

Selvoppfatning

En kvantitativ studie av hvordan lærer og medelever kan påvirke tenåringer sin selvoppfatning, og hvordan dette påvirker ens opplevelse av stress.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Mai, 2015

Katrine Bjorheim Pedersen

Marie Lia Carlsen

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Institutt for pedagogikk



Sammendrag

I denne masteravhandlingen har vi undersøkt betydningen av emosjonell støtte fra lærer og tilhørighet til sosialt miljø for tenåringers selvoppfatning. Videre har vi undersøkt hvordan dette relaterer seg til opplevelsen av stress som følge av krav og press fra omgivelsene.

Grunnet nyhetenes fokus på tenåringers mentale helse, valgte vi å ta del i et større prosjekt ved NTNU som heter “Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon til skolearbeid”. Det ble gjennomført en kvantitativ undersøkelse, hvor respondentene var elever fra ulike ungdomsskoler og videregående skoler i Trondheim og omkringliggende kommuner.

Vi har gjennomført en rekke undersøkelser på bakgrunn av innsamlet data. Vi har benyttet oss av faktoranalyse, deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og slutningsstatistikk i form av signifikanstester og multiple regresjonsanalyser. I tillegg til å ha sett på variabelnes skårer og relasjon til hverandre, har vi også sett på kjønnsforskjeller og klassetrinnsforskjeller. For å få en mer helhetlig forståelse av problemstillingens omfang, har vi utviklet tre forskningsspørsmål som vil knyttes sammen med problemstillingen mot slutten av oppgaven.

Funnene våre stemmer overens med de empiriske sammenhengene vi forventet å finne etter å ha fordypet oss i det aktuelle temaet. Regresjonsanalysene viser at opplevd støtte fra lærer ikke er den mest avgjørende faktoren for ens selvoppfatning. Videre viser det seg at sosialt miljø har en særlig stor betydning for den sosiale selvoppfatningen og denne betydningen er større for jenter enn for gutter. En kan også se at det kun er den fysiske selvoppfatningen som predikerer krav, press og stress i forhold til utseende. Det kommer også frem at fysisk- og akademisk selvoppfatning predikerer krav, press og stress (skolearbeid). Ved å se på de to variablene knyttet til krav, press og stress samlet, viser det seg at tenåringer opplever mer stress relatert til skolearbeid enn med hvordan de ser ut. Resultater fra signifikanstester, viser at gutter opplever å ha høyere sosial-, fysisk- og akademisk og selvoppfatning enn jenter. En kan også se at gutter opplever mer emosjonell støtte fra lærer og føler sterkere tilhørighet til sosialt miljø enn jenter. I tillegg har vi sett at jenter opplever mer stress enn gutter både i forhold til skolearbeid og til utseende. I våre forskningsspørsmål kommer det frem at gutter generelt opplever å ha høyere selvoppfatning enn jenter. Videre viser forskningsspørsmålene at tenåringers fysiske- og akademiske selvoppfatning tenderer til å synke med økende alder, mens sosial selvoppfatning er tilnærmet lik på alle målte klassetrinn. Til slutt har vi påvist at de fleste, uavhengig av klassetrinn, opplever å ha venner på skolen.

Forord

Med denne masteravhandlingen avslutter vi vårt studie i spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Det har vært to spennende og lærerike år. Vi har satt pris på gode forelesere, interessante fag, engasjerte veiledere og et godt klassemiljø. Det siste halvåret har vi tilegnet oss ny kunnskap som vi tror kan komme godt med når vi nå skal ut i arbeidslivet som spesialpedagoger. Det har vært en krevende og lang arbeidsprosess, men samtidig har det vært spennende å fordype seg i et selvvalgt tema gjennom et helt semester.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til vår dyktige veileder Roger A. Federici for at han alltid stiller opp for oss. Videre vil vi takke ham for gode faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidsprosessen. Vi vil også takke Einar M. Skaalvik for råd og tilbakemeldinger. I tillegg ønsker vi å rette en takk til Kyrre Svarva for hans hjelp og bidrag i forbindelse med å skanne inn data fra undersøkelsen. For å kunne gjennomføre denne masteravhandlingen har det vært helt avgjørende å få respondenter, av den grunn ønsker vi å takke alle deltakende skoler og elever.

Til slutt ønsker vi å takke dem som står oss nærmest, som alltid stiller opp med oppmuntrende ord og støtte. Sist, men ikke minst, ønsker vi å takke hverandre for godt samarbeid!

Trondheim, Mai, 2015

Marie Lia Carlsen

Katrine Bjorheim Pedersen

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Aktualisering	1
Formålet med undersøkelsen og tema	1
1 Teoretisk tilnærming	3
1.1 Selvoppfatning	3
1.1.1 Definisjon av begrepet selvoppfatning	3
1.1.2 Sosial selvoppfatning	5
1.1.3 Fysisk selvoppfatning	6
1.1.4 Akademisk selvoppfatning	7
1.1.5 Selvvurdering	8
1.1.6 Kilder til selvoppfatning	8
1.1.7 Tidligere forskning	10
1.2 Lærer-elev relasjonen - elevens opplevelse av lærerens støtte	11
1.3 Sosialt miljø - betydning av dette	13
1.4 Krav, press og stress	14
1.5 Forsknings spørsmål	16
1.6 Forventede sammenhenger	16
2 Metode	19
2.1 Forskningsstrategi	19
2.2 Utvalg	19
2.3 Instrument	20
2.4 Prosedyre for datainnsamling	22
2.5 Statistiske analyser	23
2.6 Reliabilitet	26
2.7 Validitet	27
2.7.1 Begrepsvaliditet	27
2.7.2 Statistisk validitet	28
2.7.3 Indre validitet	28
2.7.4 Ytre validitet	28
2.8 Etske vurderinger	28
3 Resultater	31

3.1 Faktoranalyse	31
3.2 Deskriptiv statistikk.....	34
3.2.1 Tabeller med deskriptive resultater	34
3.3 Korrelasjonsanalyser	37
3.4 Empirisk sti-modell basert på multippel regresjon	39
3.4.1 Utdyping av sti-modell	40
3.4.2 Kjønn og selvoppfatning sin relasjon til stress (utseende og skolearbeid).....	40
3.4.3 Kjønn, emosjonell støtte og sosialt miljø sin relasjon til selvoppfatning.....	41
3.4.4 Indirekte sammenhenger	41
3.4.5 Korrelasjon mellom de ulike formene for selvoppfatning	42
3.5 Slutningsstatistikk som belyser gjennomsnittsforskjeller ift. klassetrinn og kjønn	42
3.5.1 Kjønnsforskjeller ift. til ulike variabler	42
3.5.2 Klassetrinnsforskjeller ift. ulike variabler	43
3.6 Forskningsspørsmål og funn	46
3.6.1 Forskningsspørsmål 1	47
3.6.2 Forskningsspørsmål 2	47
3.6.3 Forskningsspørsmål 3	48
4 Drøfting	49
4.1 Emosjonell støtte og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning.....	49
4.2 Sosialt miljø og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning	52
4.3 Krav, press og stress (utseende) og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning.....	56
4.4 Krav, press og stress (skolearbeid) og sosial-, fysisk og akademisk selvoppfatning.....	59
4.5 Indirekte sammenhenger	61
4.6 Forskningsspørsmål.....	62
4.6.1 Forskningsspørsmål 1	63
4.6.2 Forskningsspørsmål 2	64
4.6.3 Forskningsspørsmål 3	66
4.7 Oppsummering av funn knyttet til problemstilling	68
4.8 Metodiske betraktninger.....	69
4.8.1 Reliabilitet	69
4.8.2 Begrepsvaliditet	70
4.8.3 Statistisk validitet	72

4.8.4 Ytre validitet	72
5 Praktiske implikasjoner og videre forskning	73
6 Oppsummering og avsluttende kommentarer	75

Litteraturliste.....	77
-----------------------------	-----------

Vedlegg

VEDLEGG 1 Spørsmål fra spørreskjema	85
VEDLEGG 2 Informasjonsbrev til skoler.....	87
VEDLEGG 3 Informasjonsbrev til foreldre/foresatte	89
VEDLEGG 4 Godkjenning fra NSD.....	91

Liste over figurer

Figur 1: Shavelson, Hubner & Stantons modell for selvoppfatning	5
Figur 2: Forventede sammenhenger mellom variablene	16
Figur 3: Empirisk sti-modell basert på multipl regressjon.....	39

Liste over tabeller

Tabell 1: Faktoranalyse for måleskalaen til krav, press og stress	32
Tabell 2: Faktoranalyse for måleskalaen til akademisk selvoppfatning	33
Tabell 3: Faktoranalyse for måleskalaen til sosialt miljø.....	33
Tabell 4: Deskriptive resultater for kjønn samlet.....	34
Tabell 5: Forskjeller mellom deskriptive resultater for jenter og gutter	36
Tabell 6: Korrelasjoner mellom våre sammensatte mål.....	37
Tabell 7: Korrelasjoner mellom våre sammensatte mål inndelt i jenter og gutter	38
Tabell 8: Signifikanstester med to uavhengige utvalg	43
Tabell 9: Klassestrinn ift. sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning.....	44
Tabell 10: Enveis ANOVA variansanalyser på sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning	44
Tabell 11: Klassestrinn ift. sosialt miljø og krav, press og stress (utseende og skolearbeid)....	46
Tabell 12: Enveis ANOVA variansanalyser på sosialt miljø og krav, press og stress (utseende og skolearbeid) ift. klassestrinn	47

Innledning

Aktualisering

På bakgrunn av stort fokus i media på tenåringers mentale helse, valgte vi å se nærmere på elever i ungdomsskolen og videregående skole, sin opplevelse av press, og stress dette kan medføre. Noe av det som går igjen i media er at det er et flertall blant tenåringer som opplever et sterkt press for å lykkes på alle områder (Bugge, Arnseth & Ege, 2005), og at de høye forventningene de kjenner på, fører til at mange opplever stress (Klomsten & Uthus, 2015). Tenåringer i dag opplever forventninger og press fra blant annet sosiale medier, de deler bilder av seg selv i ulike medier, og målet med å legge ut slike bilder er at flest mulig skal like dem. Dette kan gi dem oppmerksomhet og bekreftelse (Knapstad, 2012; Skog, 2012). I tillegg til press fra sosiale medier, føler tenåringer også press fra foreldre og venner til å gjøre det godt på skolen og få gode karakterer, og de føler press i forhold til utseende, mote, slanking og røyking. Likeledes føler tenåringer press til å lykkes både sosialt og innenfor fritidsaktiviteter. Det påpekes også at elever selv føler sterkt press og at de føler de har lite fri til å være med venner, samt at de ikke har samvittighet til å slappe av fordi det stilles forventninger til dem på de fleste arenaer (NRK1 Dagsrevyen, 2006). Stadig flere unge, og da særlig jenter, uttrykker at de er deprimerte, slitne og misfornøyd med eget utseende. Dette er altså følger av alt stresset de opplever. Videre fortelles det om et press som kommer av det å bli sammenlignet med andre, noe som kan resultere i følelsen av utilstrekkelighet og av å ikke være god nok (Amundsen, 2014). Forventningene og presset tenåringer opplever kan altså virke negativt på tenåringers psykiske helse, da den fører med seg et økt press på tenåringer til å fremstå som vellykkede i dagens samfunn (Klomsten & Uthus, 2015).

Formålet med undersøkelsen og tema

Grunnet nyhetenes fokus på tenåringers mentale helse, ønsket vi i vår masteroppgave å skrive om tenåringer og selvoppfatning. Nærmere bestemt ville vi se på følelsen av press, og stress dette kan medføre. Vi valgte derfor å ta del i et større prosjekt ved NTNU som heter «Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon til skolearbeid». Formålet med spørreundersøkelsen har vært å undersøke hvordan barn og unge selv opplever skolen og hvor godt de trives. I denne sammenheng ønsker vi å se på hvordan relasjoner i ungdomsskolen og videregående skole kan virke inn på elevenes selvoppfatning og takling av press. Nærmere bestemt vil vi å se på lærer-elev relasjonen og sosialt miljø blant jevnaldrende. Videre ønsker

vi særlig å se om det eksisterer kjønns- og klassetrinnsforskjeller blant de utvalgte variablene. På bakgrunn av dette har vi formulert en problemstilling og ønsker å undersøke følgende:

Hvilken betydning har emosjonell støtte og sosialt miljø for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning blant jenter og gutter i tenårene, og hvordan relaterer dette seg til opplevelse av stress?

Vi tenker denne undersøkelsen er relevant for oss som fremtidige spesialpedagoger ettersom spesialpedagogikk innebærer å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn og unge som av ulike årsaker møter, eller er i risiko for å møte, vansker og utfordringer i forhold til dette (NOU 2009:18, 2009). Innholdet i vår undersøkelse kan gi oss en indikasjon på ulike faktorer som er av betydning for tenåringers selvoppfatning, og vi tenker derfor at dette også er særlig gjeldende for elever med særskilte behov. Dette tenker vi fordi disse barna er særlig utsatt for risikofaktorer ettersom de ikke viser adekvat tilpasning i skolen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012). Barn og unge påvirkes av ulike beskyttelses- og risikofaktorer i oppvekstmiljøet, både som resultat av personlige egenskaper og deres omgivelser. De som utsettes for flere risikofaktorer enn andre, har en økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden. Tilknytning til antisosiale venner, tilkortkomning og mistriivsel på skolen er sentrale risikofaktorer i tenårene (Nordahl et. al., 2012). En kan derfor rette slutninger mot at elever med særskilte behov kan nytte godt av støtte fra spesialpedagog og aktivt arbeid med utvikling av selvoppfatning. En god selvoppfatning kan gjøre barnet mer motstandsdyktig og kan fungere som en beskyttelsesfaktor (Nordahl et. al., 2012).

I følgende kapittel vil vi presentere teori knyttet opp til vår problemstilling. Videre vil vi også presentere tre forskningsspørsmål som har som hensikt å utdype problemstillingen. Teorien vi presenterer i dette kapitlet vil være grunnlaget for hvordan forskningsspørsmålene blir utarbeidet.

1 Teoretisk tilnærming

I første del av teorikapittelet vil vi se nærmere på selvoppfatning. Her vil vi først se på hva som ligger i begrepet, samt hvilke dimensjoner det kan deles inn i. Vi gjør også rede for begrepet selvvurdering og presenterer de ulike kildene til selvoppfatning. Deretter går vi gjennom et utvalg av tidligere forskning på området. Senere i kapittelet utdyper vi teori om lærer-elev relasjonen med fokus på elevenes opplevelse av lærerens støtte og betydningen av sosialt miljø. Dette er to faktorer som spiller en viktig rolle for utviklingen av elevenes selvoppfatning. Videre vil vi presentere teori om krav, press og stress, samt gjøre rede for ulike aspekter av hvordan denne typen stress kan påvirke det enkelte individ. Løpende gjennom dette kapittelet vil vi ha et fokus på kjønn og kjønnsforskjeller. Kapittelet avsluttes med tre forskningsspørsmål som vil bli drøftet i kapittel 4, samt presentasjon av forventede sammenhenger, i form av sti-modell.

1.1 Selvoppfatning

Alle har en oppfatning av seg selv på ulike områder. Disse oppfatningene kan være mer eller mindre bevisste. Selvoppfatning dannes gjennom samhandling med andre og er den subjektive tolkningen en har av seg selv. Sammenlagt vil alle tolkningene en gjør seg, danne grunnlaget for en helhetlig oppfatning av selvet (Burns, 1979; Skaalvik, 1982). Ettersom ens selvoppfatning er et resultat av subjektive erfaringer med sosial samhandling, kan en altså tenke seg at den blir utviklet innen de ulike miljø og arenaer en opptrer i.

Typiske arenaer barn og unge sosialiseres i, er skole og nærmiljø, samt med familie og venner (Kvelling, 2008). Et barns primære sosialisering vil foregå med familien i hjemmet, men utover dette er skolen ofte det stedet barnet tilbringer mest tid i løpet av oppveksten. Barn og unge i Norge er lovpålagt å fullføre tiårig skolegang, noe som fører til at skolen blir en viktig arena for sosialt samvær for alle barn. Som følge av dette får lærere og jevnaldrende en vesentlig plass i barns liv, og skolen kan derfor anses som en arena for sekundærsosialisering (Frønes 1995; Drugli & Nordahl, 2014). Av den grunn, velger vi å konsentrere denne oppgaven rundt selvoppfatning i skolen.

1.1.1 Definisjon av begrepet selvoppfatning

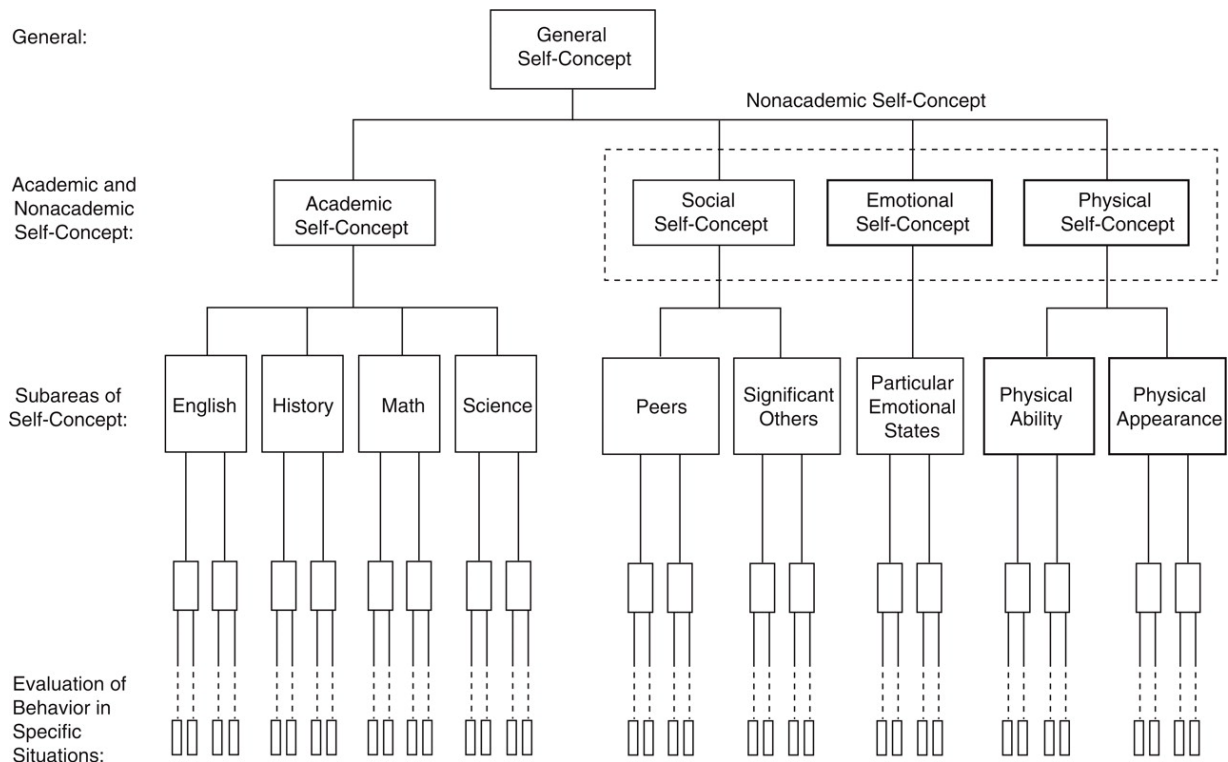
Begrepet selvoppfatning blir av Rosenberg (1979) definert som individets tanker og følelser, og av Burns (1979) som de oppfatninger og vurderinger en har av seg selv. I nyere forskning

benytter blant annet Skaalvik & Skaalvik (2013) en kombinasjon av både Rosenberg (1979) og Burns (1979) i sin definisjon. Denne samlede definisjonen av selvoppfatning innebærer altså enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Da denne definisjonen dekker flere aspekter ved begrepet, velger vi å ta utgangspunkt i sistnevnte.

