikke er en signifikant sammenheng i denne studien. Hva kan dette skyldes?

5.3.1 Hvem har karakterer betydning for?

Mange elever som sliter med emosjonelle problemer har det vanskelig. Symptomene er knyttet til negative følelser av angst, tristhet og skyld, i tillegg til en rekke fysiske reaksjoner (Haugen, 2008a, 2008b). Hvis elevens humør er preget av en altoverskyggende tristhet, eller en gjennomgripende frykt for å snakke med andre mennesker, vil kanskje ikke en dårlig karakter på matteprøven ha all verdens betydning for vedkommende. Det kan tenkes at karakterer i et slikt tilfelle blir noe trivielt som er av mindre betydning for elevens opplevelse av emosjonelle problemer. Videre kan det hende at den enkelte skoles målstruktur har betydning for hvordan elevene ser på karakterer. I en prestasjonsorientert skole er hovedfokuset på prøver og prøveresultater, og resultatene sammenlignes, både mellom elever og mellom skoler. Forskning viser at elever ved slike skoler søker mindre hjelp og støtte fra læreren, og at forholdet mellom lærer og elev er mindre positivt (Federici & Skaalvik, 2015). I prestasjonsorienterte skoler vil mest sannsynlig en dårlig karakter anses som mer negativt av elevene enn hvis fokus er på elevenes andre kvaliteter, eller læringsprosessen i seg selv. Den manglende sammenhengen mellom karakterer og emosjonelle problemer kan kanskje skyldes at skolene har blitt flinkere å vise elevene at det ikke er om å gjøre å få de beste karakterene. Likevel vet vi at mange elever opplever et prestasjonspress i skolen. Kan en tilnærming som tar sikte på å undersøke hva som hemmer prestasjoner, fremfor å fokusere på hva som fremmer prestasjoner være fornuftig i den norske skolen?

Drugli (2012) hevder at det kan være utfordrende for elever med emosjonelle vansker å fokusere på læringsaktiviteter og ta imot lærdom, og at elevene må ha det bra med seg selv for å kunne få et optimalt utbytte av undervisningen. Emosjonelle problemer er noe som hemmer disse elevenes evne til å lære og prestere, og det fremstår derfor som innlysende at elevenes psykiske helse må komme i første rekke. Likevel kan det argumenteres for at det er vanskelig

å påvise kausale sammenhenger i samfunnsvitenskapen, og at god faglig støtte kan føre til god psykisk helse (Johannessen, 2009). Det kan være at elever med emosjonelle problemer trenger en lærer som fokuserer på det faglige, og gjennom mestring lærer å kjenne på positive følelser, som igjen kan påvirke opplevelsen av emosjonelle problemer hos eleven. De unge trenger en lærer som er i stand til å utvise både emosjonell og instrumentell støtte, og forskning og empiri tyder på at elevene ikke nødvendigvis skiller mellom ulike former for lærerstøtte (Federici & Skaalvik, 2014).

5.3.2 Forskjell i vurderingspraksis

Det viser seg at karakterer på mange måter er et usikkert mål på elevenes faglige kompetanse. Mange lærere vektlegger innsats når elevenes kompetanse skal vurderes, og det er et manglende samsvar mellom anbefalte retningslinjer for vurdering og lærernes vurderingspraksis (Brookhart, 1994). Det kan derfor tenkes at det oppstår målefeil, og faglig svake elever som viser god innsats i faget får en kunstig høy karakter. Dette kan føre til at de statistiske analysene ikke fanger opp sammenhenger. Videre viser det seg at økt fokus på resultater og konkurranse innad og mellom skoler kan påvirke elevenes karakterer (Wikström, 2005). Hvis det tas i betraktning at det er 13 forskjellige skoler som deltar i denne studien, er det nærliggende å tro at det er forskjell på vurderingspraksisen mellom skolene. Dette funnet, som antyder at karakterer ikke har betydning for elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, er ikke hovedfokus i denne oppgaven, og det er ikke gått i dybden på teori og forskning på området. Resultatet bør derfor tolkes kritisk og suppleres med annen forskning og teori. En kvalitativ tilnærming vil trolig belyse andre sammenhenger enn det som kommer frem i denne studien.

5.3.3 Ufullstendig mål på karakterer

Karakterer ble i denne studien målt som gjennomsnittet av elevenes karakterer i fagene norsk, engelsk og matematikk. Dette kan anses som et mangelfullt mål fordi det ikke sier noe om elevenes ferdigheter i fag som skiller seg drastisk fra de nevnte fagene. Mange av fagene som det ikke foreligger data på, krever en annen type konsentrasjon, og andre ferdigheter. Det kan tenkes at mange elever som har lave karakterer i matematikk og norsk, har gode karakterer i for eksempel kroppsøving og kunst- og håndverk. Kanskje det er nettopp i disse fagene de får kjenne på mestring og glede, og på den måten blir det en beskyttelsesfaktor mot emosjonelle problemer? Det er mulig at elevene som anses som faglig svake i denne studien, ikke nødvendigvis ville falt under denne kategorien hvis alle fagene hadde blitt tatt med i

betraktningen, noe som kan påvirke resultatene. Det er nødvendig med forskning som tar sikte på å tegne et helhetlig bilde av elevenes karakterer, og undersøke sammenhenger knyttet til dette.

5.3.4 Elevenes ambisjoner

Det er rimelig å anta at det kan være en sammenheng mellom elevenes ambisjoner og fremtidsplaner og måten de takler faglige nederlag på. Respondentene i denne studien er elever i 2.klasse på videregående skole. Det kan tenkes at en dårlig karakter ikke nødvendigvis vil ha like stor betydning for en elev som allerede har skaffet seg lærlingplass og skal ut i jobb, som for en elev som er avhengig av gode karakterer for å få studieplass ved et universitet eller en høyskole. Er det en forskjell på hvordan elever på yrkesfaglige linjer og elever på studieforbereende linjer opplever faglige nederlag? Har karakterer større betydning for elever med ambisjoner om høyere utdanning? Dette er noe som ikke er undersøkt i denne studien, og noe vi trenger mer forskning på.

5.4 H4 – Mors utdanning og emosjonelle problemer

Basert på tidligere forskning og teori, var det forventet å finne en sammenheng mellom mors utdanning og emosjonelle problemer (H4). Folkehelseinstituttet hevder at det er en klar sammenheng mellom sosial status og psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2012), noe som bekreftes av både nasjonale og internasjonale studier (Bøe et al., 2012; Reiss, 2013).