Inn under begrepet selvoppfatning er begrepet selvverd sentralt, det innebærer den sammenlagte verdsettingen en har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Den sammenlagte verdsettingen består av positive og negative holdninger en har om seg selv (Rosenberg, 1979). En elev kan altså ha en følelse av å akseptere seg selv som en er og føle seg verdifull, eller vurdere seg som en lite verdifull person og ikke akseptere seg selv. Covington (1992) påpeker i sin teori om selvverd, at en i utgangspunktet ønsker å verdsette seg selv positivt. Videre fant han at dersom en føler at selvverdet blir truet, vil en ha behov for å beskytte det (Covington, 1992). Det å inneha et lavt selvverd kan derfor medføre en rekke uheldige konsekvenser for elever i skolen, da generell selvoppfatning betegnes som et nøkkelbegrep i forhold til det å ha det bra (Craven & Marsh, 2008). Selvverd er altså en viktig komponent som inngår i selvoppfatningsbegrepet, men begrepet innebærer også andre aspekter. Vi vil i følgende avsnitt presentere hvordan selvoppfatningsbegrepet kan bli inndelt, og hvordan de ulike aspekter i fellesskap utgjør en helhetlig selvoppfatning.

Shavelson, Hubner og Stanton (1976) introduserte selvoppfatning som et flerdimensjonalt begrep, bestående av ulike komponenter. Dette støttes videre opp av Bandura (1977) som beskriver hvordan forskjellige situasjoner og aktiviteter stiller ulike krav til individet. Disse kravene har betydning for ens oppfatning av seg selv og blir vurdert i henhold til ens følelse av mestring på dette området. Ut i fra denne tanken om flerdimensjonalitet, deler Shavelson et. al. (1976) begrepet selvoppfatning inn i de to hovedgrupper. De to hovedgruppene er akademisk selvoppfatning og ikke-akademisk selvoppfatning. Den ikke-akademiske selvoppfatningen blir videre inndelt i sosial selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og fysisk selvoppfatning (Shavelson et. al. 1976). I denne oppgaven vil vi konsentrere oss om sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning, da de dekker områdene knyttet til vår problemstilling. Under kan en se modellen som Shavelson et. al. (1976) utarbeidet, hvor det tydelig vises hvordan de enkelte komponentene sammen utgjør en helhet.

Figur 1. Shavelson, Hubner & Stantons modell for selvoppfatning.



Figur 1. Tatt fra Marsh & Craven (2006: 137).

1.1.2 Sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning ble først definert av James (1890) og Cooley (1902) som et individs sosiale posisjon eller sosiale aksept. I dag brukes begrepet blant annet om i hvilken grad en evner å omgås andre, samt popularitet i sosiale grupper og den oppfatningen en selv har om dette (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ut ifra dette, tolker individet seg selv i erfaringene en gjør (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Tolkningene en gjør seg er basert på hvordan en ser seg selv i andre. Denne tanken ble introdusert av Cooley (1902) og blir kalt “speilbildeselve”. Mens Cooley (1902) så på hvordan en reflekterte seg selv i andre, videreutviklet Mead (1972) denne tanken til å inkludere hvordan en også vurderer seg selv fra andres perspektiv ettersom en klarer å sette seg inn i andre roller. Sosial selvoppfatning kan også defineres som individets oppfatning av ens sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter (Berndt & Burgdy, 1996). Sosial kompetanse beskrives av Ogden (2005) som de nødvendige egenskapene en trenger for å kunne utvikle og opprettholde sosiale bånd, disse egenskapene er holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Sosiale ferdigheter som anses for å være nødvendige i skolesammenheng, er blant annet samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati (Ogden, 2005).

Når en skal vurdere sosial selvoppfatning vil det være naturlig å se seg selv i forhold til andre i den sosiale gruppen, særlig oppfatningen til de signifikante andre vil være av betydning (Shavelson et. al., 1976; Nordahl, 2010). De signifikante andre kan være en eller flere personer, og meningene og handlingene deres er betydningsfulle for individet. Disse blir internalisert som individets egne (Mead, 1972). I skolen kan lærer og venner være eksempler på hvem som er signifikante andre (Nordahl, 2010).

Etter hvert som barn blir eldre og kommer opp i tenårene vil viktigheten av andres vurderinger bli av enda større betydning (Cooley, 1902). Dette støtter opp om det James (1890) tidligere har sagt om at en har behov for å bli lagt merke til og bli likt av andre. I tenårene er det spesielt fokus på popularitet blant jevnaldrende og flere studier viser at popularitet korrelerer positivt med sosial kompetanse. Det nevnes at grad av popularitet avhenger, ifølge trettenåringer, sterkest av hvor sosial man er (Frønes, 1987). Nordahl (2010) fremhever at det er av stor betydning for elever å ha tilstrekkelig med sosial kompetanse slik at en klarer å knytte nye vennskapsbånd, og bidra til at en klarer å bli sett på som sosialt attraktiv blant jevnaldrende.

Forskning med fokus på selvoppfatning og kjønn viser at det forskjell på sosial selvoppfatning mellom gutter og jenter. Gutter har en tendens til å skåre lavere enn jenter når det kommer til undersøkelser om denne typen selvoppfatning (Monge, 1973; Osborne & LeGette, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 1988). Til tross for dette, viser annen forskning at jenter skårer lavere på selvverd enn gutter, spesielt i slutten av ungdomsskolen og utover i videregående skole (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999). Altså kan en se at selv om jenter lykkes best utad blant jevnaldrende, er det jenter som er mest kritiske til hvordan de ser seg selv innad.

1.1.3 Fysisk selvoppfatning

Fysisk selvoppfatning handler om utseende og fysisk-motoriske ferdigheter, altså den oppfatningen individet har av seg selv på disse områdene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I denne oppgaven kommer vi til å ha fokus på utseendeaspektet innenfor fysisk selvoppfatning, da dette er et spesielt sårbart område for tenåringer og relevant for vår problemstilling. Elever i tenårene er i puberteten og opplever store kroppslige forandringer som gjør dem mer bevisst på egen kropp (Nielsen, 1991). Tenåringers kroppsbilde blir påvirket av sosialisering med personer de omgås, og ettersom de bruker store deler av tiden sin på skolen, er det svært sannsynlig at oppfatningen deres vil bli påvirket av både lærere og medelever (Carmona,

Tornero-Qiuñones & Sierra-Robles, 2015). Ifølge Clifford (1971) er elever i tenårene generelt fornøyd med eget utseende, men bekymrer seg for høyde, vekt og fysikk. Annen forskning viser at barn og unge vurderer det som at skoleprestasjoner og oppførsel er det som er viktigst for foreldre, mens i forhold til jevnaldrende er det sosial akseptering, utseende og fysiske evner som er av størst betydning (Harter & Marold, 1991).

Den fysiske selvoppfatningen påvirkes av de tradisjonelle kjønnsrollestereotypene. Dette kan en blant annet se i hvordan media fremstiller kjønne. Jenter blir fremstilt som pene og slanke, mens gutter blir fremstilt som driftige og maskuline (Skaalvik & Skaalvik 1988; McCreary & Sasse, 2000). Flere undersøkelser viser at jenter i tenårene uttrykker mer misnøye med sitt utseende enn jevnaldrende gutter (Rosenberg & Simmons, 1975; Skaalvik & Skaalvik, 1988; Shapka & Keating, 2005). Dette samsvarer med Hattie (1992) sine funn om at gutter skårer høyere enn jenter på fysisk selvoppfatning.

1.1.4 Akademisk selvoppfatning

Akademisk selvoppfatning defineres som den oppfatningen en har av egne prestasjoner og eget evnenivå. I skolen vil det være naturlig at barn sammenligner prestasjoner og faglig evne med medelevene de omgås daglig. Denne sammenligningen kan virke negativt på de svakeste elevene dersom de velger å se sine prestasjoner i sammenheng med deres medelever som presterer bedre på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Forskning viser at det er sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og skoleprestasjoner (Marsh & Craven, 1997; Guay, Marsh & Boivin, 2003). Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at sammenhengen øker i takt med elevenes alder. Skaalvik og Hagtvvet (1990) henviser til tidligere forskning, og forklarer i sin artikkel at den akademiske selvoppfatningen etableres i løpet av de første årene på skolen. Etter hvert som selvoppfatningen utvikles, vil den bli mer stabil og mer betydningsfull, blant annet når det gjelder elevens læringsutbytte (Skaalvik & Hagtvvet, 1990).

Bø (2000) hevder at det er forskjeller mellom de ulike kjønne når det kommer til akademisk selvoppfatning. Det viser seg at jenter vurderer seg selv lavere enn sine faktiske evner, mens gutter vurderer seg høyere enn sine evner. Gutter har altså mer tro på seg selv, mens jenter har en tendens til å undervurdere seg selv. En mulig forklaring kan ifølge Spender (1982) være at læreren gir ulik grad av oppmerksomhet til gutter og jenter. I hennes forskning kom det frem at guttene fikk mer oppmerksomhet enn jentene, noe som ga inntrykk til elevene om at guttene var av mer betydning, mens jentene fikk inntrykk av det motsatte.

1.1.5 Selvvurdering

De vurderinger en person gjør av seg selv legger grunnlaget for ens generelle selvoppfatning. Dette blir i teorien kalt for selvvurdering (Rosenberg, 1979). Gjennom alt en foretar seg vil en gjøre seg opp ulike meninger eller vurderinger av seg selv, enten positive eller negative. Alle slike vurderinger ses i sammenheng med hverandre og det inntrykket en sitter igjen med vil være en persons selvvurdering (Lillemyr, 2007). Mer spesifikt vil en se på i hvilken grad ulike settinger mestres, der en for eksempel vurderer egen evne til å ta kontakt med andre mennesker eller hvordan ulike medelever reagerer når en forteller om hvordan en har hatt det i helgen. Alle slike vurderinger en foretar seg vil samlet være ens selvvurdering, og på grunnlag av dette kan det sies at selvvurdering kan anses for å være en kilde til selvoppfatning (Rosenberg, 1979).

1.1.6 Kilder til selvoppfatning

Det finnes flere ulike kilder til selvvurdering, altså hvordan selvvurdering påvirkes og utvikles. Ifølge Rosenberg (1979) er det fire kilder som er sentrale for ens selvoppfatning. De fire kildene er andres vurdering, sosial sammenligning, selvattribuering og psykologisk sentralitet.

Den første kilden til selvvurdering er andres vurdering. Andres vurdering handler om hvordan mennesker ser seg selv på grunnlag av andres vurderinger av dem. Disse vurderingene blir tolket av individet og en vil danne et inntrykk av seg selv basert på dette (Rosenberg, 1979). I skolen møter en jevnaldrende og lærere, og vil kontinuerlig være i interaksjon med ulike personer. Gjennom møtene med disse menneskene vil individet handle som aktør og dets handlinger vil bli vurdert av dem rundt. Ettersom skolen er en av arenaene hvor barn og unge tilbringer mest tid og møter ulike personer som vil vurdere en, vil dette være en vesentlig kilde til den kunnskap og forståelse en vil sitte igjen med om seg selv. Ulike miljø styres etter ulike oppfatninger av hva som er akseptert, blant annet i forhold til utseende, og individet vil etter hvert lære å kjenne disse uskrevne reglene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Et eksempel kan være at en i et visst miljø kun kan gå med bestemte merkeklær. Når disse reglene er kjent, vil individet klare å generalisere dem og gjøre dem til sine egne. Denne generaliseringen fungerer som målestokk for vurderinger en gjør av seg selv. Etter at individet har gjort reglene om til sine egne vil vedkommende vurdere seg selv negativt dersom en ikke følger dem, for eksempel dersom en ikke har råd til å kjøpe de forventede merkeklærne (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Den andre kilden til selvvurdering er sosial sammenligning. Vesentlig her er sosial sammenlikningsteori, som går ut på at en ønsker å vurdere og se seg selv i forhold til noe eller noen. Dette kan være en objektivt satt standard, men dersom en slik ikke eksisterer, vil en heller vurdere seg i henhold til andre mennesker og deres meninger eller evner (Festinger, 1954). I barne- og ungdomsårene er jevnaldrende i skolen de viktigste personene for sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Unge har behov for å tilhøre en gruppe av jevnaldrende som aksepterer dem og godtar dem slik de er, grunnen til dette er for å kunne bevare en positiv oppfatning av seg selv (Rosenberg 1968). Individuer som har en slik gruppe venner blant sine jevnaldrende, har det lettere for å føle seg trygg i andre typer grupper, og til å oppsøke nye situasjoner (Frønes, 1995). For eksempel når et barn begynner på en ny skole vil det være nødvendig å finne en ny gruppe hvor vedkommende kan føle tilhørighet. I slike situasjoner ønsker individet å finne andre som er tilnærmet lik seg selv, som dermed vil være et naturlig grunnlag for sammenligning. Å sammenligne seg med noen som får ens evner til å fremstå negativt vil være uheldig for selvvurderingen, derfor unngår en oftest å sammenligne seg med noen som er svært ulik en selv (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Den sosiale sammenligningen spiller en vesentlig rolle i utvikling av kroppsbilde og fysisk selvpoppfatning (Jones, 2011).

Den tredje kilden til selvvurdering er selvattribusjon. Selvattribusjon handler om hvordan en begrunner resultatet av egne handlinger. Dette kan inndeles i internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at resultatet skyldes noe en selv har gjort eller vært med på å påvirke. For eksempel dersom en elev opplever å bli avvist av en medelev, vil vedkommende ved internal attribusjon tenke at en selv har gjort noe galt som har ført til denne konsekvensen av hendelsen. Ved eksternal attribusjon vil en "skylde på" noe utenfor en selv, altså kan en ved en avvisning tenke at det ikke har noe med en selv å gjøre, men for eksempel at vedkommende ikke hadde tid til deg eller hadde andre planer (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ved slike sosiale situasjoner er det ikke mulig å kontrollere utfallet uansett hvor mye innsats en legger inn, men ved for eksempel akademiske situasjoner kan en kontrollere utfallet i større grad dersom en legger inn en innsats eller velger å ikke legge inn innsats. Ved slike akademiske situasjoner er det mulig å attribuere innsats til resultat, som regnes for å være den mest hensiktsmessige attribusjonsmåten (Weiner, 1972; Stipek, 1988). Forskning viser at elever gjerne attribuerer resultater på en selvbeskyttende måte (Miller & Ross 1975; Skaalvik & Sletta, 1990). Denne type tenkemåte kan altså verne om meninger og oppfatninger en har om seg selv, og dermed kunne være med på å opprettholde en positiv selvpoppfatning. Dette

har delvis blitt gjennomført ved at elevene attribuerer positive resultat internalt og negative resultat eksternt (Snyder, Rosenfield & Stephan, 1976; Stephan, Kennedy & Aronson, 1977).

Den fjerde kilden til selvvurdering er psykologisk sentralitet, og handler om hva som er betydningsfullt for den enkelte. Det som er viktig for noen, trenger nødvendigvis ikke være viktig for andre og vil avhenge av den enkeltes kultur og miljø (Rosenberg, 1979). For eksempel kan det for noen være viktigere å være pen enn å gjøre det bra på skolen, mens for andre kan det være motsatt. For den som anser det å være pen som viktig, vil følelsen av å lykkes på dette området reflektere positivt på individets selvakseptering. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996) vil det være utfordrende for et individ å velge å gi mindre betydning til verdier som er sentrale i ens miljø, som verdsettes høyt i vårt samfunn. For eksempel dersom det er av stor betydning å se bra ut blant ens jevnaldrende på skolen, vil det altså være utfordrende for en av deltakerne å ikke bry seg om utseende da det gjør at en går mot majoriteten. Dette kan være ubehagelig for mange unge da det er viktig for dem å føle tilhørighet til jevnaldrende og ikke skille seg ut (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

1.1.7 Tidligere forskning

Etter å ha presentert teori om selvpoppfatning, vil vi knytte dette opp mot nyere forskning som er blitt utført på området. I det følgende vil vi derfor presentere empiri vi tenker er relevant for vår problemstilling.

Forskning med fokus på sosial selvpoppfatning har vist at det er nødvendig å mestre det sosiale i skolen (Hattie, 2009). Likevel viser det seg at en god del elever ikke mestrer det sosiale på skolen og ytrer at de føler seg isolert fra sine medelever (Nordahl, 2010). På den andre side, viser det seg at en god relasjon til lærer og medelever kan føre til at elever opplever følelsen av tilhørighet, noe som innebærer at elevene opplever å bli likt, respektert og verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Annen forskning viser at oppfattet sosial aksept fra jevnaldrende virker inn på ens selvakseptering. Det vil si at dersom en føler at en blir likt av andre så vil det ha en positiv effekt på ens syn på seg selv (Harter, 2012). Videre viser forskning at opplevd støtte fra lærer kan føre til at eleven utvikler en høyere sosial kompetanse (DeWit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Roeser, Midgley & Urda, 1996).

Når det gjelder forskning med fokus på fysisk selvoppfatning, har det blant annet blitt forsket på kjønnsforskjeller. Klomsten (2006) kom i sin undersøkelse frem til at jenter har en tendens til å ha en mer negativ oppfatning av seg selv enn gutter, for eksempel i forhold til utseende, kropp, samt fysisk selvverd og selvvrdering. Kling et. al. (1999) forklarer at det er en sterk korrelasjon mellom selvverd og hvordan en oppfatter eget utseende. Det er altså slik at det å ha en positiv verdsetting av seg selv, kan føre til at man har en positiv oppfatning av utseendet sitt. Dette kan ses i sammenheng med at jenter generelt har vist å ha lavere selvverd enn gutter (Kling et. al., 1999).

Forskning har påvist at det er en betydelig korrelasjon mellom prestasjoner i skolen og akademisk selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre blir årsaken til denne sammenhengen påpekt å være at elevens skoleprestasjoner er med på å påvirke elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette blir bekreftet i annen forskning som viser at elevens akademiske selvoppfatning henger sammen med hvordan de presterer faglig på skolen (Marsh & O'Mara, 2008). Furrer og Skinner (2003) fremhever at en positiv relasjon til lærer synes å være av stor betydning for gutters motivasjon i skolen og dermed også for deres læringsutbytte. Annen forskning har kommet frem til at elever som kjenner en følelsesmessig støtte fra lærer, har et høyere faglig evnenivå. De har også en sterkere tro på at de kan få til det som kreves av dem, og sitter igjen med en mer positiv akademisk selvoppfatning (DeWit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Roeser, Midgley & Urden, 1996).

1.2 Lærer-elev relasjonen - elevens opplevelse av lærerens støtte

Under tidligere forskning har vi sett at relasjonen lærer-elev er relatert til de ulike aspektene ved tenårings selvoppfatning. Vi vil derfor se nærmere på lærer-elev relasjonen og hvordan elever opplever lærerens støtte. Begrepet relasjon betyr forbindelse eller forhold mellom to eller flere personer (Moen, 2011a). Relasjonen mellom lærer og elev skiller seg fra andre relasjoner ved at de to partene ikke er likestilte. Det er læreren som er ansvarlig, i tråd med sin stilling, for at det skal være en god relasjon mellom dem (Moen, 2011b).

Læreren bruker mye tid sammen med eleven og denne relasjonen vil derfor være med på å påvirke selvoppfatningen til eleven enten det er gjort bevisst eller ubevisst. Dette kan få konsekvenser for elevens selvoppfatning, både positive og negative. Elever med god relasjon til lærer får ofte mer interesse for det faglige, økt selvtillit og mer empati (Noddings, 2004). Videre kan konsekvenser være for eksempel at læreren ved et uhell avviser eleven på grunn

av mangel på tid når eleven har noe den vil ta opp, og kan derfor føle mangel på støtte fra læreren. Dette kan i noen tilfeller kan være uheldig for elevens utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Det er av betydning for eleven å oppleve anerkjennelse fra viktige voksne rundt dem, inkludert lærere, for å kunne utvikle et positivt bilde av seg selv. Elever som ikke opplever dette eller mottar negativ bekreftelse, kan lett komme til å utvikle en negativ selvoppfatning (Drugli & Nordahl, 2014). For elever som er risikoutsatt kan relasjonen med læreren komme til å ha ekstra betydning for eleven og lærer kan være en av de signifikante andre i elevens liv (Moen, 2011b).

Forskning har påvist at relasjonen mellom lærer og elev er av vesentlig betydning for den faglige utviklingen til eleven (Moen, 2011b). Det å ha en god relasjon til læreren kan være med å påvirke elevens grad av interesse til å gjøre en innsats i timen (Nordahl & Sørli, 1998). Relasjonen kan også være med på å bidra til at eleven får oppleve mestring ved at læreren, som kjenner eleven sin, vet hva slags og hvor mye støtte eleven har behov for til ulike tider (Drugli, 2012).

Tidligere empiri har vist at relasjonen mellom lærer og elev også er av vesentlig betydning for den sosiale utviklingen til eleven og er med på å styrke den psykiske helsen (Moen, 2011b). Det vil si at eleven vet å forholde seg til skolen og menneskene på skolen på en adekvat måte, samt at eleven trives (Drugli, 2012). Videre kan en se at læreren kan være med på å styrke eller svekke plassen eleven har sosialt i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kan være en heldig virkning for en elev som står svakt blant de andre elevene dersom læreren kan hjelpe denne eleven til å fremstå mer positivt overfor de andre elevene. Positive konsekvenser av dette kan være at vennskapsbånd blir knyttet og at en får høyere sosial selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Når det gjelder kjønn og relasjonen mellom lærer og elev, antyder forskning at det er forskjell på hvor mye oppmerksomhet læreren gir til de ulike kjønnene. Det viser seg at jentene får mindre oppmerksomhet enn guttene (Manger, 2001), men en stor del av oppmerksomheten guttene får er av negativ karakter, da den brukes for å justere atferden deres (Webster-Stratton, 1999). Til tross for dette, hevder Nordahl (2010) at jentene presterer bedre på skolen og har en sterkere relasjon til læreren sin. Det er altså slik at guttene får mer oppmerksomhet av læreren, men det er fortsatt jentene som har den beste relasjonen til læreren sin. I tillegg til

at det er av betydning for tenåringer å ha en sterk relasjon til læreren, er det også viktig å ha relasjoner til jevnaldrende. Dette vil vi presentere nærmere i neste avsnitt.

1.3 Sosialt miljø - betydning av dette

Et sosialt miljø består av umiddelbare fysiske omgivelser, sosiale relasjoner og kulturelle miljøer hvor personer samhandler. Det sosiale miljøet er dynamisk og forandrer seg over tid, da det blir påvirket av personene som deltar, samt øvrige sosiale miljøer (Barnett & Casper, 2001). I vår undersøkelse har vi valgt å se nærmere på elevers sosiale miljø, avgrenset til ungdomsskole og videregående skole. Det sosiale miljøet i tenårene spiller en viktig rolle, og henger sammen med sosial selvoppfatning. Ungdomstiden er en periode da vennskap får en større rolle i livet til ungdommer, og venner kan anses for å være dominerende signifikante andre (Frønes, 1995). Jevnaldrendes holdninger blir mer betydningsfulle, og individet tar dem inn over seg og ser seg selv i lys av disse (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 1988). Gjennom sosialisering og samhandling med andre, utvikler og former en seg som menneske, og på det større plan blir individet del av en større gruppe i samfunnet (Frønes, 1995).

Puberteten er en tid da de sosiale evnene for alvor får sitt utspring ettersom en tar del i mer komplekse sosiale samspill (Frønes, 1995). Disse sosiale samspillene er med på å utvikle ens sosiale kompetanse, samt individets identitet. Identiteten formes på grunnlag av den plassen og båndet individet har til sine jevnaldrende. Det båndet en har knyttet til dem rundt seg, har stor betydning for individet, særlig det emosjonelle båndet (Frønes, 1995). Det er altså gjennom jevnaldergruppen at individet blir kjent med seg selv. Mead (1972) uttrykker at en bare kan kjenne seg selv gjennom andre i den sosiale gruppen en tilhører. Det er de ulike individene i gruppen sine synspunkter om individet som fører til at en blir kjent med seg selv (Mead, 1972).

Deltakelse i det sosiale miljøet blant jevnaldrende i skolen kan føre til ulike konsekvenser. Positive utfall kan være økt sosial kompetanse, som videre kan gi en følelse av inkludering og tilhørighet, samt trygghet og langvarige vennskapsforhold (Ogden, 2002). Andre utfall kan være at en i et sosialt miljø får prøvd ut nye sider ved seg selv, og dermed kan det danne et utgangspunkt for personlig utvikling (Bø, 2000). Uavhengig av dette, kan interaksjonene med andre også få et negativt utfall. For eksempel kan et individ som føler at en ved gjentagende anledninger blir vurdert negativt av andre som betyr mye for en, utvikle et negativt syn på seg selv (Kaplan, 1975). Videre kan det være slik at barn som i ung alder har sosiale problemer og

mangelfull sosial kompetanse er i risiko for å få problemer senere med selvdestruktiv- og antisosial atferd (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller & Sayette, 1991).

Når det gjelder kjønn og sosialt miljø, viser forskning at det er kjønnsforskjeller i det sosiale samspillet. Bø (2000) beskriver at jenter baserer vennskap på støtte og fortrolighet innen nære relasjoner. Jenter har oftere få og nære venner, det er gjerne to og to som er sammen. De deler alt seg imellom, men når det oppstår uoverensstemmelser kan det delte bli brukt mot en av partene ved baktalelse og ekskludering. Videre beskriver han at gutter, derimot, får status blant de andre guttene og oppnår popularitet gjennom prestasjoner, for eksempel ved å være flink i fotball eller tørre å si imot autoriteter. Guttene, til forskjell fra jentene, danner ofte større vennegjenger som har en stabil hierarkisk oppbygning (Bø, 2000).

1.4 Krav, press og stress

Tenåringer i vårt samfunn blir møtt med høye krav og opplever press, særlig i skolen. Skaalvik & Skaalvik (1988) fremhever at dette presset gjør seg særlig gjeldende ved faglige prestasjoner. Videre forklarer Skaalvik (1995a) at det å mislykkes i forhold til forventninger en møter, kan føre til en lav selvakseptering. En elev kan altså tenke lavt om seg selv dersom en ikke klarer å lykkes i et bestemt fag, særlig da de teoretiske fagene.

Unge opplever, særlig i tenårene, press og krav på det sosiale planet. Relevant i denne sammenheng er begrepet “fiktivt gruppepress”. Det innebærer hva et individ tror omgivelsene eller jevnaldrende forventer av en, og kan medføre et følt press hos tenåringer (Bø, 2000). For eksempel kan en ung jente tro at de rundt henne mener at hun burde slanke seg, men det betyr ikke nødvendigvis at denne tolkningen er riktig. Det fiktive gruppepresset kan være grunnet flere ting, blant annet mangelfull sosial kompetanse i forhold til å tolke sosiale signaler, eller at en ikke er trygg på seg selv i sosiale settinger. Dette kan oppstå som følge av alle forandringene en gjennomgår, både kroppslig og mentalt, i tenårene (Bø, 2000). I tillegg påpeker Nordahl (2010) at det er viktig for tenåringer å passe inn og være en del av gruppen, ettersom dette er en typisk periode hvor en har behov for å løsrive seg fra familien og skape en egen identitet. Den unge må tre ut på utrygg grunn og en blir da lett usikker, noe som igjen vil gjøre at en lettere blir påvirket av jevnaldergruppens holdninger og meninger (Bø, 2000; Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008).

Aronson (2004) forklarer at Norge er et land hvor det er sterk grad av konformitet. Konformitet beskrives som en forskjell i en persons atferd eller meninger som et resultat av innbilt press eller faktisk press fra ulike personer. Konformitet oppleves sterkere i noen situasjoner enn andre og en vil føle et sterkere konformitetspress fra en gruppe mennesker fremfor et enkeltindivid. Dette presset føles enda sterkere dersom gruppen av personer er av betydning for individet (Aronson, 2004). Aronson (2004) påpeker i tillegg at individer med generell lav selvakseptering har lettere for å bli påvirket av gruppepress enn individer med en høy selvakseptering.

Når det gjelder kjønn og følelsen av krav og press, viser forskning at jenter opplever mer sosialt press enn gutter. Jenter viser seg å bli mer påvirket av sosiale impulser og konformitet, både når det kommer til jevnaldrende og til media (Bø, 2000). Forskning gjort av Bø (1999) viser at jenter i større grad enn gutter bekymrer seg for eget utseende og vekt. Nielsen (1991) fremhever at jenter ofte har et feilaktig bilde av kroppen sin og tror de er overvektige når de egentlig ikke er det. Det argumenteres for at grunnen til at jenter blir mer sosialt påvirket av press er at de generelt har hatt en lavere sosial status i samfunnet enn gutter, da det er påvist at sosial status påvirker grad av konformitet (Bø, 2000).

Når en opplever mye krav og forventninger fra omgivelsene rundt seg, kan det føles som en påkjenning for individet. Denne negative påkjenningen forbindes ofte med stress (Manger & Wormnes, 2015). Stress kan defineres som den psykologiske og fysiologiske reaksjonen som oppstår når en opplever at det er en ubalanse mellom kravene som stilles og ens kapasitet til å møte disse kravene (Baum, 1990). Det vil altså være naturlig å føle stress i situasjoner hvor en kjenner at en ikke makter å oppfylle de kravene en blir stilt ovenfor. Opplevelsen av stress er knyttet til egne tolkninger og erfaringer, og er dermed noe som formes i eget sinn. De tolkningene og erfaringene en gjør seg er subjektive, noe som gjør at enkelte vil være mer sensitive overfor stress enn andre (Benedetti, 2011). Individet setter krav til seg selv ved å ha en forestilling om hva som er ønskelig eller hva en burde oppnå i en gitt situasjon. En kan for eksempel ha en forestilling om at en ikke er smart dersom en ikke får toppkarakter på eksamen. På den måten setter en krav til seg selv som kan virke stressende. For noen personer kan denne typen stress være motiverende, mens for andre kan det ha en negativ effekt og virke i motsatt retning (Manger & Wormnes, 2015).

1.5 Forsknings spørsmål

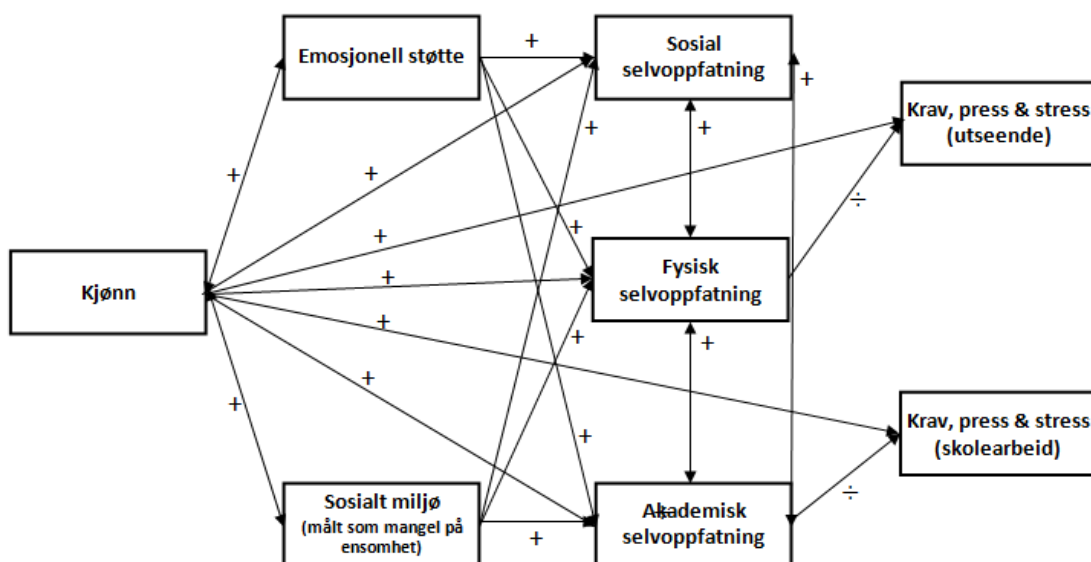
Det fremkommer av empiri at visse faktorer kan være med å påvirke tenåringers selvoppfatning, og i tillegg at disse faktorene kan påvirke gutter og jenter forskjellig. På bakgrunn av dette, har vi utformet følgende forsknings spørsmål:

Forskning viser at jenter har en sterkere relasjon til lærer (Nordahl, 2010). *Kan dette være en faktor som gjør at jenter har høyere selvoppfatning enn gutter?*

Forskning viser at venner går over til å bli de dominerende signifikante andre i tenårene, da de får en større rolle i livet deres (Frønes, 1995), og kan være med på å påvirke ens selvoppfatning (Shavelson et. al., 1976; Nordahl, 2010). *Er det da slik at tenåringers selvoppfatning vil utvikles og bli høyere i løpet av tenårene, og på hvilket klassetrinn føler tenåringene sterkest tilknytning til sosialt miljø blant jevnaldrende?*

Forskning viser at i tenårene er utseende av større betydning enn skoleprestasjoner, som unge selv anser for å være viktigere for foreldre (Harter & Marold, 1991). *Er det da slik at tenåringene stresser mer med utseende enn skolearbeid, og på hvilket klassetrinn føler tenåringene mest stress som følge av krav og press?*

1.6 Forventede sammenhenger



Figur 2. Forventede sammenhenger mellom variablene.

Ut ifra problemstillingen vi har formulert, samt teori vi har presentert, har vi utformet en sti-modell med forventede sammenhenger. Vi tenker oss at emosjonell støtte og sosialt miljø positivt predikerer de tre ulike formene for selvoppfatning. Videre forestiller vi oss at fysisk selvoppfatning negativt predikerer krav, press og stress (utseende) og at akademisk selvoppfatning negativt predikerer krav, press og stress (skolearbeid). Ettersom sosial selvoppfatning ikke er direkte relatert til verken stress (utseende) eller stress (skolearbeid) forventer vi av den grunn ikke å se noen sammenheng her. Vi ser for oss at de ulike selvoppfatningene korrelerer med hverandre. Til slutt tenker vi at det vil være kjønnsforskjeller, i større eller mindre grad, til de ulike variablene.

2 Metode

2.1 Forskningsstrategi

Problemstillingen vår er rettet mot elever i ungdomsskole- og videregående skole generelt i Norge med fokus på deres selvoppfatning, og opplevelse av stress. På grunnlag av dette har vi valgt å ta utgangspunkt i en kvantitativ tilnærming til forskningsfeltet og har i denne forbindelse benyttet et survey-design. Forskningsprosjektet vi har tatt del i, er et langsgående prosjekt som går over to år. Vi har tatt del i første året av prosjektet, og vil dermed kun se på resultatene fra første gang undersøkelsen ble gjennomført. Ved innsamling av data til undersøkelsen har det blitt benyttet spørreskjema for selvutfylling som redskap. Grunnen for at spørreskjema ble benyttet er fordi det er mer hensiktsmessig når en har et stort utvalg og gjør at en lettere kan generalisere til populasjonen. Generalisering forstås her som overføring av forskningsresultater, og målet er at informasjonen en innhenter skal være gjeldende for andre tilsvarende grupper i samfunnet (Kleven, 2011). I det følgende vil vi se nærmere på populasjon og utvalg, samt fremgangsmåten vi benyttet for å foreta et utvalg fra populasjonen.

2.2 Utvalg

I en kvantitativ forskningsmetode trekker en utvalg enten ved sannsynlighetsutvalg eller ikke-sannsynlighetsutvalg. Ved bruk av sannsynlighetsutvalg kan en statistisk generalisere til populasjonen, mens ved ikke-sannsynlighetsutvalg må en benytte andre metoder for å generalisere. I forskningsprosjektet vi har tatt del i, er det benyttet et bekvemmelighetsutvalg, som er et ikke-sannsynlighetsutvalg (Ringdal, 2014). Denne typen utvalg ble anvendt ettersom vi skulle rekruttere skoler og foreta innsamling av data selv. På grunn av økonomiske og praktiske årsaker hadde vi ikke mulighet til å trekke utvalget tilfeldig. Vi ringte derfor rundt til ulike skoler vi hadde mulighet til å samle inn data fra, og spurte om de var interessert i deltakelse. Da vi likevel ønsket å se utvalget i forhold til populasjonen, var vi bevisst i vårt utvalg av skoler. Vi valgte ut skoler både fra by og land for å få spredning i utvalget, og vi inkluderte et større antall skoler i prosjektet.

Skolene vi rekrutterte til å være med i prosjektet er hovedsakelig fra én stor by og dens omkringliggende kommuner, samt fra et par andre kommuner i Norge. I forbindelse med vår oppgave er det kun aktuelt å benytte data innsamlet fra ungdomsskoler og videregående skole da det er denne aldersgruppen vi ønsker å finne mer ut om i vår oppgave. Ifølge GSI (Grunnskolen informasjonssystem) sin oversikt over skoler, fant vi ut at utvalget vårt består

av 2645 elever fordelt på 15 ungdomsskoler og av 860 elever fordelt på to videregående skoler. Det er gjennomsnittlig 176 elever fra hver ungdomsskole og 430 elever fra videregående skole. Etter at spørreundersøkelsen ble utført var antall respondenter noe redusert. Vi endte opp med et utvalg som bestod av 2262 respondenter. Fra ungdomsskolen var det 1628 elever som hadde deltatt fra 10 ungdomsskoler, noe som utgjør en svarprosent på 61,55%. I videregående skole er det kun Vg2 og Vg3 som har svart på spørreundersøkelsen, det var i alt 634 elever fra to skoler, noe som utgjør en svarprosent på 73,72%. I alt var det 1094 jenter og 1119 gutter som deltok i undersøkelsen, forøvrig var det 49 respondenter som ikke oppga kjønn. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan instrumentet i vår undersøkelse har blitt utformet og hvordan hvert enkelt begrep har blitt målt.

2.3 Instrument

Måleinstrumentet for denne masteroppgaven er utformede spørsmål og påstander knyttet til problemstillingen vår. Tanken er å utvikle et instrument som gjør at de teoretiske begrepene en vil undersøke, blir målt på en god måte (Ringdal, 2014). Spørsmålene og påstandene i et spørreskjema blir ofte gitt ulike betegnelser, for eksempel indikator eller item (Lund & Haugen, 2006). Videre vil det si at om det aktuelle begrepet blir målt på ønsket måte, kan en trekke slutninger om at indikatorene måler ønsket begrep (Ringdal, 2014).

Ringdal (2014) understreker at det kan være hensiktsmessig å benytte flere indikatorer, for å dekke de viktigste aspektene ved begrepet. Det å anvende flere indikatorer for å måle et teoretisk begrep, blir ofte betegnet som å benytte et sammensatt mål. På en annen side blir det påpekt at sammensatte mål er best å anvende dersom en skal måle indirekte eller latente begreper (Ringdal, 2014). I denne oppgaven har vi derfor anvendt sammensatte mål, som er utvalgt og oversatt av prosjektlederne (Einar M. Skaalvik og Roger A. Federici), for å måle følgende teoretiske begrep: emosjonell støtte, sosialt miljø, krav, press og stress, sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning, forstått som utseende (se vedlegg 1).

Emosjonell støtte er målt som elevens opplevde støtte fra sine lærere, gjennom fire indikatorer. To eksempler på utsagn som er benyttet for å måle dette er:

1. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.
2. Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til.

Dette sammensatte målet er utviklet av Federici og Skaalvik (2014).

Sosialt miljø er målt som elevenes følelse av å ikke være en del av det sosiale miljøet, gjennom fire indikatorer. Her har vi valgt å rekode spørsmålene under ensomhet, da vi tenker at dersom en ikke er ensom, føler eleven seg som en del av det sosiale miljøet. Eksempler på utsagn på sosialt miljø er:

1. Jeg har ingen å snakke med i klassen.
2. Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen.

Dette sammensatte målet er utviklet av Elevundersøkelsen (2013).