De deskriptive analysene viser at elevene fordeler seg tilnærmet likt mellom de tre gruppene, og en signifikanstest av typen ANOVA viser at det er en liten, men ikke signifikant forskjell mellom gruppene. Likevel ser man antydninger til forskjell mellom gruppene når det skilles mellom faglig sterke og faglig svake elever. Regresjonsanalysen viser at det er en signifikant sammenheng mellom mors utdanning og de faglig sterke elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Denne sammenhengen finner man ikke for faglig svake elever. Dermed kan man hverken beholde eller forkaste H4, fordi det er en forskjell på gruppene.

5.4.1 Ufullstendig mål på sosioøkonomisk status

Regresjonsanalysene som skiller mellom faglig sterke og faglig svake elever, viser at for elever med karakter 4-6, har mors utdanning en svak, men signifikant sammenheng med deres opplevelse av emosjonelle problemer. Den sosioøkonomiske statusen påvirkes av en rekke forhold som ikke er målt i denne studien. For å få et mer komplett bilde av foreldrenes

sosioøkonomiske status kan for eksempel foreldrenes sivilstatus, inntekt og bosituasjon kartlegges. Dette er faktorer som vil påvirke SØS, og dermed påvirke utfallet av analysene. Dette fører til at tidligere forskning på sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og emosjonelle problemer ikke nødvendigvis kan brukes til å forvente noe om dette utvalget.

5.4.2 Mor med høy utdanning

I og med at sammenhengen må anses som svak, var det knyttet usikkerhet til om dette funnet skulle kommenteres. Det ble, på bakgrunn av tidligere forskning vurdert at et mer sammensatt mål på sosioøkonomisk status muligens ville forsterket denne sammenhengen. Derfor vil det følge en kort kommentar.

Det er mulig at en mor med høy utdanning har bedre forutsetninger for å følge opp barnet sitt. Korrelasjonsanalysen viser at det er en positiv korrelasjon ($r=0.15$) mellom høy utdanning og elever med gjennomsnittlig karakter mellom 4 og 6. Det kan også hende at en mor med høy utdanning verdsetter utdanning høyere enn foreldre med mindre utdanning, og av den grunn engasjerer seg mer i elevenes skolearbeid (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016), noe som igjen kan ha en positiv innvirkning på deres opplevelse av emosjonelle problemer. Det er nærliggende å tro at engasjement og oppmerksomhet fra foreldre vil få positive konsekvenser for elevene. Dette forklarer likevel ikke forskjellen mellom gruppene. En mulig forklaring er at elever som er faglig sterke, legger ned en større innsats, og er mer opptatt av skolearbeid enn de faglig svake elevene. Dette engasjementet kan da smitte over på foreldrene. Kanskje det er med foreldrene, som det i noen tilfeller er med læreren, at det er lettere å være støttende når barnet eller ungdommen er engasjert og motivert for skolearbeidet. Det er nødvendig å forske mer på dette området. En kvalitativ studie eller en studie som tar i bruk et mer fullstendig mål på SØS vil kunne styrke, eller svekke denne sammenhengen.

Funnene som er gjort i denne studien bør ses i sammenheng med annen teori og mer utfyllende forskning.

5.5 H5 – Opplevd lærerstøtte blant faglig svake og faglig sterke elever

T-testen viser at faglig svake elever opplever mindre lærerstøtte enn faglig sterke elever, noe som sammenfaller med resultater fra tidligere forskning, som tilsier at det er en sammenheng mellom lærerstøtte og karakterer, og at læreren gir mer støtte til faglig sterke elever (Cornelius-White, 2007; Drugli, 2012). Det var derfor forventet at forskjellen i opplevd lærerstøtte ville påvirke sammenhengen mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer for de ulike gruppene. Dette viste seg forøvrig ikke å være tilfellet, da resultatene fra regresjonsanalysene antyder at det ikke er forskjell på de ulike gruppene, med hensyn til sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og emosjonelle problemer. Dette funnet fører til at H5 som forventet en forskjell mellom de ulike gruppene, når det kommer til sammenhengen mellom lærerstøtte og opplevelse av emosjonelle problemer, må forkastes. Det er uheldig at faglig svake elever opplever mindre lærerstøtte, selv om det ikke nødvendigvis har en sammenheng med deres opplevelse av emosjonelle problemer. Høy grad av lærerstøtte kan virke positivt inn på en rekke andre forhold, og elevene trenger en støttende lærer uavhengig av deres prestasjoner på skolen.

Med tanke på at 77% av den totale variansen i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer ikke er forklart, kan man spørre seg om elevenes opplevde lærerstøtte har så stor effekt på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer som man skulle tro. Ut i fra regresjonsmodellen kan man se at lærerstøtte forklarer omtrent 7% av den totale variansen i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Lærer-elev-relasjonen er bare en av mange faktorer som påvirker emosjonelle problemer, men det er likevel viktig å forske på denne sammenhengen.

5.5.1 Hva kan den manglende sammenhengen skyldes?

Det er nærliggende å tro at læreren i en typisk undervisningssituasjon bruker mest tid på elevene som har faglige utfordringer, og som har et spesielt behov for faglig oppfølging. Likevel viser det seg at lærerne gir mer støtte og positiv oppfølging til elever som viser interesse for skolefagene enn til elever med lav skolefaglig motivasjon. Når elever får lite støtte og positiv tilbakemelding fra læreren, vil motivasjonen for å jobbe med faglige aktiviteter synke ytterligere (Drugli, 2012). Det kan argumenteres for at motivasjon og engasjement ikke nødvendigvis henger sammen med karakterer, men forskning viser at faglig svake elever i større grad forsøker å unngå lærerens oppmerksomhet (Linder et al., 2012).

Videre viser det seg at elever som blir ivaretatt emosjonelt av læreren har enklere for å konsentrere seg om det faglige innholdet i undervisningen (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011). Dette skulle tilsi at de faglig svake elevene opplevde mindre lærerstøtte, og at det dermed påvirker deres opplevelse av emosjonelle problemer, noe som bekreftes av denne studien. Undersøkelser viser at liten grad av sosial støtte øker risikoen for å utvikle angst- og depresjonsplager (Bakken, 2017), og i denne studien finner man en sammenheng mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer.

Likevel viser regresjonsanalysene at lærerstøtte er like viktig for alle elever når det kommer til deres opplevelse av emosjonelle problemer. Undersøkelser viser at læreren har en betydelig påvirkningskraft på alle elever, og kan redusere eller forhøye følelser av stress og ubehag (Gustafsson et al., 2010; Roeser, Eccles & Strobel, 1998). Det kan derfor hende at det bør utvises varsomhet med å uttale seg om hvilke elever som trenger mest støtte. Selv om man har gode karakterer, kan det hende at man har et like stort behov for støtte og oppfølging. En følelse av mestring er subjektivt og relativt. Vi vet at mange elever føler et prestasjonspress i skolen (Federici & Skaalvik, 2015; Sletten & Bakken, 2016), og for en elev kan en femmer istedenfor en sekser være et like stort nederlag som det å stryke for en annen elev. Elevene trenger en støttende lærer uavhengig av sine karakterer, og ifølge opplæringslovens §1-3 skal hjelpen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Noen elever lærer best på egenhånd, og har ikke behov for tett oppfølging fra læreren, mens andre trenger mer oppfølging og lærerstøtte. Gjennom oppgaven er det blitt understreket at det nettopp er elevens opplevelse av lærerstøtte som er av betydning, og da er det også dette som må vektlegges av læreren. Noen elever trenger en lærer som hjelper dem med å godta seg selv og ikke hige etter det perfekte, mens andre elever trenger en lærer som hjelper dem å se viktigheten av gode resultater. Alle elevene har behov for en oppmerksom lærer som har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å støtte dem på en god måte.

5.5.2 Lærerstøtte er både emosjonell og instrumentell

Instrumentell støtte handler om å få konkrete råd, hjelp og støtte knyttet til skolefag (Federici & Skaalvik, 2017; House, 1981). Det er en sterk korrelasjon mellom de ulike formene for lærerstøtte, og en PKA viser at alle iteme lader på én komponent. Dette tilsier at elevene ikke skiller mellom disse begrepene.

En typisk hjelpende samtale rundt en arbeidsoppgave vil i de fleste tilfeller inneholde emosjonelle aspekter, selv om det i hovedsak er snakk om det faglige. Læreren viser at han bryr seg, og kommer med faglige råd, ofte etterfulgt av ros eller oppmuntringer. Det er mindre sannsynlig at emosjonell støtte kan oppfattes som instrumentell støtte. Elever som sliter med det faglige, kommer ingen vei med emosjonell støtte alene. Det skaper ikke mestringfølelse, fordi det ikke er faglig hjelp. Faglig svake elever som opplever en overvekt av emosjonell støtte i en undervisningssituasjon, kan tro at læreren aksepterer deres mangel på innsats, og forventer lite av dem på det faglige planet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever som derimot mestrer det faglige, kan muligens klare seg med emosjonell støtte alene, men et fravær av instrumentell støtte kan føre til at de ikke utvikler seg på det faglige planet.

Elevene har behov for både instrumentell og emosjonell lærerstøtte, og det er kanskje ikke hensiktsmessig å skille mellom disse. Dette skillet kan i verste fall føre til en overvekt av den ene eller den andre typen støtte, noe som kan få uønskede konsekvenser. Faktum er at lærerstøtte i praksis er en blanding av de ulike formene for støtte, og det kan tenkes at man er bedre tjent med å se lærerstøtte som en helhet, snarere enn å skape et kunstig skille. Hvis lærerstøtte og lærer-elev-relasjonen omtales som et forhold mellom lærer og elev som har både instrumentelle og emosjonelle aspekter vil kanskje ikke dette skillet oppstå, og det vil muligens bli en mer naturlig balanse mellom de ulike formene for støtte. Læreren kan ikke bare være et større hode som Bjørneboe skriver, men han kan heller ikke nedprioritere det faglige. Læreren må være tilstede for elevene som et helt menneske, hvilket innebærer alle typer støtte.

5.5.3 Læreren skal først og fremst være et medmenneske

Opplevelsen av å håndtere og mestre hverdagslivet er ifølge Helsedirektoratet (2014) nødvendig for helse og trivsel, og for de aller fleste ungdommer er skolen en stor del av hverdagslivet. Undersøkelser viser at barn og ungdom er mer sårbare for emosjonelle problemer på grunn av fysiske og kognitive endringer knyttet til puberteten, og de har et ekstra stort behov for å bli sett og akseptert (De Wit et al., 2011). Et for stort fokus på prestasjoner og resultater kan føre til en ytterligere negativ utvikling. Elever som sliter med skolefag kan få en gjentagende følelse av å ikke mestre skolehverdagen, og det kan få alvorlige konsekvenser. Jeg mener at det er viktig å reflektere rundt ordene til Thomas Nordahl: ”Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og

samhandle med andre” (Nordahl, 2012, s.7). Til syvende og sist handler det om å være et menneske som viser forståelse for et annet menneskes situasjon. Psykisk helse er i mange tilfeller like viktig som fysisk helse. Hvis noen har brukket benet, ber vi dem ikke om å delta i gymtimen, men vi tar hensyn til deres situasjon. Noe annet ville vært absurd. Det samme kan sies om elever med emosjonelle problemer. Hvis man føler på en tyngende tristhet eller angst, har man kanskje ikke kapasitet til å skrive en fagtekst eller løse likninger. Det blir som å øse vannet ut av en båt som er lekk, istedenfor å tette hullet. Likevel er problemet mer sammensatt enn som så. Skolens mandat er først og fremst å formidle kunnskap, og mange mener nok at det ikke er lærerens ansvar å ivareta elever med emosjonelle problemer. Skolen har ikke mulighet eller ressurser til å stanse undervisningen på grunn av elever som sliter emosjonelt, og det er heller ikke ønskelig. Det er ønskelig at disse elevene skal delta i undervisningen og bli kunnskapsrike, engasjerte og samfunnsbevisste. Derfor er det viktig å reflektere over hva skolen, innenfor sine rammer kan gjøre for disse elevene. Sammenhengen mellom det emosjonelle og det faglige må anerkjennes, og elevene må ikke verdsettes ut fra deres prestasjoner på skolen.

House (1981) hevder at den emosjonelle støtten er den viktigste. Emosjoner er en del av alle former for støtte. En god lærer-elev-relasjon krever ifølge Bru og Øverland (2016) en oppmerksom lærer som kjenner elevene, og som formidler aksept og varme. En lærer som innehar disse kvalitetene, har gode forutsetninger for å gi elevene den støtten de trenger, slik at de føler seg trygget og ivaretatt. Det konkluderes med at alle elever har behov for en omsorgsfull lærer som viser at han bryr seg, og aksepterer og respekterer elevene.

5.6 Studiens begrensninger

God forskning er valid forskning. Med valid menes det at konklusjonene som trekkes av forskeren er til å stole på (Stangor, 2007). Validitet handler, i motsetning til reliabilitet, ikke om selve måleinstrumentet, men om tolkningen av resultatene som måles. Validitet er i hvilken grad resultater kan tolkes i lys av en spesifikk teori. Resultater kan være reliable i form av at de er gode indikatorer på noe, men validiteten svekkes hvis de tolkes på en misvisende måte (Furr, 2011). Validiteten av en studie kan ikke tallfestes, men styrkes blant annet ved at forskeren utfører et grundig arbeid og er bevisst og åpen i henhold til studiens styrker og svakheter og tar hensyn til dette. Det vil i det følgende presenteres en kort

sammenfatning av hva som er gjort for å kvalitetssikre datamaterialet, og hvilke begrensninger denne studien har.