Krav, press og stress er målt som elevenes opplevelse av hvor stressende krav og press fra omgivelsene føles. Etter å ha utført en faktoranalyse på de fem spørsmålene under denne variabelen, fikk vi en lav korrelasjon på ett av spørsmålene. Det viste seg også at de øvrige fire spørsmålene delte seg i to faktorer. Ut i fra dette valgte vi å ta bort det spørsmålet som korrelerte lavt med de andre og delte de øvrige spørsmålene inn i to faktorer. Den ene faktoren måler da hvor stressende det er med krav og press i forhold til utseende, og den andre faktoren måler hvor stressende det er med krav og press relatert til det faglige på skolen.

Utsagn og spørsmål fra de to sammensatte målene er:

1. Hvor stressende synes du krav/press om å gjøre det bedre på skolen har vært?
 2. Hvor stressende synes du krav/press om å arbeide mer med skolefagene har vært?
-
1. Hvor stressende synes du krav/press om å se ut på en bestemt måte (eks. bli slankere) har vært?
 2. Hvor stressende synes du krav/press om å kle deg på en bestemt måte har vært?

De to sammensatte målene er utviklet av Roger A. Federici og Einar M. Skaalvik i forbindelse med denne undersøkelsen.

Akademisk selvoppfatning er målt som elevenes opplevelse av det faglige på skolen, gjennom fire indikatorer. Det dreier seg her om i hvilken grad en føler en får til eller ikke får til skolearbeidet. Eksempler på utsagn på akademisk selvoppfatning er:

1. Jeg lærer lett i alle fag på skolen.
2. Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg.

Dette sammensatte målet er utviklet av Skaalvik og Skaalvik (2013).

Sosial selvoppfatning måles som elevenes følelse av å bli likt av andre elever og av å ha venner, gjennom fire indikatorer. To eksempler som er benyttet for å måle dette er:

1. Jeg har mange venner.
2. Andre elever liker meg.

Dette sammensatte målet ble utviklet spesifikt for denne undersøkelsen av prosjektlederne.

Fysisk selvoppfatning er målt som elevenes opplevelse av egen kropp og følelsen av hva andre tenker om ens utseende, gjennom fire indikatorer. Eksempler på to utsagn som er benyttet her er:

1. Jeg er fornøyd med eget utseende
2. Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende.

Dette sammensatte målet er utviklet av Marsh, Parada og Ayotte (2004).

Indikatorene i vårt spørreskjema er tilpasset Likert-formatet. Det innebærer at alle påstandene har 3-7 svarkategorier (Ringdal, 2014). Samtlige spørsmål og påstander innen emosjonell støtte, sosialt miljø, sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning ble vurdert på en skala med fem verdier fra “Svært enig” til “Svært uenig”. Det er i tillegg lagt til en nøytral svarkategori slik at respondenten gis mulighet til å være verken enig eller uenig i påstandene. Krav og press ble vurdert på en annen skala med fire verdier fra “Ikke stressende” til “Svært stressende”. I fortsettelsen vil vi se nærmere på hvordan datamaterialet ble innsamlet.

2.4 Prosedyre for datainnsamling

Det var ønskelig å rekruttere et stort antall respondenter til spørreundersøkelsen vår for å få resultater som i størst mulig grad var valide og generaliserbare. Vi begynte derfor å ta kontakt med skoler allerede i november via e-mail og telefon. I løpet av desember hadde vi fått rekruttert 17 skoler, hvorav 15 var ungdomsskoler eller kombinerte barne- og ungdomsskoler og 2 var videregående skoler. Vi vil i denne oppgaven hovedsakelig ta utgangspunkt i elevene fra 8.-10.trinn, samt Vg2 og Vg3. Etter at vi hadde fått bekreftelse fra de ulike skolene som ønsket å delta, ble det sendt ut en e-post med mer detaljert informasjon om prosjektet, samt kontaktinformasjon til de som er ansvarlige for prosjektet (se vedlegg 2). I januar ble det laget avtaler med skolene angående tidspunkt for innsamling av data. Det ble avtalt at innsamlingen skulle foregå mellom uke 7 og uke 10. Videre ble det sendt ut informasjon til alle elever og foresatte om prosjektets tema og hensikt (se vedlegg 3). Her ble det understreket at

gjennomføring av undersøkelsen var frivillig, og det inkluderte en svarslipp foresatte kunne signere dersom de ikke ønsket at deres barn skulle delta.

Skolene fikk selv velge om de ønsket at noen fra prosjektgruppen skulle komme på skolen å gjennomføre datainnsamlingen eller om de ønsket at den enkelte lærer selv skulle gjøre det i sin klasse. Flere av skolene syntes det var fordelaktig å gjennomføre det selv, dette av praktiske årsaker. Til skolene som ønsket å utføre undersøkelsen selv, ble det sendt spørreskjema i posten. Sammen med spørreskjema ble det også vedlagt et informasjonsskriv til lærerne med informasjon de kunne gi elevene i forbindelse med utførelse av undersøkelsen. Skrivet forklarte litt generelt om prosjektet, samt praktiske opplysninger om hvordan elevene skulle fylle ut spørreskjemaet. Skolene som ønsket at vi skulle komme og hjelpe dem med gjennomføring fikk velge ut datoer som passet for dem. Vi dro ut til de enkelte skolene, og på de fleste var vi innom alle klasserommene. Elevene ble informert om prosjektet og om hvordan de skulle fylle ut spørreskjemaet. Det ble presisert til alle elevene at deres besvarelse ville være anonym og at alle besvarelser ville bli behandlet konfidensielt. Spørreskjemaene ble samlet inn samme dag som de ble delt ut.

De aller fleste elevene svarte på undersøkelsen, men det var et mindretall som ikke deltok da deres foresatte ikke ønsket dette. Elevene som deltok skulle skrive ned siste fem siffer av telefonnummeret sitt i besvarelsen slik at en kunne ha mulighet til å sammenligne svarene neste år da samme undersøkelse vil bli gjentatt. Dessverre var det noen elever som ikke kunne telefonnummeret sitt og måtte hoppe over det spørsmålet. Dette måtte tas i betraktning i analysedelen. I analysedelen utførte vi flere typer analyser med data vi samlet inn, dette vil utdypes nærmere i neste avsnitt.

2.5 Statistiske analyser

I dataanalyse-fasen vil vi benytte oss av flere statistiske analyser for å undersøke og komme frem til resultatene. Analysene har hovedsakelig blitt gjennomført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS (versjon, 21.0). Da datamatriksen ble ferdigstilt anvendte vi det som betegnes som deskriptiv statistikk. Dette for å se hvordan skårene til respondentene fordelte seg på de ulike sammensatte målene og indikatorene (Pallant, 2013).

Vi benyttet blant annet sentraltendens av innsamlet data for å regne aritmetisk gjennomsnitt og median. Aritmetisk gjennomsnitt er et mål på sentraltendens i et sammensatt mål (Ringdal,

2014). Det vil altså si at en kan finne ut hvor de fleste skårene er plassert i henhold til minimum og maksimum skåre. Medianen er verdien til et tall som deler et utvalg i to deler, slik at hver del har likt antall enheter (Ringdal, 2014). Både aritmetisk gjennomsnitt og median brukes som mål på sentraltendens. Det er vanlig å benytte aritmetisk gjennomsnitt, men i enkelte tilfeller kan median være bedre egnet, særlig dersom det eksisterer store skjevheter i en skårefordeling (Ringdal, 2014). Med dette i betraktning benyttet vi derfor median i noen av tilfellene det var skjevheter.

Videre så vi på standardavvik for å måle spredning. Standardavvik anvendes altså for å måle spredningen av skårene i forhold til gjennomsnittsskåren i det sammensatte målet. Dersom det er betydelig spredning, vil standardavviket være høyt. Hvis det ikke er betydelig spredning, vil standardavviket være lavt, altså nærmere 0. Det påpekes at standardavviket må ta utgangspunkt i at variablene en måler er kontinuerlige (Ringdal, 2014). Variablene som er knyttet til vår problemstilling er alle kontinuerlige variabler. Kjønn er også en variabel knyttet til vår problemstilling, men ettersom denne variabelen er dikotom og ikke kontinuerlig, vil vi ikke presentere resultater direkte knyttet til kjønn. I stedet vil vi utføre analyser på de kontinuerlige variablene hvor vi vil se på eventuelle kjønnsforskjeller.

Til slutt ble normalfordeling undersøkt med tanke på en eventuell skjevhet, også kalt skewness, av resultatfordelingen (Kleven, 2011). Skjevhet representerer en verdi som indikerer om resultatene i et sammensatt mål er normalfordelt. Dersom det foreligger en normalfordeling, vil skjevhetsverdien være 0. En positiv skjevfordeling indikerer at det er et flertall av positive skårer eller at det foreligger enkelte ekstreme skårer, såkalte "outliers". Hvis flertallet av skårene er negative, eller består av ekstreme negative skårer, vil det være en venstreskjev skårefordeling. Motsatt vil et flertall av positive skårer eller ekstreme positive skårer bestå av en høyreskjev skårefordeling (Pallant, 2013). For at skåren til et sammensatt mål skal være normalfordelt, bør skjevhetskoeffisienten ligge mellom et intervall på -1 og 1 (Kleven, 2011). Resultatene fra de deskriptive analysene vi foretok vil bli presentert i neste kapittel.

I det påfølgende ble det utført faktoranalyse for å undersøke dimensjonaliteten til de sammensatte målene. Det er ønskelig at en indeks er endimensjonal, altså at den kun måler ett begrep. Det vil si at alle spørsmålene eller indikatorene en har i en indeks bør måle det samme begrepet. Dersom ett eller flere av spørsmålene egentlig måler et annet begrep, vil indeksen

være flerdimensjonal. Det er normalt å dele opp flerdimensjonale indekser slik at en kan se på hvert endimensjonale begrep separat (Ringdal, 2014). For å finne ut om en indeks er endimensjonal eller flerdimensjonal, kan en benytte faktoranalyse. Det finnes to ulike typer faktoranalyser, eksplorerende og bekreftende. Mest vanlig er den eksplorerende faktoranalysen som ikke konkret kan si noe om hvor mange faktorer en indeks består av, men som likevel kan gi tilstrekkelig med informasjon slik at en kan trekke konklusjonen selv. En forventer vanligvis at det er en korrelasjon mellom faktorene og variablene på minst 0.40, i tillegg bør egenverdien på en faktor være over 1 (Ringdal, 2014). Resultatet av analysene vil bli nærmere presentert i kapittel 3.

Deretter ble det anvendt korrelasjonsanalyser for å vise graden av samvariasjon mellom undersøkelsens variabler, altså de seks teoretiske begrepene. I tillegg ble det utført korrelasjonsanalyser med kjønn som split file, for å se nærmere på forskjeller knyttet til vår problemstilling. En positiv korrelasjon indikerer at dersom en variabel øker, vil også den andre øke. En negativ korrelasjon derimot, vil indikere at dersom den ene variabelen øker, vil den andre avta (Pallant, 2013). I vår analyse valgte vi å benytte oss av PM-korrelasjon (Pearsons produkt moment korrelasjon). Ved bruk av PM-korrelasjon vil en få et tall mellom -1 og 1, hvor en korrelasjon på 0 viser at det ikke er sammenheng eller samvariasjon mellom variablene. En svak korrelasjon mellom variabler har gjerne en korrelasjonskoeffisient mellom 0.10 og 0.29, mens en sterk korrelasjon vil ligge mellom 0.50 og 1 (Pallant, 2013). Resultatene av korrelasjonsanalysene vil vi gå nærmere inn på i neste kapittel.

Videre anvendte vi slutningsstatistikk, som innebærer at en kan beregne hva ulike verdier i populasjonen vil være ved å ta utgangspunkt i verdiene til utvalget (Lund & Haugen, 2006). Vi utførte analyse av multipel regresjon for å se om det eksisterer signifikante sammenhenger mellom en avhengig variabel og flere uavhengige variabler på samme tid. Ved å utføre multipel regresjon beskriver den standardiserte regresjonskoeffisienten denne sammenhengen. Hvor sterk en eventuell sammenheng er, varierer mellom -1 og 1 (Ringdal, 2014). Betaverdier fra 0.10 til 0.29 regnes som svake og betaverdier mellom 0.30 til 0.49 betegnes som moderate. For at sammenhengen mellom den avhengige og de uavhengige variablene skal regnes som sterk, må betaverdiene være høyere enn 0.50 (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Resultatene av våre regresjonsanalyser vil bli presentert i form av en sti-modell i resultatkapittelet.

Deretter benyttet vi slutningsstatistikk for å utføre analyse av signifikanstester. For å supplere, benyttet vi aritmetisk gjennomsnitt og standardavvik for å se nærmere på forskjeller i svarskårene. Dette ble sett på i tillegg til signifikanstest ved både kjønns- og klasstrinnsforskjeller. Først utførte vi uavhengig t-test med to uavhengige utvalg. Dette for å undersøke om det var signifikante forskjeller på gutter og jenter i forhold til de variablene som er relevante for vår problemstilling. Deretter gjennomførte vi enveis ANOVA variansanalyser for å se nærmere på forskjeller mellom de ulike klasstrinnene. Enveis ANOVA variansanalyse utføres for å analysere flere enn to populasjonsgrupper i samme analysetest (Valås, 2006; Ringdal, 2014). Enveis variansanalyse gir oss kun informasjon om det eksisterer signifikante forskjeller mellom en rekke grupper, men analysen kan ikke vise hvilke av gruppene som er signifikant forskjellige fra hverandre. Derfor har vi anvendt post hoc-testen Scheffe, som gir oss informasjon om hvilke av klasstrinnene som er signifikant forskjellige fra hverandre (Pallant, 2013). For å finne ut hvor stor betydning en signifikant forskjell mellom to variabler er, har vi supplert med effektstørrelsestesten eta squared (Pallant, 2013). I vårt tilfelle ønsket vi å se om det var noen signifikant forskjell i gjennomsnittsskårer på sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning sammenlignet med de ulike klasstrinnene. I følge Cohen (1988) rangeres effektstørrelsene til eta squared på følgende måte: .01=svak, .06=moderat og .138=sterk.

Til slutt utførte vi analyser for å besvare forskningsspørsmålene våre. Her så vi på øvrige deskriptive tabeller og korrelasjonstabeller. I tillegg utførte vi enveis ANOVA variansanalyser med inkludert scheffe og eta squared. Dette ble benyttet for å se nærmere på variablene i forskningsspørsmålene, i henhold til klasstrinn. Videre vil vi se nærmere på måleinstrumentets reliabilitet for å se om undersøkelsen er pålitelig.

2.6 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og benyttes for å se om et måleinstrument gir samme resultat dersom en benytter det ved flere anledninger. Reliabiliteten til et måleinstrument blir påvirket av tilfeldig målefeil og dersom reliabiliteten til et sammensatt mål er tilfredsstillende, kan en anslå at det er god indre konsistens (Ringdal, 2014). En kan benytte seg av tre ulike metoder for å vurdere om et måleinstrument er reliabelt. Den første metoden tar utgangspunkt i allmenn kildekritikk. Dersom en benytter data innsamlet av andre, vil det være en fordel å sjekke kildene som er anvendt og hvordan data har blitt samlet inn. I tillegg vil det være aktuelt å se på hvordan en har formulert spørsmål, om det kommer tydelig frem hva som blir

spurt etter, for å lettere unngå misforståelser. En vil også se på hvordan en registrerer data slik at en sørger for at det blir utført på en nøyaktig måte. I tillegg bør en forsøke å finne ut om en har registrert data feil og eventuelt rette opp disse feilene. Den andre metoden en kan benytte for å vurdere reliabilitet, er test-retest-teknikken. Ved bruk av denne metoden vil en utføre to ulike målinger av samme variabel for å sjekke grad av korrelasjon. Den tredje metoden en kan benytte er å måle grad av intern konsistens mellom de ulike indikatorene i en indeks. Denne metoden kan måles ved bruk av Cronbachs alpha i SPSS. Ved bruk av denne metoden vil en sitte igjen med et tall mellom 0 og 1. Reliabiliteten anses å være akseptabel dersom tallet er 0.70 eller høyere (Ringdal, 2014). I denne studien har vi valgt å benytte Cronbachs alpha for å beregne reliabilitet. Reliabiliteten vil bli diskutert ytterligere i kapittel 4. I de følgende avsnittene vil vi se nærmere på ulike typer systematiske målefeil som kan påvirke gyldigheten til innsamlet data, nærmere bestemt måleinstrumentets validitet.

2.7 Validitet

Validitet betyr gyldighet og innebærer både en empirisk og teoretisk vurdering av undersøkelsen vår (Kleven, 2011). For å oppnå høy validitet må det være oppnådd en høy grad av reliabilitet (Ringdal, 2014). Dette vil derfor drøftes senere i oppgaven. I Lund og Haugen (2006) blir validitet inndelt i fire hovedtyper. Vi har valgt å ta utgangspunkt i denne validitetsoppdelingen for å beskrive validitetsbegrepet hensiktsmessig i forhold til vår undersøkelse. De fire validitetstypene vil bli presentert under, og drøftet senere i drøftingskapittelet.

2.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om måling og om en måler det en ønsker å måle. Det vil altså si at en gjør slutninger om at det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og det begrepet en har operasjonalisert. Begrepsvaliditet påvirkes av systematiske målefeil og innebærer feil som ikke jevner seg ut ved gjentatte målinger. Indikatorer som kun fanger opp ett aspekt ved begrepet kan være et eksempel på en systematisk målefeil (Kleven, 2011). For å hindre dette benyttes det faktoranalyse for å sikre begrepsvaliditeten av indikatorene (Ringdal, 2014). Ringdal (2014) fremhever videre at spørsmålsformuleringer som er blitt anvendt før og som har fungert, gir økt validitet og reliabilitet. I denne undersøkelsen benyttet vi måleinstrumenter som har blitt testet ut før, det var ergo ikke behov for å gjennomføre en pilottest i forkant av denne undersøkelsen.

2.7.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om gyldigheten av en statistisk slutning. For å oppnå en god statistisk validitet kan signifikanstesting benyttes, da avgjør en om utvalgsresultatet er statistisk signifikant eller om resultatet skyldes tilfeldigheter. Statistisk validitet oppnår en først dersom resultatene er av vesentlig betydning og dermed av interesse i det aktuelle fagfeltet (Lund & Haugen, 2006). I den foreliggende undersøkelsen har denne formen for validitet blitt ivaretatt ved bruk av signifikanstesting i analysene.

2.7.3 Indre validitet

Indre validitet er knyttet til tolkningen av relasjoner mellom variablene (Kleven 2011). Kleven (2011) påpeker at spørsmål om indre validitet kun er aktuelt når forskeren velger å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler. Dette årsaksforholdet blir også kalt et kausalitetsforhold, og vil hovedsakelig si studier innenfor eksperimentell og kvasi-eksperimentell forskning (Lund & Haugen, 2006). Vi har valgt å lage en kausal modell, men ut ifra den er det ikke mulig å fastslå den kausale retningen. På bakgrunn av dette vil indre validitet derfor ikke være aktuelt for denne undersøkelsen og vil derfor ikke belyses ytterligere.

2.7.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om resultatenes gyldighetsområde, altså om en med sikkerhet kan generalisere fra utvalget til populasjonen (Kleven, 2011). Dette avhenger av hvordan utvelgelsen har foregått, og Kleven (2011) påpeker ytterligere at tilfeldig utvelgelse benyttes for å styrke ytre validitet. Videre vil grad av frafall blant respondenter også kunne påvirke undersøkelsens ytre validitet (Kleven, 2011). For eksempel kan resultater bli påvirket negativt dersom det er et stort systematisk frafall som utgjør en skjevfordelt generalisering. I vår undersøkelse er det aktuelt å finne ut om resultatene fra datamaterialet kan generaliseres til alle elever på 8. til 10. trinn, samt Vg2 og Vg3 i Norge.

2.8 Ethiske vurderinger

Spesialpedagogisk forskning er en fagdisiplin som fokuserer på menneskelig atferd. Forskning som involverer andre mennesker er påkrevd å følge forskningsetikk for å verne om menneskeverdet (Ringdal, 2014). I vårt prosjekt gjelder forskningsetikken særlig personenes rett til anonymitet og informasjon om at deltakelse er frivillig. Forskning som innebærer at en vil behandle personopplysninger, skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste) for godkjenning (Ringdal, 2014). Prosjektlederne sendte undersøkelsen til NSD i god tid før vi skulle kontakte skoler, slik at når vi tok kontakt med skolene så hadde vi allerede fått godkjenning fra NSD til å gå i gang med prosjektet (se vedlegg 4).

For å sikre at prosjektet vårt fulgte de etiske retningslinjene sendte vi ut informasjonsskriv på forhånd til elever og foresatte. Her informerte vi både om at elevenes svar vil bli anonymisert og at deltakelse var frivillig slik at de kunne velge å signere en svarslipp dersom de ikke ønsket å delta. Dagen for besvarelse av spørreundersøkelsen informerte vi nok en gang om at det var frivillig og at deres besvarelser ikke vil kunne identifiseres. På de skolene vi ikke dro ut til, hadde lærerne mottatt et informasjonsskriv med denne informasjonen som de skulle videreformidle til elevene. Alle som valgte å delta i undersøkelsen var informert om hva de skulle svare på og valgte selv å delta, med tillatelse fra foresatte. Undersøkelsen inneholdt ikke spørsmål av sensitiv karakter, det ble ikke spurt om verken helse eller hjemmeforhold. Skolen ble heller ikke bedt om å utgi informasjon om elevene. Vi velger derfor å tolke det som at spørreundersøkelsen ikke strider imot de etiske retningslinjene.

3 Resultater

I dette kapitlet vil vi se på resultatene fra analysene vi har utført i etterkant av datainnsamlingen. Kapitlet begynner med en gjennomgang av faktoranalysene som vi har gjennomført for å undersøke de sammensatte målenes dimensjonalitet. Vi har valgt ut de faktoranalysene som er av størst betydning for vår problemstilling. Etter å ha utført faktoranalyser foretok vi enkelte endringer i et par av våre sammensatte mål. Endringene som ble utført her, danner grunnlaget for de videre analysene vi foretok. Videre vil vi presentere undersøkelsens deskriptive resultater, hvor vi vil vise gjennomsnittsskårer, standardavvik, skjevhet og reliabilitet til hvert sammensatte mål. Deretter vil vi fremlegge resultater fra korrelasjonsanalyser og utdype funn knyttet til vår problemstilling. I tillegg vil vi se på korrelasjonene relatert til kjønnsforskjeller.

Videre presenteres analyse av sti-modellen vi har utformet. Den er et resultat av multiple lineære regresjonsanalyser. Her vil vi belyse de mest interessante sammenhengene mellom de aktuelle variablene. For oversiktlighetens skyld har vi kun utdypet variabler som har direkte sammenhenger. Videre vil vi presentere deskriptive analyser av kjønnsforskjeller, og deretter signifikansteste de ulike formene for selvoppfatning ved hjelp av t-test for to uavhengige utvalg. Videre vil vi presentere klassetrinnsforskjeller mellom de ulike formene for selvoppfatning. Dette undersøkte vi ved hjelp av enveis ANOVA variansanalyser for en avhengig og en uavhengig variabel. I denne sammenheng vil vi også se nærmere på gjennomsnitt og standardavvik. Til slutt i kapitlet vil vi analysere resultatene som er relevante for våre forskningsspørsmål. Alle resultatene fra dette kapitlet vil bli drøftet i lys av teori i neste kapittel.

3.1 Faktoranalyse

I våre faktoranalyser har vi valgt å utelate de faktorladningene som viser ladninger under .40. En faktorladning kan tolkes som korrelasjoner mellom de latente faktorene og de ulike itemene (Ringdal, 2014). Da faktoranalysene ble utført på de utvalgte variablene, kom det frem i resultatene at det måtte utføres enkelte endringer i noen av de sammensatte målene. Først vil vi se nærmere på faktoranalyse av krav, press og stress, som vil bli presentert i tabellform.

Tabell 1. Faktoranalyse for måleskalaen til krav, press og stress.

Item	Faktor	
	1	2
Hs1 Hvor stressende synes du krav/press om å gjøre det bedre på skolen har vært?	.843	
Hs2 Hvor stressende synes du krav/press om å arbeide mer med skolefagene har vært?	.901	
Hs3 Hvor stressende synes du krav/press om å gjøre ting (være med på ting) du ikke har lyst til, har vært?		.480
Hs4 Hvor stressende synes du krav/press om å se ut på en bestemt måte (eks. bli slankere) har vært?		.786
Hs5 Hvor stressende synes du krav/press om å kle deg på en bestemt måte har vært?		.827

Tabell 1. Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsmetode: Oblimin. Faktor 1: Hs1, Hs2 og faktor 2: Hs3, Hs4, Hs5.

Faktoranalysen i Tabell 1 viser at itemene for krav, press og stress lader på to forskjellige faktorer. Itemene som omhandler skolearbeid, Hs1 og Hs2, lader høyt på faktor 1 i analysen, og vi har derfor valgt å lage et eget sammensatt mål bestående av disse to faktorene. De resterende itemene, Hs3, Hs4 og Hs5, lader på faktor 2. Hs4 og Hs5 lader begge høyt på faktor 2, mens Hs3 lader lavt i forhold til de to andre itemene i faktoren. Vi har derfor valgt å utelate item Hs3 fra videre analyser, da den lader på .48, som er rett over minstekravet på .40. De gjenværende itemene i faktor 2 omhandler utseende og vil nå bestå av Hs4 og Hs5, Vi har derfor valgt å lage et eget sammensatt mål bestående av disse to faktorene. Heretter vil vi referere til faktor 1 som krav, press og stress (skolearbeid) og faktor 2 som krav, press og stress (utseende).

Tabell 2. Faktoranalyse for måleskalaen til akademisk selvoppfatning.

		Faktor	
Item		1	2
B1	Jeg lærer lett i alle fag på skolen	.686	
B12	Skolearbeidet er lett for meg	.771	
B14r	Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet	.675	
B6r	Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg	.686	

Tabell 2. Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsmetode: Oblimin. Faktor 1: B1, B12, B14r, B6r.

Faktoranalysen i Tabell 2 viser at itemene for akademisk selvoppfatning lader på én faktor. Item B14r og B6r er negativt formulert og har derfor blitt rekodet for at skårene skal lade positivt, som de resterende itemene i det sammensatte målet. Item B1, B12, B14r og B6r lader alle moderat til høyt på faktor 1 etter rekodingen. Alle itemene lader betydelig høyere enn minstekravet på 0.40, og vi har derfor valgt å beholde dette sammensatte målet.

Tabell 3. Faktoranalyse for måleskalaen til sosialt miljø.

		Faktor	
Item		1	2
D6	Jeg har ingen å snakke med i klassen	.836	
D8	Jeg føler meg ensom på skolen	.868	
D2	Jeg går ofte for meg selv i friminuttene	.856	
D4	Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen	.835	

Tabell 3. Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsmetode: Oblimin. Faktor 1: D6, D8, D2, D4.

Faktoranalysen viser at itemene for sosialt miljø lader på én faktor. Item D6, D8, D2 og D4 lader høyt på faktor 1. Alle itemene lader betydelig høyere enn minstekravet på .40, og vi har derfor valgt å beholde dette sammensatte målet. Faktoranalysen viser et sammensatt mål som er rekodet fra grad av ensomhet til følelse av å være en del av et sosialt miljø.

3.2 Deskriptiv statistikk

I det følgende vil vi presentere deskriptiv statistikk som er relevant i henhold til de aktuelle variablene og problemstillingen vår. Vi vil benytte den deskriptive statistikken til å se på hvordan respondentene har svart på spørsmålene, og vi vil se på kjønnsforskjeller i de ulike skårene.

3.2.1 Tabeller med deskriptive resultater

Nedenfor har vi utarbeidet tre tabeller hvor vi presenterer deskriptiv statistikk for de ulike variablene i vår undersøkelse.

Tabell 4. Deskriptive resultater for kjønn samlet.

Variabler (jenter og gutter)	Antall items	Maksimal skåresum	Median	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Cronbachs alpha
Sosial selvpoppfatning	4	20	15	15,00	2,90	-0,70	0,90
Fysisk selvpoppfatning	4	20	13	12,70	4,00	-0,40	0,90
Akademisk selvpoppfatning	4	20	14	13,60	3,00	-0,30	0,80
Emosjonell støtte	4	20	15	14,70	2,80	-0,70	0,90
Sosialt miljø	4	20	19	17,90	2,80	-1,70	0,90
Krav, press og stress (utseende)	2	8	2	2,60	1,30	2,30	0,90
Krav, press og stress (skolearbeid)	2	8	4	4,60	1,90	0,30	0,90

Tabell 10. Merk: Variablene "Kjønn" og "Klassetrinn" er ikke kontinuerlige variabler og er derfor utelatt her.

Når en ser på det sammensatte målets gjennomsnittsskårer i forhold til maksimal skåresum, kan en se at det er store variasjoner. De to sammensatte målene under krav, press og stress, samt fysisk selvpoppfatning, viser lave til moderate gjennomsnittsskårer. De øvrige målene,

sosial selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell støtte og sosialt miljø, viser moderate til høye gjennomsnittsskårer. Det samme resultatet kommer frem under median, med unntak av resultatene under variabelen sosialt miljø som viser høyere skårer her enn den viser under det aritmetiske gjennomsnittet.

I Tabell 4 kan en se ut ifra resultatene til de ulike variablene at standardavviket er noe variert. Alle variablene viser at det er noe spredning i skårene sammenlignet med gjennomsnittsskåren, men fysisk selvoppfatning skiller seg særlig ut med et høyt standardavvik på 4. For øvrig har sosial selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell støtte og sosialt miljø en relativt høy spredning på nærmere 3. Videre viser skewness at skårene under sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell støtte og krav, press og stress (skolearbeid) er normalfordelte da de er innen intervallet på -1 til 1. De resterende variablene, sosialt miljø og krav, press og stress (utseende), havner utenfor intervallet og er dermed skjevfordelte. Sosialt miljø er negativt skjevfordelt, mens krav, press og stress (utseende) er positivt skjevfordelt. Resultatene fra Cronbachs alpha viser at alle de sammensatte målene har en tilfredsstillende høy reliabilitet, hvor alle har en verdi på over .70.

Tabell 5 (vist på neste side) viser en oversikt over både jenters og gutters skårer på de ulike variablene. Her kan en se at det er litt større variasjoner i gjennomsnittsskårer i forhold til maksimal skåresum enn det var for jenter og gutter samlet. En kan se at jenter generelt har lavere fysisk selvoppfatning enn jenter og gutter samlet, og at gutter har høyere gjennomsnitt enn både jenter og totalt gjennomsnitt. De to sammensatte målene fysisk selvoppfatning og krav, press og stress (utseende) viser her lave til moderate gjennomsnittsskårer for jenter. I forbindelse med jenter og gutter sine samlede skårer, kan en også se her at jenter skårer noe høyere på krav, press og stress (skolearbeid), men en kan likevel se at skårene er moderate. Ut ifra guttene sine skårer, kan en se at de skårer lavere enn både jenter, og jenter og gutter samlet på begge variablene under krav, press og stress. De resterende sammensatte målene, sosial selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell støtte og sosialt miljø, viser moderate til høye gjennomsnittsskårer for jenter og for gutter. Dette samsvarer med jenter og gutter sine samlede skårer. Median viser samme resultat som gjennomsnittsskårene på flertallet av de sammensatte målene. Unntakene blant jenter sine skårer er at median er noe høyere enn aritmetisk gjennomsnitt på sosialt miljø og krav, press og stress (utseende). Blant

gutter sine skårer, kan en se at median viser høyere skåre på variablene fysisk selvoppfatning og sosialt miljø.

Tabell 5. Forskjeller mellom deskriptive resultater for jenter og gutter.

Variabler	Kjønn	Gjennomsnitt	Standardavvik
Sosial selvoppfatning	Jenter	14,60	3,00
	Gutter	15,40	2,80
Fysisk selvoppfatning	Jenter	11,27	3,80
	Gutter	14,10	3,50
Akademisk selvoppfatning	Jenter	13,30	3,10
	Gutter	13,80	2,90
Emosjonell støtte	Jenter	14,60	2,70
	Gutter	14,90	2,80
Sosialt miljø	Jenter	17,70	2,90
	Gutter	18,10	2,70
Krav, press og stress (utseende)	Jenter	2,90	1,50
	Gutter	2,30	0,90
Krav, press og stress (skolearbeid)	Jenter	5,10	1,80
	Gutter	4,10	1,70

I Tabell 5, viser resultatene til de ulike variablene at de har noe variert standardavvik, men alle viser at det er noe spredning. En kan se at standardavviket for både jenter og gutter sine skårer samsvarer i stor grad med standardavviket til jenter og gutter sine samlede skårer. Standardavviket for gutter sine skårer på variablene krav, press og stress (utseende) og fysisk selvoppfatning er de eneste som er noe forskjellige fra standardavviket for jenter og gutter samlet, da det er lavere. Videre viser skewness at skårene under sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning, emosjonell støtte og krav, press og stress (skolearbeid) er normalfordelte for både jenter og gutter, noe som samsvarer med jenter og

gutter sine samlede skårer i Tabell 4. Variablene sosialt miljø og krav, press og stress (utseende) er skjevfordelte blant begge kjønn. Skårene under sosialt miljø er negativt skjevfordelte, omtrent i lik grad som under Tabell 4. Skårene under krav, press og stress (utseende) er positivt skjevfordelte i større grad enn skårene til jenter og gutter samlet.

3.3 Korrelasjonsanalyser

Her har vi utarbeidet to korrelasjonsmatriser. Vi har anvendt Pearsons produkt-moment korrelasjon for å vise grad av styrke og retning for den lineære relasjonen mellom våre variabler. Vi har først en tabell som viser korrelasjoner mellom våre sammensatte mål. Videre har vi utarbeidet en korrelasjonstabell inndelt i gutter og jenter, hvor vi vil presentere kjønnsforskjeller knyttet til relevante variabler fra problemstillingen vår.

Tabell 6. Korrelasjoner mellom våre sammensatte mål.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Kjønn	-	-	0,53*	0,64**	0,14**	0,37**	0,09**	- 0,24**	- 0,27**
2. Klassetrinn		-	- 0,08**	- 0,05*	- 0,06**	- 0,08**	- 0,09**	0,07**	0,12**
3. Emosjonell støtte			-	0,24**	0,27**	0,27**	0,28**	- 0,17**	- 0,23**
4. Sosialt miljø				-	0,61**	0,26**	0,27**	- 0,24**	- 0,14**
5. Sosial selvoppfatning					-	0,49**	0,28**	- 0,25**	- 0,19**
6. Fysisk selvoppfatning						-	0,25**	- 0,37**	- 0,31**
7. Akademisk selvoppfatning							-	- 0,18**	- 0,32**
8. Krav, press og stress (utseende)								-	0,33**
9. Krav, press og stress (skolearbeid)									-

Tabell 6. Merk * $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed). Jenter er kodet 1 og gutter er kodet 2.

I korrelasjonsmatrisen kan en se noen interessante sammenhenger. Vi vil presentere de korrelasjonene som angår vår problemstilling. Alle korrelasjonene er signifikante på .01-nivået. Sosial selvoppfatning korrelerer moderat med fysisk selvoppfatning (.49) og svakt med akademisk selvoppfatning (.28). Fysisk selvoppfatning korrelerer svakt med akademisk selvoppfatning (.25). Emosjonell støtte korrelerer svakt med sosial selvoppfatning (.27),

fysisk selvoppfatning (.27) og akademisk selvoppfatning (.28). Når det gjelder sammenhengen mellom sosialt miljø og de ulike formene for selvoppfatning, viser korrelasjonsanalysen at sammenhengene er av ulik grad. Fysisk- og akademisk selvoppfatning viser lave korrelasjoner på .26 og .27, mens sosial selvoppfatning korrelerer høyt med sosialt miljø på .61. Tabellen ovenfor viser at de ulike formene for selvoppfatning korrelerer negativt med både krav, press og stress (utseende) og krav, press og stress (skolearbeid). Korrelasjonene i forhold til krav, press og stress og sosial selvoppfatning viser -.25 og -.19. Videre viser krav, press og stress og fysisk selvoppfatning -.37 og -.31. Krav, press og stress i forhold til akademisk selvoppfatning viser -.18 og -.32. Korrelasjonene viser altså lave til moderate negative verdier, som er signifikante på .01-nivået.

Tabell 7. Korrelasjoner mellom våre sammensatte mål inndelt i jenter og gutter.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Emosjonell støtte	-	-	J= 0.27** G= 0.27**	J= 0.29** G= 0.26**	J= 0.27** G= 0.30**	-	-
2. Sosialt miljø	-	-	J= 0.63** G= 0.58**	J= 0.19** G= 0.34**	J= 0.27** G= 0.26**	-	-
3. Sosial selvoppfatning			-	-	-	J= -0.26** G= -0.17**	J= -0.18** G= -0.14**
4. Fysisk selvoppfatning				-	-	J= -0.38** G= -0.22**	J= -0.28** G= -0.19**
5. Akademisk selvoppfatning					-	J= -0.18** G= -0.15**	J= -0.33** G= -0.28**
6. Krav, press og stress (utseende)						-	-
7. Krav, press og stress (skolearbeid)							-

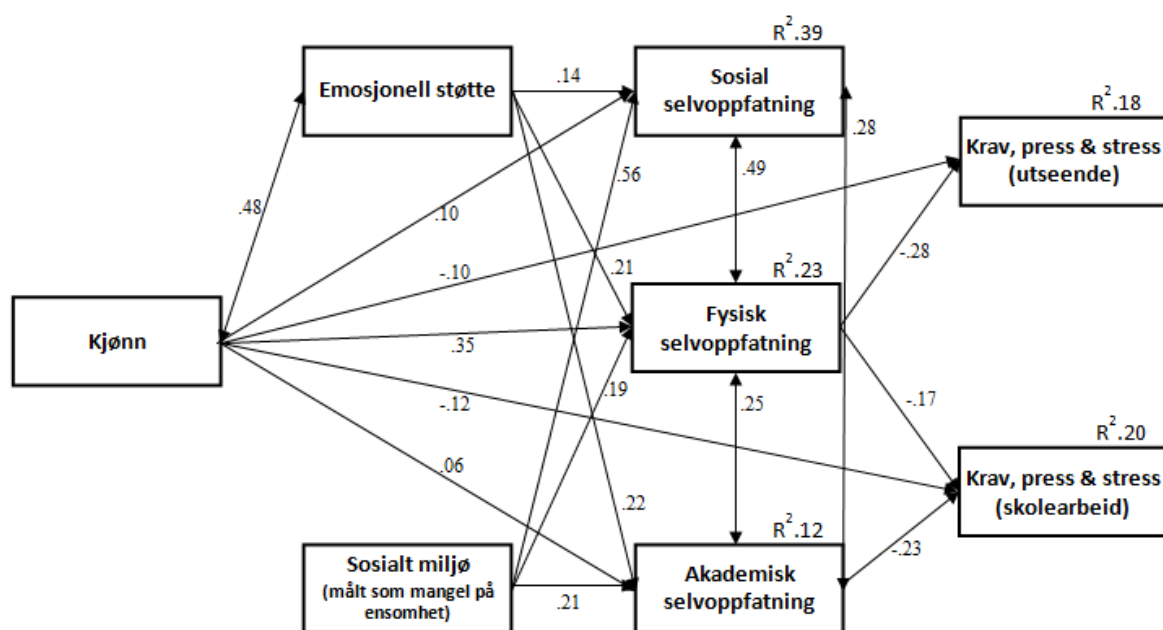
Tabell 7. Merk * $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed). Jenter er kodet 1 og gutter er kodet 2.