5.6.1 Indre og ytre validitet

Studiens ytre validitet er diskutert med bakgrunn i utvalg og populasjon. At utvalget er et bekvemmelighetsutvalg er en åpenbar svekkelse av studiens ytre validitet. Likevel er deltakelsen og svarprosenten på spørsmålene høy, og representativitetsanalyser tilsier at utvalget kan sies å representere populasjonen. Derfor vurderes det at resultatene fra dette utvalget kan generaliseres til populasjonen.

Den indre validiteten er diskutert med fokus på hvilke grep som er tatt for å motvirke systematiske målefeil, og dermed styrke den indre validiteten. Det anses som en svakhet at respondentene ikke er sikret anonymitet, men dette var nødvendig for å kunne følge opp respondentene ved senere datainnsamlinger. Elevene ble forsikret om at deres svar og personalia blir behandlet på en forsvarlig måte. Det er fravær av komplisert språkbruk i spørreskjemaet, noe som minsker sannsynligheten for målefeil. Enkelte skalaer som er brukt i studien kan svekke den indre validiteten fordi itemene er likt utformet. Det har blitt diskutert forhold knyttet til studiens begrepsvaliditet, som omhandler samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det som faktisk blir målt (Ringdal, 2013). Det ble vurdert at selv om måleinstrumentene har svakheter som kan svekke studiens begrepsvaliditet, fanger de opp ulike sider av de teoretiske begrepene. Resultatene fra måleinstrumenter og analyser bør tolkes med varsomhet, og de forhold som er diskutert må tas hensyn til.

5.6.2 Reliabilitet

Skalaene som er benyttet i forbindelse med denne studien, har en tilfredsstillende reliabilitet, målt ved Chronbachs alfa. Intern-konsistens metoder baseres på tverrsnittsdata og tar dermed ikke høyde for tilfeldige målefeil som for eksempel utmattelse, som kan påvirke deltakerens svar på ett tidspunkt, men ikke ved en annen anledning. Ved å fokusere på tverrsnitt, kan mål basert på intern konsistens underestimere målefeilene som påvirker skårene og dermed overestimere reliabiliteten (Furr, 2011; Stangor, 2007). Likevel er Chronbachs alfa mye brukt innenfor samfunnsvitenskapen fordi intern konsistens er en forutsetning for god operasjonalisering av et latent empirisk begrep (Clausen & Johansen, 2012).

5.6.3 Regresjonsmodellens begrensninger

Kontrollvariabler er inkludert i regresjonsanalysen for å utelukke at sammenhengen mellom uavhengig variabel og avhengig variabel ikke skyldes tredjevariabler som er utelatt fra analysen. Ved bruk av kontrollvariabler elimineres overflødige variabler, og det er mulig å skape et tydeligere bilde av det som er ønskelig å måle (Stangor, 2007). Det er imidlertid en svakhet at modellen forklarer en begrenset del av den totale variansen av elevenes opplevelse av emosjonelle problemer ($R^2 = 0,23$). Ved å inkludere flere variabler i regresjonsmodellen, ville man kunne forklart en større andel av variansen, og resultatet kunne blitt annerledes.

En av forutsetningene for lineær regresjonsanalyse er at residualene skal være normalfordelte (Eikemo & Clausen, 2012). Testene av forutsetninger viser at det er en utfordring med ikke-normalfordelte residualer. Dette er løst med potenstransformasjon av avhengig variabel, og deretter er det kjørt nye regresjoner. Resultatene for transformerte variabler peker i samme retning som de som er gjengitt i de originale modeller (uten transformering). Testene av forutsetninger viser også at det er en utfordring med heteroskedastisitet. Dette kan gi skjeve standardfeiler, og det gjør at man må være oppmerksom på at det foreligger noe usikkerhet ved resultatene fra signifikanstestene (p-verdiene). Samtidig virker ikke heteroskedastisitet inn på regresjonskoeffisientene, og det er disse som er brukt til å analysere betydningen av de ulike variablene. Det vil si at funnene gjort i regresjonsmodellene fortsatt tyder på at lærerstøtte har sammenheng med emosjonelle problemer, både for faglig sterke og faglig svake elever. En løsning på heteroskedastisitet kunne vært WLS-regresjon (weighted least square) (Eikemo & Clausen, 2012), men i henhold til de funnene som trekkes ut, anses ikke dette som nødvendig. Alle tester som er gjort for å undersøke forutsetningene til regresjonsmodellen er vedlagt (vedlegg 7).

6.0 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil studiens hovedfunn presenteres gjennom å besvare problemstillingen og hypotesene, etterfulgt av noen avsluttende refleksjoner. Kapittelet avsluttes med forslag til videre forskning.

6.1 Studiens hovedfunn og svar på problemstilling og hypoteser

Problemstillingen som var utgangspunktet for denne studien lyder som følger:

Hvilken sammenheng er det mellom elevers opplevde lærerstøtte og elevers opplevde emosjonelle problemer?

Denne studien finner en signifikant sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Korrelasjonsanalysen viser en korrelasjon på $r=-0,29$, og sammenhengen bekreftes av regresjonsanalysen. Begge sammenhengene er signifikante på 99%-nivået. Med dette bekreftes H1 som forventer en negativ sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og opplevde emosjonelle problemer. Dette funnet sammenfaller med tidligere forskning som er presentert i oppgavens teoridel. Læreren skal ifølge opplæringslovens §9 A-2 arbeide for å fremme elevenes helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998), og det er mye som tyder på at en god relasjon mellom lærer og elev er et godt utgangspunkt for nettopp dette. Likevel er ikke sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer veldig sterk, og de deskriptive analysene viser at omtrent 90% av elevene opplever middels eller god lærerstøtte, samtidig som mange elever melder om emosjonelle problemer. Det vil si at de fleste elevene opplever en støttende lærer, men mange sliter likevel med emosjonelle problemer. Dette funnet tyder på at læreren bare er en av mange viktige faktorer i barn og ungdommers liv. Det er viktig at lærerens betydning for elevene anerkjennes, men det er også viktig å ta hensyn til at det er mange andre faktorer som kan tenkes å ha større betydning for elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

Selv om læreren kan tenkes å ha en begrenset direkte innvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, kan læreren i mange tilfeller ha en indirekte påvirkning, som ikke nødvendigvis er målbar. Læreren kan blant annet legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid og et godt klassemiljø. På denne måten kan læreren hjelpe foreldrene til å hjelpe barnet sitt på en best mulig måte, og han kan skape et klassemiljø preget av aksept og gjensidig respekt. Støttende foreldre og venner kan ha en større betydning for elever som

sliter enn læreren. Dermed kan det konkluderes med at lærerstøtte har betydning for alle elevers opplevelse av emosjonelle problemer, og at læreren gjennom samarbeid med kolleger, fagpersoner, og foreldre kan utgjøre en stor forskjell for elever som sliter med emosjonelle problemer.