Ved å utføre tilsvarende korrelasjonsanalyse mellom variablene og i tillegg se på forskjeller mellom kjønn, fant vi ingen betydelige kjønnsforskjeller mellom opplevelsen av emosjonell støtte fra lærer og betydningen av de ulike formene for selvoppfatning. Derimot fant vi

kjønnsforskjeller mellom opplevelse av tilhørighet til sosialt miljø, og sosial- og fysisk selvoppfatning. Korrelasjonsanalysen viser at i forhold til sosialt miljø og sosial selvoppfatning er korrelasjonen for jenter .63, altså er det en sterkere korrelasjon enn for jenter og gutter samlet. Korrelasjonen for gutter viser .58, som er svakere enn korrelasjonen for begge kjønn samlet. Korrelasjonene i forhold til sosialt miljø og fysisk selvoppfatning viser en samvariasjon på .19 for jenter og .34. for gutter. Korrelasjonen for jenter er altså svakere enn for kjønn samlet som er .26, mens korrelasjonen for gutter er sterkere enn korrelasjonen for både gutter og jenter.

Ved å se på kjønnsforskjeller innen variabelen krav, press og stress (utseende) i forhold til de ulike formene for selvoppfatning, viser analysen for gutter at korrelasjonen er betydelig svakere enn den er for begge kjønn samlet. På sosial selvoppfatning viser korrelasjonen for gutter -.17, på fysisk selvoppfatning viser den -.22 og på akademisk selvoppfatning viser den -.15, mens korrelasjonen for jenter er -.26, -.38 og -.18 som er sterkere enn korrelasjonen med kjønn samlet. Kjønnsforskjeller mellom krav, press og stress (skolearbeid) og korrelasjonene til de ulike selvoppfatningene viser at gutter korrelerer lavere enn gutter og jenter samlet. På sosial selvoppfatning viser korrelasjonen for gutter -.14, på fysisk selvoppfatning viser den -.19 og på akademisk selvoppfatning viser den -.28. Korrelasjonen for jenter viser -.18, -.28 og -.33, som er tilnærmet lik korrelasjonen for både gutter og jenter.

3.4 Empirisk sti-modell basert på multippel regresjon



Figur 3. Alle betaværdier i figuren er signifikante på .05-nivået. Jenter er kodet 1 og gutter er kodet 2.

3.4.1 Utdyping av sti-modell

I analyseringsprosessen av sti-modellen anvendte vi multipl lineær regresjonsanalyse, hvor vi tok utgangspunkt i en avhengig variabel og kategoriserte de gjenværende som uavhengige. Vi begynte til høyre i figuren, og gjentok prosessen flere ganger. Vi startet med å benytte hver av de to variablene under krav, press og stress som avhengige variabler for å se på dem i forhold til de resterende variablene, som da var uavhengige. Deretter utførte vi tilsvarende regresjonsanalyser hvor sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning ble benyttet som avhengige variabler. De resterende tre variablene, emosjonell støtte, sosialt miljø og kjønn, gjennomførte vi korrelasjoner med da de ikke hadde flere uavhengige variabler enn én hver å ses i forhold til på sti-modellen. Her viste det seg at det ikke var noen betydelig sammenheng mellom noen av variablene. Det ble således utført korrelasjoner mellom sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning. Da vi benyttet multipl regresjon, ble det gitt et resultat på hvilken effekt de uavhengige variablene hadde på den avhengige variabelen. Det ble i tillegg beregnet en multipl korrelasjonskoeffisient, R^2 , for hver av de avhengige variablene. R^2 viser hvor mye de ulike variablene til sammen forklarer av variansen i den avhengige variabelen (Ringdal, 2014). I den sammenheng skal vi utdype resultatene fra vår sti-modell, som er knyttet til vår problemstilling.

3.4.2 Kjønn og selvoppfatning sin relasjon til stress (utseende og skolearbeid)

Ut ifra Figur 3 kan en se R^2 for krav, press og stress (utseende) og R^2 for krav, press og stress (skolearbeid). De viser henholdsvis .18 og .20. Dette vil si at de andre variablene som inngår i figuren forklarer 18% av variasjonen i krav, press og stress (utseende) og 20% av variasjonen i krav, press og stress (skolearbeid). Resultatene anses for å være lave, og det vil si at det er en lav andel variasjon i elevenes opplevelse av stress som samlet blir forklart av figurens øvrige variabler. En kan også se ut ifra figuren at krav, press og stress (utseende) kun blir predikert av kjønn og fysisk selvoppfatning, hvor betaverdiene er på -.10 og -.28. Denne negative relasjonen mellom disse to variablene opp mot krav, press og stress (utseende) kan tyde på at det er kjønnsforskjeller da jenter, som er kodet 1, skårer lavere på dette. De elevene som tenderer til å ha en lav fysisk selvoppfatning, føler at det er stressende med krav og press relatert til utseende. Elevenes opplevelse av stress utløst av krav og press relatert til skolearbeid, blir predikert av kjønn, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning, hvor betaverdiene er på -.12, -.17 og -.23. Denne negative relasjonen mellom disse to variablene opp mot krav, press og stress (skolearbeid) kan tyde på at det er kjønnsforskjeller, og at de elevene som tenderer til å ha en lav fysisk selvoppfatning føler at det er stressende med krav

og press i forbindelse med skolearbeid. Dette viser også at de som tenderer til å ha en lav akademisk selvoppfatning føler at det er stressende med krav og press relatert til skolearbeid.

3.4.3 Kjønn, emosjonell støtte og sosialt miljø sin relasjon til selvoppfatning

R^2 for sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning viser .39, .23 og .12. Dette viser at de andre variablene som inngår i figuren forklarer 39% av variasjonen i sosial selvoppfatning, 23% av variasjonen i fysisk selvoppfatning og 12% variasjonen i akademisk selvoppfatning. Resultatene her anses for å være moderate til lave, og viser variasjon i elevenes ulike former for selvoppfatning, som blir forklart av kjønn, emosjonell støtte og sosialt miljø.

Elevenes sosiale selvoppfatning, fysiske selvoppfatning og akademiske selvoppfatning blir predikert av kjønn, emosjonell støtte og sosialt miljø. Betaverdiene for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning relatert til kjønn er på .10, .35 og .06. Dette viser at det er moderat til lav kjønnsforskjell, og at det er særlig kjønnsforskjeller i forhold til fysisk selvoppfatning. I Figur 3 kan en også se betaverdiene for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning relatert til emosjonell støtte. Verdiene er på .14, .21 og .22, og er lave betaverdier. Denne positive relasjonen mellom denne variabelen opp mot selvoppfatningene kan tyde på at de elevene som tenderer til å ha opplevelse av emosjonell støtte fra lærer har betydning for de ulike formene for selvoppfatning. Videre viser figuren elevenes sosiale-, fysiske- og akademiske selvoppfatning i forhold til sosialt miljø, hvor betaverdiene er på .56, .19 og .21. Betaverdien fra sosialt miljø til sosial selvoppfatning er høy, mens betaverdien fra sosialt miljø til fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning er lave verdier. De positive relasjonene mellom sosialt miljø variabelen opp mot selvoppfatningene kan tyde på at de elevene som tenderer til å ha en positiv opplevelse av tilhørighet i et sosialt miljø har betydning for de ulike formene for selvoppfatning. Resultatene viser at tilhørighet i et sosialt miljø har størst betydning for elevenes sosiale selvoppfatning, og lav betydning for fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning.

3.4.4 Indirekte sammenhenger

Etter å ha utført regresjonsanalysen kom det frem at det var indirekte sammenhenger mellom enkelte av variablene. Variabelen sosialt miljø er indirekte relatert til krav, press og stress (utseende), mediert via variabelen fysisk selvoppfatning. For øvrig viser analysen at

variabelen emosjonell støtte predikerer krav, press og stress (skolearbeid) indirekte via fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning.

3.4.5 Korrelasjon mellom de ulike formene for selvoppfatning

Korrelasjonsanalyser utført mellom de ulike formene for selvoppfatning viser at akademisk selvoppfatning har en positiv korrelasjon til fysisk selvoppfatning, på .25. Dette er en svak korrelasjon, men kan indikere at elevene som skårer høyt på akademisk selvoppfatning også skårer høyt på fysisk selvoppfatning. Videre tyder det på at korrelasjonen mellom selvoppfatningene at fysisk selvoppfatning har en positiv korrelasjon til sosial selvoppfatning, på .49. Dette er en moderat korrelasjon og indikerer at elever som skårer høyt på fysisk selvoppfatning også skårer høyt på sosialt selvoppfatning. Korrelasjonen mellom akademisk selvoppfatning og sosial selvoppfatning viser .28. Dette er en svak korrelasjon, men kan indikere at de som skårer høyt på akademisk selvoppfatning også skårer høyt på sosial selvoppfatning.

3.5 Slutningsstatistikk som belyser gjennomsnittsforskjeller i forhold til klassetrinn og kjønn

Her har vi anvendt både deskriptive analyser og signifikanstest, i form av independent t-test, for å se om det eksisterer kjønnsforskjeller innen de ulike formene for selvoppfatning, og eventuelt hvor store forskjeller det er. Vi har også utført ANOVA enveis variansanalyser for å se på klassetrinnsforskjeller i forhold til de ulike formene for selvoppfatning. I denne delen vil vi se nærmere på de variablene som vi synes er interessante i henhold til vår problemstilling og analytiske funn. Vi vil først ta for oss kjønnsforskjeller i forhold til ulike variabler. Deretter vil vi se på variabler i forhold til de forskjellige klassetrinnene.

3.5.1 Kjønnsforskjeller i forhold til ulike variabler

Her vil vi belyse om det eksisterer kjønnsforskjeller i forhold til fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning og akademisk selvoppfatning. Vi valgte ut disse variablene ettersom de er mest relevante å se på i forbindelse med vår problemstilling.

Tabell 8. Signifikanstester med to uavhengige utvalg.

Kjønnsforskjeller ift. ulike variabler	t	df	P
Sosial selvoppfatning	-6,656	2157,000	.000
Fysisk selvoppfatning	-18,153	2113,503	.000
Akademisk selvoppfatning	-4,016	2152,650	.000

Tabell 8 viser en oversikt hvor resultatene fra signifikanstester inngår. Vi gjennomførte t-test med to uavhengige utvalg for å se om det var statistisk signifikante forskjeller mellom kjønn og de tre variablene. Resultatene fra t-testen viser at det er signifikant forskjell på kjønn og grad av sosial selvoppfatning på .05-nivået. Tabell 5 viser at gutter i gjennomsnitt skårer høyere enn jenter på denne formen for selvoppfatning. Videre viser signifikanstesten at jenter og gutter har signifikant forskjellig grad av fysisk selvoppfatning på .05-nivået.

Gjennomsnittsskårene i Tabell 5 viser at gutter har høyere fysisk selvoppfatning enn jenter. T-test utført for å sammenligne kjønn og akademisk selvoppfatning viser også at det er signifikante forskjeller på .05-nivået. I forhold til gjennomsnittsskårene for akademisk selvoppfatning, vises det at gutter skårer noe høyere enn jenter. Resultatene fra signifikanstestene utført på sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning med tanke på kjønnsforskjeller, viser alle at gutter skårer signifikant høyere enn jenter.

3.5.2 Klassetrinnsforskjeller i forhold til ulike variabler

Her vil vi se nærmere på de tre ulike formene for selvoppfatning, og vi ønsker å se om det eksisterer klassetrinnsforskjeller på gjennomsnittsskårer. Vi har ikke nevnt noe om klassetrinn i problemstillingen, men vi har foretatt datainnsamling både på ungdomsskoler og på videregående skoler. Vi ser av den grunn behovet for å se om det er noen vesentlige forskjeller i elevene sine skårer på de ulike klassetrinnene, og i den anledning benyttet vi enveis ANOVA variansanalyse.

Tabell 9. Klassetrinn i forhold til sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning.

Klasse- trinn	Sosial selvoppfatning		Fysisk selvoppfatning		Akademisk selvoppfatning	
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik
8. trinn	15,43	2,86	13,40	3,70	14,20	2,90
9.trinn	14,84	2,90	12,60	3,90	13,50	2,90
10.trinn	14,57	3,06	12,00	4,10	13,00	3,20
Vg2	15,22	2,70	12,80	4,90	13,80	2,80
Vg3	14,36	2,89	11,90	3,70	12,70	3,10

Tabell 10. Enveis ANOVA variansanalyser på sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning i forhold til klassetrinn.

	Sosial selvoppfatning	Fysisk selvoppfatning	Akademisk selvoppfatning
p	.000	.000	.000
scheffe*	8. og 9.trinn	8. og 9.trinn	8. og 9.trinn
	8. og 10.trinn	8. og 10.trinn	8. og 10.trinn
	8.trinn og Vg3	8.trinn og Vg3	8.trinn og Vg3
	10.trinn og Vg2		10.trinn og Vg2
	Vg2 og Vg3		Vg2 og Vg3
eta squared	0,016	0,019	0,030

Tabell 10. * Viser signifikante forskjeller på $p < .05$ -nivået.

I Tabell 9 og 10 kan en se en oversikt over gjennomsnittsskårer, standardavvik og variansanalyser for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning fordelt på de ulike klassetrinnene. Variansanalysen viser at det er statistisk signifikante forskjeller på .05-nivået mellom de ulike variablene og klassetrinn.

Ut ifra post hoc-testen scheffe i Tabell 10, kan en under sosial selvoppfatning se at det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskårene til elevene på 8. og 9.trinn, mellom 8.

og 10.trinn, mellom 8.trinn og Vg3, mellom 10.trinn og Vg2, og mellom Vg2 og Vg3. Videre har vi anvendt eta squared for å se på betydningen av disse forskjellene. Når det gjelder sosial selvpoffatning kan en se at eta squared viser 0,016, som betyr at klasstrinn ikke har stor effekt på variasjonen i gjennomsnittsskårene. Ut ifra Tabell 9 kan en se at det er variasjoner i gjennomsnittsskårene til sosial selvpoffatning. En kan se at skårene er moderate til høye på alle klasstrinnene. Videre kommer det frem at skårene er noe høyere for elevene i 8.trinn og at elevene i Vg3 i gjennomsnitt skårer lavest. Elevene tenderer til å skåre noe høyere på sosial selvpoffatning sammenlignet med fysisk selvpoffatning og akademisk selvpoffatning. Standardavviket viser ikke store variasjoner på tvers av klasstrinn, men det viser at det er stor spredning på alle klasstrinn under sosial selvpoffatning.

Tabell 10 viser at det i scheffe-testen, utført på fysisk selvpoffatning, kom frem at det var signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskårene til elevene på 8. og 9.trinn, mellom 8. og 10.trinn, og mellom 8.trinn og Vg3. Eta squared viser 0,018 og klasstrinn kan derfor ikke forklare mye av variasjonen i gjennomsnittsskårene til fysisk selvpoffatning. Når en ser på det sammensatte målets gjennomsnittsskårer i forhold til de ulike klasstrinnene i Tabell 9, kan en se at det er variasjoner. Alle klasstrinnene har gjennomsnittsskårer som er moderate, men en kan likevel se at elevene i 8.trinn skårer høyest på fysisk selvpoffatning og at elevene i Vg3 skårer lavest. Elevene i 10.trinn merker seg også ut da de skårer noe lavere og har nest lavest gjennomsnittsskårer. Tallene angir at gjennomsnittlig fysisk selvpoffatning ikke er stabil da den varierer fra år til, men de viser likevel at verdiene til denne variabelen har en tendens til å bli lavere opp gjennom tenårene. Samtidig kan en se at standardavviket er noe variert og høyt. Det viser at det er stor spredning i skårene sammenlignet med gjennomsnittsskåren på de ulike klasstrinnene.

Resultatene for scheffe-testen under akademisk selvpoffatning anmoder om at det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskårene til elevene på 8. og 9.trinn, mellom 8. og 10.trinn, mellom 8.trinn og Vg3, mellom 10.trinn og Vg2, og mellom Vg2 og Vg3. Videre kan en se at eta squared er 0,030 og klasstrinn kan anses for å ha en lav til moderat effekt på variasjonen i gjennomsnittsskårene til akademisk selvpoffatning. I Tabell 9 kan en se at det er noe variasjon i gjennomsnittsskårene under akademisk selvpoffatning på de ulike klasstrinnene. Alle klasstrinnene har gjennomsnittsskårer som er moderate eller moderate til høye. Videre kan en se at elever i 8.trinn i gjennomsnitt skårer høyest på akademisk selvpoffatning, mens elevene i Vg3 skårer lavest. En kan også se at elevene i 10.trinn har

lavere skårer på gjennomsnittet enn de fleste andre klassetrinn. Tallene presiserer at gjennomsnittlig akademisk selvoppfatning ikke er stabil da skårene varierer fra år til år, og at elevene tenderer til å skåre lavest i 10.trinn og i Vg3. Standardavviket til de ulike klassetrinnene viser ikke store variasjoner, men gjør det klart at det er relativt stor spredning i forhold til gjennomsnittsskåren på alle klassetrinn.

3.6 Forskningsspørsmål og funn

For å finne svar på våre tre forskningsspørsmål har vi tatt utgangspunkt i Tabell 7, samt relevante tall i Tabell 4 og 5. I tillegg har vi utarbeidet to ytterligere tabeller som viser deskriptiv statistikk for aktuelle variabler og enveis ANOVA variansanalyser for å se på signifikante klassetrinnsforskjeller i forhold til de ulike variablene.

Tabell 11. Klassetrinn i forhold til sosialt miljø og krav, press og stress (utseende og skolearbeid).

Klasse- trinn	Sosialt miljø		Krav, press og stress (utseende)		Krav, press og stress (skolearbeid)	
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik
8.trinn	18,16	2,72	2,47	1,04	4,07	1,73
9.trinn	18,01	2,66	2,61	1,27	4,58	1,72
10.trinn	17,64	3,06	2,80	1,43	5,16	1,89
Vg2	17,89	2,90	2,75	1,45	4,36	1,88
Vg3	17,67	2,81	2,67	1,27	5,31	1,94

Tabell 12. Enveis ANOVA variansanalyser på sosialt miljø og krav, press og stress (utseende og skolearbeid) i forhold til klassetrinn.

	Sosialt miljø	Krav, press og stress (utseende)	Krav, press og stress (skolearbeid)
p	.000	.000	.000
scheffe*		8. og 10.trinn 8.trinn og Vg2	8. og 9.trinn 8. og 10.trinn 8.trinn og Vg3 9.trinn og 10.trinn 9.trinn og Vg3 10.trinn og Vg2 Vg2 og Vg3
eta squared	0,057	0,010	0,005

Tabell 12. * Viser signifikante forskjeller på $p < .05$ -nivået.

3.6.1 Forskningsspørsmål 1

Forskning viser at jenter har en sterkere relasjon til lærer (Nordahl, 2010). *Kan dette være en faktor som gjør at jenter har høyere selvoppfatning enn gutter?*

Tabell 5 viser at jenter i gjennomsnitt skårer 14,60 og gutter skårer 14,90 på opplevelse av emosjonell støtte fra lærer. Dette indikerer at jenter skårer i gjennomsnitt har noe svakere relasjon til lærer enn gutter. I Tabell 7 viser korrelasjonene at jenter skårer likt med gutter på opplevelse av emosjonell støtte og sosial selvoppfatning ($J=.27$, $G=.27$). Videre viser tabellen at jenter skårer høyere enn gutter når vi ser på sammenhengen mellom betydningen av emosjonell støtte for fysisk selvoppfatning ($J=.29$, $G=.26$), og at jenter skårer lavere enn gutter når vi ser på betydningen av emosjonell støtte for akademisk selvoppfatning ($J=.27$, $G=.30$). Skårene det er snakk om her er lave korrelasjonsskårer, men indikerer likevel at emosjonell støtte har noe betydning for jenter sin selvoppfatning.

3.6.2 Forskningsspørsmål 2

Forskning viser at venner går over til å bli de dominerende signifikante andre i tenårene, da de får en større rolle i livet deres (Frønes, 1995), og kan være med på å påvirke ens

selvoppfatning (Shavelson et. al., 1976; Nordahl, 2010). *Er det da slik at tenåringers selvoppfatning vil utvikles og bli høyere i løpet av tenårene, og på hvilket klassetrinn føler tenåringer sterkest tilknytning til sosialt miljø blant jevnaldrende?*

Tabell 9 og 10 avspeiler at gjennomsnittsskårene til de ulike formene for selvoppfatning endrer seg over tid. Sosial selvoppfatning synker fra 8.trinn (15,43) til 10. trinn (14,57). På Vg2 er gjennomsnittet høyt (15,22) og synker igjen på Vg3 (14,36). Fysisk selvoppfatning synker fra 8.trinn (13,40) til Vg3 (11,90). Akademisk selvoppfatning synker fra 8.trinn (14,20) til Vg3 (12,70). Her er alle de ulike formene for selvoppfatning signifikant forskjellig. Tabell 11 og 12 viser at sosialt miljøets gjennomsnitt synker fra 8.trinn (18,16) til Vg3 (17,67), men er ikke signifikant forskjellig.

3.6.3 Forskningsspørsmål 3

Forskning viser at i tenårene er utseende av større betydning enn skoleprestasjoner, som unge selv anser for å være viktigere for foreldre (Harter & Marold, 1991). *Er det da slik at tenåringer stresser mer med utseende enn skolearbeid, og på hvilket klassetrinn føler tenåringer mest stress som følge av krav og press?*

Tabell 4 viser at krav, press og stress (utseende) har et gjennomsnitt på 2,60 og en skjevhet på 2,30. Krav, press og stress (skolearbeid) har et gjennomsnitt på 4,60 og en skjevhet på 0,30. De to sammensatte målene viser lave til moderate gjennomsnittsskårer. Krav, press og stress (skolearbeid) er normalfordelt, mens krav, press og stress (utseende) er sterkt skjevfordelt.

Tabell 11 og 12 påviser at krav, press og stress (utseende) og krav, press og stress (skolearbeid) sine gjennomsnittsskårer endrer seg over tid. Krav, press og stress (utseende) stiger fra 8.trinn (2,47) til 10.trinn (2,80). Fra Vg2 (2,75) stiger den til 2,67 på Vg3. Krav, press og stress (skolearbeid) stiger fra 8.trinn (4,07) til 10.trinn (5,16). Fra Vg2 (4,36) stiger den til 5,31 på Vg3. Her er alle formene for krav, press og stress signifikant forskjellig.

4 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte resultatene og knytte dem til vår problemstilling, samt opp mot tidligere presentert teori og forskning. Vi vil i denne delen svare på problemstillingen og våre forskningsspørsmål. Likeledes vil vi også se på metodiske styrker og svakheter ved vår undersøkelse, og drøfte kvalitet, knyttet til validitet og reliabilitet fra metodekapittelet. Gjennom dette kapittelet vil vi drøfte de ulike formene for selvoppfatning hver for seg da vi har sett at det er lave til moderate sammenhenger mellom dem i korrelasjonsanalysene. På grunnlag av dette kan en se at det å ha høy selvoppfatning på ett område ikke nødvendigvis forutsetter at en har høy selvoppfatning på et annet område.

4.1 Emosjonell støtte og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning

Resultatene fra de deskriptive analysene viser at respondentene skårer moderat til høyt på emosjonell støtte fra lærer. En kan se at gutter i gjennomsnitt skårer noe høyere enn jenter på denne variabelen. Videre viser de deskriptive resultatene for de ulike formene for selvoppfatning at respondentene skårer moderat til høyt på sosial- og akademisk selvoppfatning. I tillegg kan en se at det er stor spredning i svarene. Resultatene under fysisk selvoppfatning viser at respondentene skårer lavt til moderat, og at det er stor spredning i svarene. Resultatene fra t-testene viser at gutter i gjennomsnitt skårer signifikant høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning, særlig på fysisk selvoppfatning skårer de betydelig høyere enn jenter. Resultater fra korrelasjonsanalysene viser at emosjonell støtte korrelerer lavt med sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning, men er signifikant på .01-nivået. Her er det ingen betydelige kjønnsforskjeller. Resultater fra regresjonsanalysen viser at det er en svak, men positiv relasjon på .05-nivået mellom emosjonell støtte fra lærer til de ulike formene for selvoppfatning. En kan som følge av det, si at opplevelse av emosjonell støtte tenderer til å være relatert til de ulike formene for selvoppfatning.

I denne oppgaven har vi benyttet variabelen emosjonell støtte som en indikator på den støtte en elev opplever fra lærer som følge av deres relasjon. Dette kan vi begrunne med det Drugli (2012) beskriver om relasjonen mellom lærer og elev. Hun hevder at en lærer som kjenner sin elev vil kunne vite hvor mye støtte eleven har behov for og vil hjelpe eleven til å oppleve mestring. Vi vurderer det derfor slik at indikatorene under variabelen emosjonell støtte samsvarer med Drugli (2012) sin beskrivelse. På grunnlag av dette velger vi å tolke de deskriptive resultatene som at høy grad av emosjonell støtte indikerer at elevene opplever en

god relasjon til lærer. I våre resultater kan en tolke de moderate til høye gjennomsnittsskårene som at de fleste av elevene opplever å ha en relativt god relasjon til lærer.

Kjønnsforskjellene innen de deskriptive resultatene under emosjonell støtte, kan knyttes til Spender (1982) sin forskning om læreres ulike grad av oppmerksomhet til kjønnene. Hun kom frem til at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter. I og med at gutter i vår undersøkelse skårer høyere enn jenter, tenker vi derfor at dette kan indikere at det samme er tilfelle her også da det er en positiv korrelasjon mellom emosjonell støtte og selvoppfatning for gutter. Denne positive korrelasjonen kan også tyde på at læreren er av stor betydning for noen av elevene. Dette kan knyttes til teori om at lærere i skolen kan være “signifikante andre” for elever (Nordahl, 2010), og dermed hjelpe eleven til å utvikle et positivt bilde av seg selv (Drugli & Nordahl, 2014).

Vi vil først se nærmere på sammenhengen mellom emosjonell støtte fra lærer og sosial selvoppfatning, da det kom frem i korrelasjonsanalysene at det er en sammenheng mellom disse to variablene. Videre viser regresjonsanalysen at emosjonell støtte predikerer sosial selvoppfatning. Sosial selvoppfatning innebærer i hovedsak ens oppfatning av seg selv i sosiale situasjoner og ens evne til å samhandle med andre (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Berndt & Burgdy, 1996). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er av betydning for elevens sosiale utvikling (Moen, 2011b), og videre at læreren kan være med på å styrke elevens sosiale plass blant medelevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En kan altså tenke seg at elever som har en god relasjon til lærer får nødvendig hjelp og støtte som kan styrke deres sosiale ferdigheter og videre påvirke ens sosiale selvoppfatning. På en annen side, beskriver Ogden (2009) at når en har god sosial selvoppfatning har en de nødvendige egenskapene en trenger for å kunne utvikle og opprettholde sosiale bånd. Det kan derfor tenkes at elever som har en høy sosial selvoppfatning har lettere for å ta kontakt og knytte relasjoner til lærere i skolen da de gjerne føler seg tryggere på sin rolle i sosiale settinger. En tredje forklaring på sammenhengen mellom de to variablene kan være at de som skårer høyt på begge variabler har opplevd både en god relasjon fra lærer og samtidig fått stimulert den sosiale selvoppfatningen gjennom samhandling med andre. En slik kombinasjon kan tenkes å ha en gjensidig påvirkning på hverandre og føre til en positiv utvikling for individet. Dette fordi ens selvoppfatning er et resultat av vurderinger en gjør av seg selv i alt en foretar seg og ens syn på hvordan en mestrer ulike settinger, som videre danner utgangspunkt for hvordan en handler i ulike relasjoner (Rosenberg, 1979; Lillemyr, 2007).

I det påfølgende vil vi se på sammenhengen mellom emosjonell støtte og fysisk selvoppfatning som ble tydeliggjort i korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysen. Fysisk selvoppfatning handler om den oppfatningen et individ har av seg selv relatert til eget utseende (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Forskning utført av Carmona, Tornero-Qiuñones og Sierra-Robles (2015) viser at tenåringers kroppsbilde påvirkes av personer de omgås og med tanke på hvor stor del av tiden som blir tilbrakt på skolen, er det sannsynlig at også lærere er med på å påvirke tenåringers fysiske selvoppfatning. Det kan tenkes at elever som opplever å ha en god relasjon til lærer oppnår positive bekreftelser gjennom denne relasjonen, som videre kan virke styrkende for elevens fysiske selvoppfatning. På en annen side hevder Covington (1992) at en har behov for å ha en positiv verdsetting av seg selv og vil ha behov for å beskytte selvverdet dersom det blir truet. En kan da tenke seg at en som har lav fysisk selvoppfatning kan ønske å unngå situasjoner hvor han eller hun kan risikere å bli vurdert negativt. Skolen er en arena hvor en som elev blir vurdert av andre (Skaalvik & Skaalvik, 1996), blant annet av lærere. Det kan derfor virke truende å utsette seg for mer kontakt med lærer enn nødvendig.

Avslutningsvis vil vi se på sammenhengen mellom emosjonell støtte og akademisk selvoppfatning, som vist ut ifra resultatene fra korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysen. Akademisk selvoppfatning omhandler ens oppfatning av egne prestasjoner og faglig evnenivå (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Moen (2011b) fremhever at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for den enkelte elevens skolefaglige utvikling. Dette støttes av Drugli og Nordahl (2014) som hevder at det å ha en god relasjon til lærer kan bidra til å øke elevens interesse til å gjøre en faglig innsats. Videre hevder Drugli og Nordahl (2014) at elever som ikke mottar positiv bekreftelse fra lærer kan utvikle en negativ selvoppfatning. Det kan følgelig tenkes at elever som opplever støtte og bekreftelse fra lærer lykkes bedre faglig på skolen og har en høyere akademisk selvoppfatning.

Det viser seg altså at de positive sammenhengene mellom emosjonell støtte og de ulike formene for selvoppfatning stemmer overens med de forventede empiriske sammenhengene. Sammenhengene viser seg å være signifikante, men er lave til moderate og det kan derfor tenkes at det å ha en god relasjon til lærer ikke er den mest avgjørende faktoren for tenåringers selvoppfatning.

4.2 Sosialt miljø og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning

Resultater fra deskriptive analyser viser moderate til høye gjennomsnittsskårer på opplevelsen av sosialt miljø. En kan se at gutter skårer litt høyere enn jenter i forhold til denne variabelen. Videre viser de deskriptive resultatene for de ulike formene for selvoppfatning at respondentene skårer moderat til høyt på sosial og akademisk selvoppfatning. I tillegg kan en se at det er stor spredning i svarene. Resultatene fra fysisk selvoppfatning viser at respondentene skårer lavt til moderat, og at det er særlig stor spredning i svarene. Utførte signifikanstester viser at gutter i gjennomsnitt skårer signifikant høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning, særlig på fysisk selvoppfatning skårer de betydelig høyere enn jenter. Resultater fra korrelasjonsanalyser viser at sosialt miljø korrelerer lavt, men signifikant på .01-nivået, med fysisk- og akademisk selvoppfatning. Videre korrelerer sosialt miljø høyt med sosial selvoppfatning på .01-nivået. Vi fant betydningsfulle kjønnsforskjeller på korrelasjonen mellom sosialt miljø og sosial selvoppfatning hvor korrelasjonen for gutter var svakere enn for gutter og jenter samlet, og korrelasjonen for jenter var sterkere enn for begge kjønn samlet. Korrelasjonen mellom sosialt miljø og fysisk selvoppfatning viser at korrelasjonen for jenter er betydelig svakere enn gjennomsnittet, mens korrelasjonen for gutter viser seg å være betydelig sterkere enn gjennomsnittet. Korrelasjonen mellom sosialt miljø og akademisk selvoppfatning viste ingen betydelige kjønnsforskjeller. Resultater fra regresjonsanalysen viser at det er en sterk positiv relasjon på .05-nivået mellom opplevelse av sosialt miljø til sosial selvoppfatning. Videre fremviser regresjonsanalysen at det er en svak men positiv relasjon på .05-nivået mellom opplevelse av sosialt miljø til fysisk- og akademisk selvoppfatning. En kan altså se at opplevelse av sosialt miljø tenderer til å ha betydning, særlig for sosial selvoppfatning.

Variabelen sosialt miljø har i denne oppgaven blitt benyttet som elevers sosiale miljø blant jevnaldrende i ungdomsskole og videregående skole. Elevene skårer relativt høyt på denne variabelen. Dette kan tenkes å ha sammenheng med at tenårene generelt er en periode hvor venner og det sosiale miljøet blant jevnaldrende har en særlig betydning for utvikling av individets identitet (Frønes, 1995).

Ut ifra kjønnsforskjellene ser en som sagt at guttene skårer høyere enn jentene på sosialt miljø. Dette kan tenkes å henge sammen med de forskjellige sosialiseringmønstrene gutter og jenter har. Gutter tenderer til å danne større vennegjenger med stabil hierarkisk oppbygging og oppnår popularitet gjennom prestasjoner, mens jenter tenderer til å danne dyader med få og

nære relasjoner. Uoverensstemmelser blant jenter kan føre til baktalelse og ekskludering (Bø, 2000). En kan tenke seg at gutter altså skårer høyere dersom det er slik at de har flere å være sammen med og en har en relativt stabil vennegjeng, mens jenter kanskje stiller seg mer sårbare dersom de danner få relasjoner hvor de kan oppleve baktalelse og ekskludering. I denne forbindelse viser det seg at gutter skårer høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning, til tross for at teori viser at gutter har en tendens til å skåre lavere enn jenter på sosial selvoppfatning (Monge, 1973; Osborne & LeGette, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 1988). Kjønnsforskjellene i resultatene våre kommer tydeligst frem under variabelen fysisk selvoppfatning. Korrelasjonsanalyser tilsier også at det er tilsvarende kjønnsforskjeller mellom sosialt miljø og fysisk selvoppfatning. En mulig forklaring på dette kan være det flere undersøkelser har kommet frem til, nemlig at jenter i tenårene uttrykker mer misnøye ved eget utseende i forhold til gutter (Rosenberg & Simmons, 1975; Skaalvik & Skaalvik, 1988; Hattie, 1992; Shapka & Keating, 2005). Korrelasjonsanalysene mellom sosialt miljø og sosial selvoppfatning viser også at det er betydelige kjønnsforskjeller og viser at jenter har noe sterkere korrelasjon. Dette kan tenkes å henge sammen med det at jenter har mer nære relasjoner og det er gjennom relasjoner og emosjonelle bånd knyttet til dem at en blir kjent med seg selv, samt at ens identitet utvikles (Frønes, 1995; Bø 2000). Det kan derfor tenkes at opplevelse av tilhørighet til det sosiale miljøet har større betydning for jenters sosiale selvoppfatning.

Videre vil vi se på sammenhenger mellom sosialt miljø og sosial selvoppfatning.

Korrelasjonsanalysene viser at det er en sterk sammenheng mellom disse variablene. Ut ifra resultatene fra regresjonsanalysen kan en se at det er sterk prediksjon mellom sosialt miljø og sosial selvoppfatning, og denne sammenhengen viser seg å være den mest betydningsfulle blant de vi har sett på i denne oppgaven. Vi kan derfor tolke resultatene som at betydningen av sosialt miljø er svært viktig for den sosiale selvoppfatningen til elevene i vår undersøkelse. Dette kan på den ene siden tenkes å være fordi det er naturlig å se seg selv i forhold til andre i den sosiale gruppen når en skal vurdere ens sosiale selvoppfatning (Shavelson et. al., 1976; Nordahl, 2010). Gjennom samhandling med andre utvikles den sosiale selvoppfatningen ved at individet "speiler" seg i andres reaksjoner på ens atferd, som vil gi en et inntrykk av hvordan en blir oppfattet av andre (Cooley, 1902; Mead, 1972). Teorien viser altså at det er en forutsetning å delta i det sosiale miljøet for å kunne utvikle og vurdere en sosial oppfatning av seg selv. Videre påpeker Cooley (1902) og Nordahl (2010) at når barn kommer opp i tenårene vil viktigheten av andres vurderinger få enda større betydning, og det er særlig viktig for dem

å bli ansett som sosialt attraktiv blant jevnaldrende. Vurderingene vil ha konsekvenser for ens syn på seg selv og kan avgjøre om en utvikler et positivt eller et negativt syn på seg selv (Kaplan, 1975). Dette kan understreke ytterligere den sterke sammenhengen mellom sosial selvpoppfatning og sosialt miljø da teori understreker betydningen av relasjoner med jevnaldrende i tenårings liv. På en annen side er sosial kompetanse nødvendig for å knytte nye vennskapsbånd og bidrar til at en er sosialt attraktiv (Nordahl, 2010). Dette samsvarer med det Frønes (1987) påpeker om at en i tenårene har et særlig fokus på å bli ansett som populær og at det er en positiv korrelasjon mellom popularitet og sosial kompetanse. Det kan derfor forestilles at en må inneha en viss grad av sosial kompetanse for å kunne lykkes sosialt blant jevnaldrende. Ettersom ens selvpoppfatning vil avhenge av andres vurderinger av ens sosiale atferd, kan en tenke seg at det vil være nødvendig å ha tilstrekkelig med sosial kompetanse for å kunne gi et godt inntrykk og bli likt.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene viser at det er en sammenheng mellom sosialt miljø og fysisk selvpoppfatning. Videre viser regresjonsanalysen at sosialt miljø predikerer fysisk selvpoppfatning. Dette kan tenkes å være fordi en blir påvirket av ulike oppfatninger personer i ens omgangskrets innehar om hva som er akseptert (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I denne sammenhengen tenker vi at ulike oppfatninger en blir påvirket av også er gjeldende i forhold til utseende. Dette tenkes ettersom tenårene er en sårbar tid med store kroppslige forandringer som gjør at en blir mer bevisst på egen kropp (Nielsen, 1991). Ulike miljø har ulik standard for hva som er akseptert og hva som vil fungere som en målestokk for individene. Dersom en ikke klarer å leve opp til forventningene, vil en vurdere seg selv negativt (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Vi tolker dette til å også gjelde normer relatert til utseende, slik at en person som ikke opplever å møte standarden satt for utseende i sitt miljø, kan komme til å få negative tanker om eget utseende. En kan også tenke at regresjonssammenhengen mellom variablene skyldes sosial sammenligning. Det er naturlig å ønske å se seg selv i forhold til andre og i slike situasjoner er det ønskelig å sammenligne seg med noen som er tilnærmet lik en selv, for å unngå å komme dårlig ut av sammenligningen (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette støttes av Jones (2011) som fremhever at den sosiale sammenligningen spiller en betydelig rolle i utvikling av kroppsbilde og fysisk selvpoppfatning. I skolen er jevnaldrende de en gjerne sammenligner seg med (Carmona, Tornero-Qiuñones og Sierra-Robles, 2015) og dermed kan de være med på å påvirke ens oppfatning av hvordan en bør se ut. På denne måten vil en også få en formening om hvordan ens eget utseende blir ansett, sammenlignet med standarden som er satt i den sosiale gruppen en tilhører. Teori viser at noe av det tenåringer

vurderer å være av størst betydning for dem blant jevnaldrende, er utseende og å bli sosialt akseptert (Harter & Marold, 1991). Likevel ser en ut ifra regresjonsanalysen at fysisk selvoppfatning predikeres signifikant, men svakt av sosialt miljø. En kan derfor tenke seg at det er andre variabler som spiller en større rolle i forklaringen av tenåringers fysiske selvoppfatning. I samråd med hvordan media fremstiller kjønn (Skaalvik & Skaalvik, 1988; McCreary & Sasse, 2010), tenker vi at media kan ha en stor påvirkning på tenåringers oppfatning av eget utseende og kan være av større betydning enn sosialt miljø.