Videre følger en oppsummering av diskusjonen rundt de resterende hypotesene:

H2 - Kjønnforskjeller

I tråd med både nasjonal og internasjonal forskning, viste analysene i denne studien en signifikant kjønnforskjell når det kommer til opplevelse av emosjonelle problemer. Den deskriptive statistikken viste at 24% av jentene meldte om svært høy opplevelse av emosjonelle problemer. Tilsvarende tall for guttene var 4%. Studier viser at jenter i større grad opplever press knyttet til kropp og prestasjoner enn gutter, og at dette presset har en sammenheng med emosjonelle problemer. En sammenlikning av tall fra tidligere studier viser at det har vært en sterk økning av emosjonelle problemer blant jenter de siste 17 år, mens det ikke har vært en betydelig utvikling blant guttene. Videre diskuteres det om jenter og gutter opplever emosjonelle problemer på ulik måte, og om dette bør tas hensyn til når emosjonelle problemer skal måles. Det er nødvendig å forske mer på hva som skaper dette presset blant ungdommene, hvor stor betydning det har, og hva som kan gjøres for å motvirke det. Det er også viktig å forske ytterligere på om emosjonelle problemer burde måles på forskjellig måte hos gutter og jenter.

H3 - Karakterer

Til tross for at tidligere forskning og teori tilsier at det er en sammenheng mellom karakterer og emosjonelle problemer, finner man ikke en signifikant sammenheng i denne studien. Det er diskutert at dårlige karakterer kanskje ikke har betydning for elever som allerede sliter med mer alvorlige problemer. Det er poengtert at mestring er relativt, og at faglige nederlag kan oppleves negativt av både faglig sterke og faglig svake elever. Videre er det fremhevet at elever kan oppleve faglig mestring uten at det viser seg i form av karakterer, og at elevene muligens mestrer andre fag som ikke er målt i denne studien. Det er usikkerhet knyttet til dette funnet, og det bør tolkes kritisk og ses i sammenheng med relevant teori og forskning.

H4 - Mors utdanning

Analysene viser at hvis man ser alle elever under ett, har ikke mors utdanning en signifikant sammenheng med emosjonelle problemer. Likevel oppstår det forskjeller når man skiller sterke og svake elever. Det viser seg at en mor med høy utdanning har en svak, men signifikant sammenheng med faglig sterke elevers opplevelse av emosjonelle problemer. Det er også en positiv korrelasjon ($r=0.15$) mellom høy utdanning og karakter 4-6. Det er diskutert at en mor med høy utdanning muligens verdsetter utdanning høyere, og derfor er mer opptatt av elevens skolearbeid, enn en mor med lav utdanning. Det er mulig at faglig sterke elever er mer engasjert i skolearbeidet, og at dette engasjementet smitter over på foreldrene. Det er diskutert at variablene som er benyttet i forbindelse med dette funnet kan være mangelfulle, og at sammenhengen mellom mors utdanning og faglig sterke elevers opplevelse av emosjonelle problemer er svak. Derfor bør ikke dette funnet vektlegges i særlig grad, og det bør tolkes kritisk og suppleres med annen forskning.

H5 - Opplevd lærerstøtte blant faglig svake og faglig sterke elever

Det var forventet at faglig sterke elever opplevde mer lærerstøtte enn faglig svake elever, hvilket ble bekreftet av en t-test som viste at det var en signifikant forskjell mellom gruppene. Videre var det forventet at det ville oppstå forskjeller mellom gruppene med hensyn til sammenhengen mellom lærerstøtte og emosjonelle problemer, men analysene viste at lærerstøtte er viktig for både faglig svake og faglig sterke elever. Det poengteres at det kan være fornuftig å være varsom når man uttaler seg om hvilke elever som trenger mest støtte, og at alle elever har behov for en støttende lærer. Videre argumenteres det for at det kanskje ikke er hensiktsmessig å skille mellom de ulike typene lærerstøtte, fordi en god lærer-elev-relasjon inneholder både emosjonelle og instrumentelle aspekter, og et helhetlig syn på lærerstøtte kan tenkes å være det beste for elevene. Lærerstøtte er viktig for både faglig svake og faglig sterke elever, og det vil trolig være fordelaktig at alle elever får oppleve høy grad av lærerstøtte, fordi det kan ha positive følger for andre forhold, som igjen kan virke inn på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Dette prosjektet har gitt meg mer innsikt i, og kunnskap om et tema som er særdeles aktuelt. Etter måneder med intensiv lesing, skriving og refleksjon, sitter jeg likevel igjen med flere spørsmål nå enn da jeg begynte. Dette tenker jeg er en god indikator på hvor sammensatt menneskets psykiske helse er. Det er derfor ikke oppsiktsvekkende at man ikke sitter igjen med en klar konklusjon når prosjektet skal avsluttes.

Det synes ikke å være enighet om hvilken tilnærming til psykisk helse som er mest fornuftig i skolen. Skal vi snakke mer om psykisk helse, eller skal vi snakke mindre om psykiske helse? Skal hovedfokus være på å opplyse elevene, eller bør vi begynne med å lære lærerne og de som jobber i skolen? Skal vi arbeide for å skape bedre psykisk helse gjennom faglig mestring, eller er god psykisk helse en forutsetning for faglig mestring? Dette er omfattende problemstillinger, som neppe har et entydig svar. Psykiske plager og lidelser blant barn og ungdom er et problem som favner bredt, og som påvirker alt fra samfunnsøkonomi, til den enkeltes helse. Derfor trengs det mer forskning og mer engasjement fra lærere, skoleledere, elever, foreldre og politikere.

Denne studien viser at en støttende lærer har betydning for elever som sliter med emosjonelle problemer. Det kommer aldri til å finnes en ferdig «oppskrift» på hvordan man skal møte elever, fordi alle er unike individer med ulike utfordringer og ambisjoner. John Kesner skriver: "Perhaps there is no other nonfamilial adult that is more significant in a child's life than his or her teacher" (Kesner, 2000, s. 134). Alle lærere bør bite seg merke i disse ordene. Læreren er en av de viktigste voksenpersonene i elevenes liv, og det viser seg at alle elever har behov for støtte og omsorg fra læreren, selv om de i noen tilfeller ikke er i stand til å vise det. Lærerne bør reflektere over at de er mer enn kunnskapsformidlere, og at de har en unik mulighet til å gjøre en forskjell.

6.3 Videre forskning

Samfunnet vi lever i er i konstant endring. Det er derfor viktig at vi fortsetter å forske på viktige problemstillinger, og ikke støtter oss til funn fra tidligere forskning alene. Omfanget av psykiske problemer har hatt en urovekkende utvikling de siste 20 år, og det er nødvendig å forske på hva som har skapt denne utviklingen. Problemet er sammensatt, og det vil trolig ikke være et enkelt svar. Hva var annerledes for 20 år siden? Har større åpenhet ført til at problemer som alltid har vært der har kommet frem i lyset? Et forskningsprosjekt som tar sikte på å identifisere forskjeller på samfunnet nå og da, for så å måle effekten av disse «nye» påvirkningskildene ville vært interessant. Spiller sosiale medier en rolle? Hva med den økte tilgangen på informasjon? Har utviklingen i teknologien gjort at vi blir mer utsatt for psykiske plager?

Det er en betydelig kjønnsforskjell når det kommer til opplevde emosjonelle problemer. Det foreligger noe forskning som antyder at kjønnsforskjellen forsvinner hvis vi måler symptomer på ulik vis mellom kjønnene (Martin et al., 2013). Det er ikke en utbredt oppfatning at man bør skille mellom kjønn når emosjonelle problemer skal måles, men det trengs mer forskning på dette området for å eventuelt kunne utelukke dette.

I fremtiden vil det være nødvendig å forske på effekten av det nye flerfaglige temaet «folkehelse og livsmestring i skolen». Er dette et tiltak som vil hjelpe elevene til å takle hverdagens utfordringer bedre, eller har regjeringen for stor tro på at økt kunnskap om psykisk helse hos elevene skal virke forebyggende? Er det mer fornuftig med et større fokus på relasjoner og kompetanseheving i skolen, som Brandtzæg et al. (2017) hevder? Hva kan eventuelt gjøres annerledes for å forebygge?

Det er tydelig at psykiske plager og lidelser blant barn og ungdom er et voksende problem i Norge. Det trengs mer forskning på hvilke tiltak som fungerer og hva som kreves av foreldre, lærere og andre signifikante voksne som omgås ungdommene jevnlig. Videre vet vi at andre sosiale relasjoner har betydning for elevenes psykiske helse. Regresjonsmodellen i denne studien forklarte en begrenset del av den totale variansen i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Det kan det være hensiktsmessig med forskning som tar sikte på å forklare mest mulig av variansen, slik at vi kan få et tydeligere helhetlig bilde av hvilke faktorer som er viktige.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA-rapport 2017:10). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. & Sletten, M. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA-rapport 2016:3). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- 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. 252-266). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bjørneboe, J. (1961). Læreren og eleven. I T. Gabrielsen & A. Lien (Red.), *Veien til fremtiden : 1 : Grunnskolen* (Vol. 1, s. 732-744). Oslo: Norske oppslagsverker A.S.
- Bor, W., Dean, A.J., 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.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(8), 766-767.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. & Øverland, K. (2016). Angst. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, T., Øverland, S., Lundervold, A.J. & Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: results from the Bergen Child Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47(10), 1557-1566.
- Clausen, T. & Johansen, V. (2012). Cronbach's alfa. I T. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 13(1), 56-75.
- Colarossi, L.G. & Eccles, J.S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
doi:DOI 10.1093/swr/27.1.19

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- De Wit, D.J., Karioja, K., Rye, B.J. & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. doi:10.1002/pits.20576
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, M.B., Klökner, C. & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254.
- Eek, Ø. (2018). Nosologi. Hentet fra <https://sml.snl.no/nosologi>
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Elstad, J.I. (2005). Sosioøkonomiske ulikheter i helse - teorier og forklaringer. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/318/Sosiookonomiske-ulikheter-i-helse-teorier-og-forklaringer-IS-1282.pdf>
- Ertesvåg, F. (2017). Sliter med å produsere nok lærere - 2021 kan bli kriseår. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/sliter-med-aa-produsere-nok-laerere-2021-kan-bli-kriseaar/a/24213236/>
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 9(1), 58-63.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. doi:10.5539/ies.v7n1p21
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 11(3), 11-15.
- Folkehelseinstituttet. (2012). Psychological problems and disorders in Norway - fact sheet. Hentet fra <https://www.fhi.no/en/mp/mental-health/mental-health/psychological-problems-and-disorders/>

- Folkehelseinstituttet. (2015). Psykisk helse hos barn og unge.
Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2018). Psykisk helse i Norge.
Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Furr, R.M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Los Angeles: SAGE.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. doi: Doi 10.1097/00004583-200111000-00015
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Ogden, T. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*: Kungl. Vetenskapsakademien.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:Doi 10.1111/1467-8624.00301
- Haslebo, G. & Lund, G.E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Haugen, R. (2008a). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Børresen, R. Haugen & B. Fønnebø (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., Vol. 3, s. 107-133). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Børresen, R. Haugen & B. Fønnebø (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., Vol. 3, s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet.
Hentet fra
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf>
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support* (Vol. 4). Reading, Mass: Addison-Wesley.

- Idsøe, E.C. & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137193/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekthefte%20Emosjonelle%20vansker.pdf>
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of school psychology, 38*(2), 133-149.
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *American Academy of Pediatrics, 2011-2248*. doi: 10.1542/peds.2018-0037
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., . . . Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet, 378*(9801), 1515-1525.
- Klomsten, A.T. (2014). Psykisk helse–inn på timeplanen! *Bedre Skole, 10*(1), 10-14.
- Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2013). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, selvrappport (SDQ-S). *PsykTestBarn, 2*:6.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H.S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist, 3*(11). doi: 10.15714/scandpsychol.3.e11
- LaRusso, M.D., Romer, D. & Selman, R.L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386-398.
- Linder, A., Hemmer, K.J., Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, T., Fønnebø, B. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Major, E., Dalgard, O., Mathisen, K., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. (2011). Bedre føre var-: psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18.

- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., Elliott, S.N. & Nolten, P.W. (2000). The child and adolescent social support scale. *DeKalb, IL: Northern Illinois University*.
- Martin, L.A., Neighbors, H.W. & Griffith, D.M. (2013). The experience of symptoms of depression in men vs women: analysis of the National Comorbidity Survey Replication. *JAMA psychiatry*, 70(10), 1100-1106.
- McLaughlin, C. & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91.
- Meld. st. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mellingsæter, H. (2017, 14.08). Undersøkelse: Halvparten av skolene har ukvalifiserte ansatte. *Aftenposten*.
Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/PV8y5/Undersokelse-Halvparten-av-skolene-har-ukvalifiserte-ansatte>
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents in Great Britain*: HM Stationery Office.
- Merikangas, K.R., He, J.-p., Burstein, M., Swanson, S.A., Avenevoli, S., Cui, L., . . . Swendsen, J. (2010). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in U.S. Adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen* 14(6), 5-14.
- Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. *Psykologi i kommunen* 16(2).
- Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social science & medicine*, 70(7), 985-993.
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M.B. Drugli (Red.), *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6-8). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A. & Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Regjeringen. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social science & medicine*, 90, 24-31.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship : a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London: Routledge.
- 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. *Educational Psychologist*, 33(4), 153-176.
- Rødje, K., Clench-Aas, J., van Roy, B., Holmboe, O. & Müller, A.M. (2004). Helseprofil for barn og unge i Akershus. Ungdomsrapport. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Rønning, J.A., Handegaard, B.H., Sourander, A. & Mørch, W.-T. (2004). The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European child & adolescent psychiatry*, 13(2), 73-82.
- Scoring the SDQ. (2016). Hentet fra <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/c0.py>

- SDQ: Normative School-Age SDQ Data from Britain. (2001).
Hentet fra <http://www.sdqinfo.com/norms/UKSchoolNorm.html>
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. & Wang, C. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 44 (3), 236-247.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom–tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse. (NOVA-notat 2016:4) Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stangor, C. (2007). *Research methods for the behavioral sciences* (3. utg.). Boston: Houghton Mifflin.
- Stoltenberg, C. (2015). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge* (Rapport 2014:4). Oslo: Folkehelseinstituttet
- Strand, B.H. & Næss, Ø. (2009). Folkehelsens sosioøkonomiske fordeling. I Ø. Næss, J.I. Elstad, S. Westin & J.G. Mæland (Red.), *Sosial epidemiologi : sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Swensen, E. (2014). Den nye vonde ryggen. *Dagbladet*.
Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/den-nye-vonde-ryggen/60214927>
- Tamres, L.K., Janicki, D. & Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and social psychology review*, 6(1), 2-30.
- Tufte, P.A. (2012). Multinomisk og ordinal logistisk regresjon. I T.A. Eikemo & T.H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg., s. 178-202). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Van Roy, B., Veenstra, M. & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1304-1312.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40(3-4), 194-213.
- WHO. (2014). Mental health: a state of well-being.
Hentet fra http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wikström, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection* (Doktoravhandling). Umeå universitet.
- Aaro, L., Haugland, S., Hetland, J., Torsheim, T., Samdal, O. & Wold, B. (2001). Psykiske og somatiske plager blant ungdom. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening: Tidsskrift for Praktisk Medicin* 121(25), 2923-2929.

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU
7491 TRONDHEIM

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

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	<i>Bortvalg i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>

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 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@sv.uit.no



Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand.

Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Bekreftelse på forlengelse av prosjektet:

hildur.thorarensen@nsd.no <hildur.thorarensen@nsd.no> skrev følgende den 24.10.2017, 10:02:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

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

Vedlegg 3: Spørreskjema

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none"> • Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: ☒ • Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt. • Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	---

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇨

Etternavn: ⇨

Klassebetegnelse: ⇨

1. Ditt kjønn: ⇨ Jente.....₁ Gutt...₂

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?
Kryss av bare for den høyeste utdanningen. ⇨

Grunnskole.....	<input type="checkbox"/> ₁
Videregående skole.....	<input type="checkbox"/> ₂
Høgskole/universitet, inntil 3 år.....	<input type="checkbox"/> ₃
Høgskole/universitet, mer enn 3 år.....	<input type="checkbox"/> ₄

3. Har du søsken som går i videregående skole nå? ⇨ Ja...₁ Nei...₄

4. Har du søsken som har gått i, og fullført, videregående skole? ⇨ Ja...₁ Nei...₄

5. Har du søsken som har gått i, men ikke fullført, videregående skole? ⇨ Ja...₁ Nei...₄

6. Din studieretning:

Naturbruk.....	<input type="checkbox"/> ₅	Teknikk og industriell produksjon.....	<input type="checkbox"/> ₁₀
Bygg- og anleggsteknikk.....	<input type="checkbox"/> ₁	Restaurant- og matfag.....	<input type="checkbox"/> ₆
Design og håndverk.....	<input type="checkbox"/> ₂	Service og samferdsel.....	<input type="checkbox"/> ₇
Elektrofag.....	<input type="checkbox"/> ₃	Medier- og kommunikasjon.....	<input type="checkbox"/> ₈
Helse- og oppvekstfag.....	<input type="checkbox"/> ₄	Kunst, design og arkitektur.....	<input type="checkbox"/> ₉
		Studiespesialisering.....	<input type="checkbox"/> ₁₁
		Musikk, dans og drama.....	<input type="checkbox"/> ₁₂
		Idrettsfag.....	<input type="checkbox"/> ₁₃
		Alternativ opplæring.....	<input type="checkbox"/> ₁₄

7. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇨

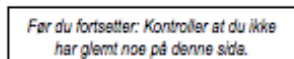
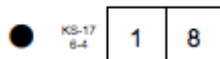
1. Norsk.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
2. Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇨

Nei.....	<input type="checkbox"/> ₁	Ja, utenom klassen.....	<input type="checkbox"/> ₃
Ja, i klassen.....	<input type="checkbox"/> ₂	Ja, både i og utenom klassen...	<input type="checkbox"/> ₄

På skalaen fra 1 til 6, hvor sanne er hver av disse påstandene for deg? *Ett kryss for hver påstand.*

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Jeg gjør det bra på en rekke områder.....	<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"/>
10. Jeg jobber godt med oppgavene vi får 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"/>
11. Jeg har lett for å få venner.....	<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"/>
12. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....	<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"/>



Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant		1	2	3	4	5	Svært sant	
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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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 pugges det.....	<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"/>

KS-17
6-4

2

8

Utsattskolen gjennomføres med assistanse fra SU-BA, NTNUI

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 8

Universiteten gjennomføres med assistansen SU/SA, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant
	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"/>
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"/>
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"/>
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"/>
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"/>

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"/>
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"/>
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"/>
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"/>
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"/>
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"/>
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"/>

	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
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"/>
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"/>
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"/>

	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 8

Universitetet gjennomføres med assistanse fra SU-ka, NTNU

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 distraheret, 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

	nesten aldri 1	av og til 2	ganske ofte 3	nesten alltid 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? ⇨

Ikke i det hele tatt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Helt sikker
	<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? ⇨

Ikke i det hele tatt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Helt sikker
	<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? ⇨

Nei	Ja, 1 - 2 ganger	Ja, 3 - 4 ganger	Ja, 5 ganger el. mer
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? ⇨

Ingen dager	1 - 7 dager	8 - 14 dager	15 - 30 dager	31 dager el. mer
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.....	<input type="checkbox"/>
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....	<input type="checkbox"/>
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet.....	<input type="checkbox"/>

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

	Under 5 timer	6 - 10 timer	10 - 15 timer	Over 15 timer
	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"/>

109. I løpet av en vanlig uke, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterede aktivitetene? ⇨
- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Facebook | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Instagram | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nyheter..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.) .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Nettforum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Annet (hva?⇨) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet:⇨ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

110. Hvor ofte gjør dere noe av dette på skolen? ⇨
- | | Aldri
1 | Sjelden
2 | Ganske ofte
3 | Svært ofte
4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lager presentasjoner (Powerpoint, keynote e.l.) på PC/Mac .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fotograferer og redigerer bilder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lager og redigerer film /video | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bruker spill i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Bruker mobil i undervisningen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bruker nettbrett i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lager nettsider | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lager blogger..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lager egne programmer/apper/spill | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Annet (hva?⇨) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet:⇨ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

111. Hvor mye lærer du om bruk av data og medier av hver av disse? ⇨
- | | Ikke noe i det hele tatt
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært mye
6 |
|--------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lærere eller andre på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Foreldre eller andre voksne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nettkontakter e.l..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

112. Skal du begynne på allmenn påbygging neste år? ⇨ Ja Nei

Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.

Er du på studieforberedende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev? (f.eks. murer, tømrer, lastebilmekaniker, ...)⇨ STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

KS-17
6-4

7

8

Utdanningsdirektoratet
Medisinsk avdeling SU/ak, NTNU

V17

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

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

117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....

	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"/>

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....

119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass

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!

KS-17
0-4

8

8

Licensstatistikk gjennomføres ved assistansen til SU&K, NTNU

V17

Vedlegg 4: Korrelasjoner mellom items og reliabilitetstester

Tabell 14 - Interne korrelasjoner og reliabilitetstest - SDQ emosjonelle problemer

	1	2	3	4	5
1. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	1	0,35**	0,40**	0,27**	0,30**
2. Jeg bekymrer meg mye		1	0,51**	0,47**	0,41**
3. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten			1	0,42**	0,46**
4. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker				1	0,43**
5. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt					1
Chronbachs alfa	0,77				

Merk: **p < .01

Tabell 15 - Interne korrelasjoner og reliabilitetstest - Lærerstøtte

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	1	0,68**	0,70**	0,55**	0,58**	0,62**	0,68**	0,65**
2. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte		1	0,61**	0,57**	0,57**	0,60**	0,59**	0,65**
3. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til			1	0,56**	0,60**	0,61**	0,74**	0,63**
4. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål				1	0,58**	0,56**	0,56**	0,55**
5. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner					1	0,60**	0,65**	0,62**
6. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har						1	0,65**	0,62**
7. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår							1	0,65**
8. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det								1
Chronbachs alfa	0,93							

Merk: **p < .01

Vedlegg 5: Prinsipale komponentanalyser (PKA)

Tabell 16 - Prinsipal komponentanalyse - SDQ - emosjonelle problemer

Roterte faktorladninger fra PKA med oblikk (oblimin) rotasjon. n= 1987	1	2	3	4	5
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	0,75				
Jeg bekymrer meg mye	0,75				
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	0,71				
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	0,66				
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	0,54				
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)		0,72			
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig		0,61			
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)		0,54			
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg		0,54			
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler		0,52			
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om		0,42			
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)		0,41	0,37		
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro			-0,87		
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse			-0,84		
Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	0,46		-0,48		
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	-0,35	0,38	0,40		
Jeg blir ofte sint og har kort lunte			-0,32		
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder				0,74	
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil				0,66	
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse				0,64	
Andre barn eller unge plager eller mobber meg				0,54	-0,33
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder					-0,70
Jeg har en eller flere gode venner					-0,61
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	0,34				0,55
Jeg blir som regel likt av andre på min alder		0,34			0,52
% av varians	17,5	11,3	8,7	6,5	4,2
Eigenvalue	4,40	2,82	2,18	1,62	1,06

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,84

Tabell 17 - Prinsippal komponentanalyse - Lærerstøtte

Roterte faktorladninger fra PKA med oblikk (oblimin) rotasjon. n=1588	1	2	3
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	0,85		
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	0,83		
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	0,83		
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	0,82		
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	0,82		
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	0,82		
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	0,78		
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	0,76		
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer		0,88	
Foreldrene mine gir meg gode råd		0,42	
Jeg trives sammen med foreldrene mine		0,82	
Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra		0,82	
Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet		0,68	
Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt		0,67	
Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg			0,92
Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg			0,90
Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg			0,87
Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt			0,86
% av varians	38,1	17	13,2
Eigenvalue	6,86	3,05	2,37

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,91

Vedlegg 6: Elevenes opplevelse av lærerstøtte

Tabell 18- Opplevelse av lærerstøtte, svarfordeling i prosent

	1	2	3	4	5	6
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	4	6	16	30	29	15
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	1	2	8	22	38	29
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille Spørsmål	2	4	15	28	31	20
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	3	7	19	33	24	14
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	2	6	15	29	30	18
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	3	5	13	27	32	20
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	3	9	18	30	25	15
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	2	5	13	26	32	22

1 = Svært usant 6 = Svært sant

Vedlegg 7: Tester av forutsetninger for lineær regresjon

Tabell 19 - Tester av forutsetninger for lineær regresjon

Heteroskedastisitet	Multikollinearitet		Linearitet i parameterne	Autokorrelasjon
1. Regresjon med (<i>ust.residualer</i>) ² 2. Kjikvadrat og kritisk verdi $X^2 = 1893 * 0,028 = 53$ Df = 5 $p < 0.001$ Whites kjikvadrat-test viser at det kan oppstå problemer med heteroskedastisitet.		Toleranse	Variablene er lineære i parameterne. Det ble ikke oppdaget kurvelinearitet ved tester av kontinuerlig uavhengig variabel og avhengig variabel.	Durbin Watson = 1,97. Dersom DW-verdien er nær 2, er ikke autokorrelasjon et problem (Eikemo & Clausen, 2012).
	Gutt	0,99		
	Høy Utdanning	0,76		
	Middels utdanning	0,77		
	Lærer støtte	0,99		
	Karakter 4-6	0,95		
En toleranse-test viser at det ikke er problemer med multikollinearitet. Hvis verdiene er lave (under .1) er det en indikasjon på at korrelasjonen mellom variabler er høy, og det kan bli et problem med multikollinearitet (Pallant, 2010).				

Tabell 20 - Regresjon med potenstransformert avhengig variabel

Variabler	Alle elever		Elever med karakter 1-3		Elever med karakter 4-6	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	5,26**		5,23**		5,21**	
Gutt	-1,30**	-0,39	-1,38**	-0,41	-1,25**	-0,38
Høy utdanning	-0,15	-0,04	-0,01	-0,01	-0,22*	-0,07
Middels utdanning	-0,10	-0,03	-0,08	-0,02	-0,12	-0,03
Lærer støtte	-0,45**	-0,27	-0,46**	-0,28	-0,46**	-0,27
Karakter 4-6	-0,10	-0,03				

Merk: *p < .05. **p < .01. Referanse kategorier: Jente, lav utdanning, karakter 1-3

Tabell 21 - De ustandardiserte residualenes fordeling