Videre vil vi se på sammenhengen mellom sosialt miljø og akademisk selvoppfatning. Korrelasjonsanalysene viser at det er en signifikant sammenheng mellom disse variablene. Resultatene fra regresjonsanalysen viser at sosialt miljø predikerer akademisk selvoppfatning. Denne prediksjonen kan tenkes å være signifikant fordi i skolen vil det være naturlig å sammenligne faglige prestasjoner med medelever de omgås (Skaalvik & Skaalvik, 1996). På den ene siden kan dette fungere positivt for eleven dersom han eller hun kommer positivt ut av det, men på den andre side kan det også ha uheldige virkninger for elevens selvoppfatning dersom en faglig svak elev sammenligner seg med noen som presterer bedre. Dette bekreftes av teori om sosial sammenligning som går ut på at en ønsker å sammenligne seg med noen som er mest mulig lik en selv for å beskytte ens selvvurdering (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det kan derfor tenkes at årsaken til at det i vår undersøkelse er en lav sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og sosialt miljø, henger sammen med det Harter og Marold (1991) fant i sin forskning om at tenåringers seg imellom er mest opptatt av sosial akseptering og utseende, mens de er mindre opptatt av skoleprestasjoner da de tenker at det er noe foreldre synes er viktigst. Ut ifra dette tenker vi at til tross for at de sammenligner seg med hverandre, er det mulig at det ikke er det skolefaglige som står mest i fokus for tenåringers sammenligning. Likevel har sosialt miljø og akademisk selvoppfatning en viss påvirkning på hverandre, en kan derfor tenke seg at det foregår noe sammenligning i forbindelse med det akademiske også. En annen måte å tolke Harter og Marold (1991) på, er at dersom en del tenåringers nødvendigvis ikke anser skoleprestasjoner som noe av det viktigste for dem, er det kanskje det å lykkes bra på skolen heller ikke det som gir høyest status sosialt. Dette kan knyttes til våre funn som viser høyere sammenheng mellom sosialt miljø og sosial selvoppfatning, enn mellom sosialt miljø og akademisk selvoppfatning.

De positive sammenhengene mellom sosialt miljø og de ulike formene for selvoppfatning stemmer overens med de forventede empiriske sammenhengene. Regresjonsanalysen viste at

det var signifikante sammenhenger mellom sosialt miljø og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning. Ut i fra det vi har sett i vår sti-modell, kan det virke som sosialt miljø er den mest avgjørende faktoren for tenåringers sosiale selvoppfatning i vår undersøkelse.

4.3 Krav, press og stress (utseende) og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning

Deskriptive analyser som ble utført viser lave til moderate gjennomsnittsskårer på opplevelsen av krav, press og stress (utseende). En kan se at jenter skårer høyere enn gutter på denne variabelen. Videre viser de deskriptive resultatene at respondentene gjennomsnittlig skårer moderat til høyt på sosial- og akademisk selvoppfatning og at det er stor spredning i svarene. Resultatene for fysisk selvoppfatning viser at respondentene skårer lavt til moderat og at det er særlig stor spredning i svarene. Ut ifra signifikanstester kan en se at gutter skårer signifikant høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning. Korrelasjonsanalysene viser at krav, press og stress (utseende) korrelerer negativt med de ulike formene for selvoppfatning og korrelasjonene er alle lave til moderate, men på signifikant .01-nivå. Vi fant betydningsfulle kjønnsforskjeller på korrelasjon mellom krav, press og stress (utseende) og de ulike formene for selvoppfatning, hvor korrelasjonen for gutter var betydelig lavere enn korrelasjonen for jenter. Resultatene fra regresjonsanalysen viser at det er en negativ relasjon på .05-nivået mellom variabelen krav, press og stress (utseende) og fysisk selvoppfatning. Sosial selvoppfatning og akademisk selvoppfatning hadde ingen signifikant relasjon til krav, press og stress (utseende).

Krav, press og stress (utseende) benyttes i denne oppgaven om tenåringers opplevelse av stress som følge av krav og press knyttet til utseende. Teori viser at tenåring opplever stor grad av krav og press i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Dersom en opplever for mye krav og forventninger fra ens omgivelser, kan det føles som en negativ påkjenning som ofte forbindes med stress (Manger & Wormnes, 2015). Resultatene våre viser at det er stor skjevhet i svarene til variabelen krav, press og stress (utseende), noe som viser at det er noen ekstremskårer. Dette vil altså si at de fleste føler lite stress i forbindelse med utseende, men det er noen enkelttilfeller som føler stor grad av stress.

Kjønnsforskjellene viser som nevnt at jenter skårer høyere enn gutter på variabelen krav, press og stress (utseende). Dette kan tenkes å henge sammen med at jenter blir mer påvirket av sosiale impulser og konformitet (Bø, 2000). Etersom jenter blir mer påvirket av miljøet rundt seg, kan en tenke at jenter opplever krav og press som en større påkjenning enn gutter.

Resultatene viser også kjønnsforskjeller under fysisk selvoppfatning hvor jenter skårer lavere enn gutter. Det kan tenkes at dette skyldes at jenter i større grad enn gutter bekymrer seg for eget utseende og vekt, og ofte har et feilaktig bilde av egen kropp (Nielsen, 1991). I tillegg er det stadig slik at jenter har en mer negativ oppfatning av seg selv (Klomsten, 2006). Jenter tenderer altså til å ha lavere fysisk selvoppfatning fordi de bekymrer seg mer for hvordan de ser ut enn det gutter gjør. Videre kan en følgelig se dette i lys av korrelasjonen mellom krav, press og stress (utseende) og fysisk selvoppfatning, da bekymringen jenter opplever rundt utseendet kan tenkes å være relatert til stress.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysen viser at det er en lav til moderat negativ sammenheng mellom krav, press og stress (utseende) og fysisk selvoppfatning. Ut ifra regresjonsanalysen kan det altså være slik at dersom en har høy fysisk selvoppfatning, så føler en liten grad av stress. Vi kan derfor tolke resultatene som at betydningen av fysisk selvoppfatning er viktig for opplevelsen av stress (utseende) som følge av krav og press blant elevene i vår undersøkelse. På den ene siden kan dette tenkes å henge sammen med hvordan jenter og gutter blir fremstilt utseendemessig i media (Skaalvik & Skaalvik, 1988; McCreary & Sasse, 2010). Idealet av hvordan en bør se ut ifølge media, kan ses i sammenheng med sosial sammenlikningsteori som blant annet går ut på at en vil vurdere seg selv opp mot en objektiv satt standard (Festinger, 1954). I denne sammenhengen kan en tenke seg at denne objektivt satte standarden er den som blir fremstilt i media og derfor kan dette fungere som et kroppsideal tenåringer vil se opp til og sammenligne seg med. Ettersom jenter blir fremstilt som pene og slanke og gutter blir fremstilt som driftige og maskuline (Skaalvik & Skaalvik, 1988; McCreary & Sasse, 2010), kan en tenke seg at dette kan virke uoppnåelig. Videre kan dette trolig føre til at tenåringer vil føle at de kommer negativt ut av denne sammenlikningen og påvirke ens selvoppfatning (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det å ikke nå den objektivt satte standarden, kan føre til at en selv ikke opplever å fylle kravene som blir stilt i forhold til utseende i samfunnet, i slike situasjon vil det da være naturlig å føle stress (Baum, 1990). På den andre siden kan betydningen av fysisk selvoppfatning være viktig for opplevelsen av stress (utseende), som følge av krav og press fordi en i puberteten gjennomgår store kroppslige endringer og kan føre til at en blir mer bevisst på egen kropp (Nielsen, 1991). Disse kroppslige forandringene kan føre til at en opplever "fiktivt gruppepress" da en kan tro at omgivelsene forventer at en skal se ut på en bestemt måte (Bø, 2000). I tillegg er det slik at en i tenårene lettere blir usikker og påvirket av jevnaldrendes holdninger, da en forsøker å løsrive seg fra familien og skape en egen identitet (Bø, 2000; Sebastian, Burnett &

Blakemore, 2008; Nordahl, 2010). Det kan derfor tenkes at tenåringer blir usikre og selvbevisste som følge av forandringer som skjer i løpet av puberteten og at dette fører til at en er mer utsatt for krav og press fra ens omgivelser som kan virke overveldende og medføre stress. En tredje forklaring på sammenhengen mellom fysisk selvoppfatning og krav, press og stress (utseende) kan henge sammen med psykologisk sentralitet som handler om hva som er betydningsfullt for den enkelte. Det er slik at det som er viktig for noen ikke nødvendigvis er viktig for andre, og hva en anser som viktig vil avhenge av ens kultur og miljø (Rosenberg, 1979). En kan av den grunn tenke at det å se bra ut vil være viktig for noen, men ikke for alle, og for de som anser det som viktig, kan det fungere som et usikkerhetsmoment og føre til stress. På den andre siden kan det for de som ikke bryr seg noe særlig om utseende, være motsatt og dette kan forklare at det kun er en lav til moderat sammenheng mellom fysisk selvoppfatning og krav, press og stress (utseende). Deskriptive resultater viser at det er stor skjevhet i svarskårene under stress relatert til utseende. En mulig forklaring på dette kan være at utseende kan fungere som et stressmoment for noen, mens for andre som kanskje ikke bryr seg så mye om utseende ikke stresser så mye over det. Dette kan begrunnes med det Manger og Wormnes (2015) forklarer om at individet setter krav til seg selv ved å ha en forestilling om hva en burde oppnå i en gitt situasjon.

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom krav, press og stress (utseende) og sosial selvoppfatning, og mellom krav, press og stress (utseende) og akademisk selvoppfatning. Derimot viser korrelasjonene at det er en lav til moderat negativ samvariasjon mellom sosial og akademisk selvoppfatning, og krav, press og stress (utseende). Ut ifra teori og forventede empiriske sammenhenger, forventet vi ikke å se en betydelig sammenheng mellom sosial selvoppfatning og stress relatert til utseende. Vi tenkte altså at sosial selvoppfatning ikke ville predikere krav, press og stress (utseende), og det viser seg i resultatene at det ikke har noen betydning. Vi forventet heller ikke noen sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og stress relatert til utseende, noe som viste seg å stemme med resultatene fra regresjonsanalysen.

De negative regresjonssammenhengene mellom krav, press og stress (utseende) og de ulike formene for selvoppfatning stemmer overens med de forventede empiriske sammenhengene. Det er altså overensstemmende at fysisk selvoppfatning predikerer krav, press og stress (utseende). Sammenhengen viser seg å være signifikant, men er lav til moderat og det kan derfor tenkes at dersom en har høy fysisk selvoppfatning, vil en føle en liten grad av stress.

4.4 Krav, press og stress (skolearbeid) og sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning

Utførte deskriptive analyser viser moderate gjennomsnittsskårer på opplevelsen av krav, press og stress (skolearbeid). På denne variabelen kan en se at jenter skårer noe høyere enn gutter, men begge sine skårer er likevel moderate. Videre viser de deskriptive resultatene at respondentene gjennomsnittlig skårer moderat til høyt på sosial- og akademisk selvoppfatning, og at det er stor spredning i svarene. Resultatene for fysisk selvoppfatning viser at respondentene skårer lavt til moderat og at det er særlig stor spredning i svaralternativene. Ut ifra signifikanstester kan en se at gutter skårer signifikant høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning. Korrelasjonsanalysene viser at krav, press og stress (skolearbeid) korrelerer negativt med de ulike formene for selvoppfatning, og korrelasjonene er alle lave til moderate, men signifikante på .01-nivået. Vi fant betydningsfulle kjønnsforskjeller på korrelasjonen mellom krav, press og stress (skolearbeid) og de ulike formene for selvoppfatning. Korrelasjonsanalysen viser at korrelasjonen for gutter er betydelig lavere enn korrelasjonen for jenter og gutter samlet. Resultatene fra regresjonsanalysen viser at det er en negativ relasjon på .05-nivået mellom variabelen krav, press og stress (skolearbeid) og fysisk selvoppfatning. Tilsvarende resultater finner vi også mellom krav, press og stress (skolearbeid) og akademisk selvoppfatning.

Krav, press og stress (skolearbeid) benyttes i denne oppgaven om tenårings opplevelse av stress som følge av krav og press, knyttet til skolearbeid. Skaalvik og Skaalvik (1988) fremhever at tenåringer opplever krav og press i skolen, særlig i forbindelse med faglige prestasjoner. Videre er det slik at påkjenningen en føler når en opplever mye krav og forventninger fra omgivelsene rundt seg, kan forbindes med stress (Manger & Wormnes, 2015). Dette stemmer overens med resultatene som viser at de fleste tenåringer opplever stress relatert til skolearbeid.

Ut ifra kjønnsforskjellene ser en, som nevnt, at jenter skårer høyere enn gutter på variabelen krav, press og stress (skolearbeid). Dette kan tenkes å henge sammen med at jenter har en tendens til å ha lavere selvoppfatning enn gutter (Kling et. al., 1999). Videre påpeker Aronson (2004) at individer med lav selvoppfatning har lettere for å bli påvirket av gruppepress. Manger & Wormnes (2015) påpeker videre at opplevelse av mye krav og press kan føre til stress. En kan altså tenke seg at jenter stresser mer i forhold til skolearbeid fordi de generelt har lavere selvoppfatning og har da lettere for å bli påvirket av press fra omgivelsene, som kan føre til stress. Kjønnsforskjellene kan bekreftes med de deskriptive resultatene som viser

at gutter skårer høyere enn jenter på de ulike formene for selvoppfatning. En kan for eksempel tenke seg at gutter opplever høyere akademisk selvoppfatning som følge støtten de opplever fra lærer (Furrer & Skinner, 2003). Videre underbygges kjønnsforskjellene ytterligere av korrelasjonsanalysen som viser at det er lav samvariasjon mellom krav, press og stress (skolearbeid) og de ulike selvoppfatningene. Sett under ett, viser det seg altså å ikke være noen betydelig sammenheng mellom gutter sin selvoppfatning og opplevelse av stress i forhold til skolearbeid, slik som jenter opplever.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene og fra regresjonsanalysen viser at det er en lav til moderat sammenheng mellom krav, press og stress (skolearbeid) og fysisk selvoppfatning. Grunnet resultatene i regresjonsanalysen, kan det være slik at dersom en har høy fysisk selvoppfatning, så kan en føle liten grad av stress relatert til skolearbeid. Dette kan tenkes å være fordi utseende er av større betydning for tenåringer enn det skoleprestasjoner er (Harter & Marold, 1991). Videre kan det tenkes at dette henger sammen med at individet selv setter krav om hva som er ønskelig å oppnå i en gitt situasjon (Manger & Wormnes, 2015). Tolkninger av hva som oppleves som stressende er altså subjektive og er basert på ens tidligere erfaringer, og dette danner grunnlaget for hvor mye stress en føler (Benedetti, 2011). En kan altså tenke at dersom en elev har høy fysisk selvoppfatning og er fornøyd med eget utseende, stresser en ikke over ens skolefaglige prestasjoner da det ikke er psykologisk sentralt og dermed blir det ikke satt så høye krav for å mestre dette.

Ut ifra korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysen, kan en se at resultatene for krav, press og stress (skolearbeid) og akademisk selvoppfatning, har en lav til moderat sammenheng. Resultatene fra regresjonsanalysen kan indikere at en som har høy akademisk selvoppfatning, kan føle liten grad av stress relatert til skolearbeid. På den ene siden kan en forestille seg at dette henger sammen med forskning som hevder at det er en sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og skoleprestasjoner (Marsh & Craven, 1997; Guay, Marsh & Boivin, 2003). Dette kan forstås som at elever som presterer bra på skolen også har en god akademisk selvoppfatning. Det kan derfor tenkes at denne typen elever har en god balanse mellom kravene som de stilles ovenfor og deres kapasitet til å møte kravene. Ut ifra dette er det grunn til å tro at de derfor ikke opplever stress i forhold til skolearbeid (Baum, 1990). Videre kan det tenkes at de som har en høy akademisk selvoppfatning benytter seg av en mer hensiktsmessig attribusjonsmåte, og beskytter selvoppfatningen sin på denne måten (Snyder, Rosenfield & Stephan, 1976; Stephan, Kennedy & Aronson, 1977). En kan forestille seg at denne typen

attribusjon i skolefaglige sammenhenger kan hjelpe en med å beholde en god akademisk selvoppfatning. Dette kan videre knyttes opp mot det Baum (1990) forklarer om stress da dette tyder på at en kan trekke slutninger om at en som har god akademisk selvoppfatning har en god balanse mellom krav de møter og deres kapasitet til å oppfylle dem.

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at krav, press og stress (skolearbeid) og sosial selvoppfatning ikke har noen signifikant sammenheng, altså at sosial selvoppfatning ikke predikerer krav, press og stress (skolearbeid). Derimot viser det seg å være en lav negativ samvariasjon mellom variablene, men på .05-nivået. Ut ifra teori og forventede empiriske sammenhenger forventet vi ikke å se noen signifikant sammenheng mellom sosial selvoppfatning og stress relatert til skolearbeid, og resultatene bekrefter at det ikke er noen betydelig sammenheng mellom disse variablene og vår problemstilling.

Ut ifra regresjonsanalysen, kan en se at de negative sammenhengene mellom krav, press og stress (skolearbeid) og de ulike formene for selvoppfatning stemte overens med vår forventning. Det stemte altså at akademisk selvoppfatning predikerer krav, press og stress (skolearbeid). Det viste seg også at fysisk selvoppfatning hadde en påvirkning på dette, noe vi ikke hadde forventet ut ifra teori vi har sett på. Sammenhengene viser seg å være signifikante, men er lave til moderate og det kan derfor tenkes at dersom en har høy fysisk- og akademisk selvoppfatning føler en liten grad av stress.

4.5 Indirekte sammenhenger

Ut ifra resultatene som er drøftet under 4.3 og 4.4 fant vi direkte sammenhenger. Vi vil nå drøfte indirekte sammenhenger knyttet til disse. En indirekte sammenheng handler om en variabel som predikerer en annen, men som ikke har direkte påvirkning og predikerer derfor gjennom en tredje variabel (Ringdal, 2014). Vi vil derfor drøfte mulige indirekte sammenhenger i forhold til de ulike variablene på stress.

I forbindelse med resultatene fra regresjonsanalysen kan en se at det er en indirekte sammenheng mellom variabelen krav, press og stress (utseende), og sosialt miljø, gjennom variabelen fysisk selvoppfatning. Dette vil altså si at sosialt miljø har en indirekte påvirkning på ens opplevelse av stress relatert til utseende. Denne sammenhengen kan støttes av det Bø (2000) fremhever om at det er vist at sosial status påvirker grad av konformitet. En kan altså tenke seg at manglende følelse av tilhørighet til et sosialt miljø kan indikere at en ikke har en

tilfredsstillende sosial status, noe som kan tenkes å bidra til at en blir sterkt påvirket av konformitet. Videre kan dette ses i sammenheng med opplevelse av stress, hvor teori støtter at en som opplever mye krav og forventninger fra omgivelsene, kan kjenne det som en påkjenning i form av stress (Manger & Wormnes, 2015). Ut ifra dette kan en tenke at det motsatte er tilfellet for variablene krav, press og stress (utseende) og sosialt miljø, altså at tilhørighet til et sosialt miljø påvirker den fysiske selvoppfatningen, som igjen kan bidra til å redusere stress relatert til utseende.

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at det er en indirekte sammenheng mellom krav, press og stress (skolearbeid) og emosjonell støtte, både gjennom variabelen akademisk selvoppfatning og gjennom variabelen fysisk selvoppfatning. Dette vil altså si at emosjonell støtte har en indirekte påvirkning på ens opplevelse av krav, press og stress relatert til skolearbeid og en kan dermed si at denne sammenhengen medieres gjennom fysisk selvoppfatning. Denne sammenhengen kan støttes av det Noddings (2004) påpeker om at læreren bruker mye tid med eleven og vil derfor være med på å påvirke elevens selvoppfatning. Dersom den indirekte sammenhengen går gjennom akademisk selvoppfatning, kan en tenke at dette henger sammen med det Moen (2011b) fremhever at en god relasjon med lærer har betydning for elevens faglige utvikling. Videre kan en se at prestasjoner i skolen henger sammen med akademisk selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom den indirekte sammenhengen går gjennom fysisk selvoppfatning, kan en tenke at dette henger sammen med at ungdoms kroppsbilde blir påvirket av personer de omgås i stor grad, og at dette også kan inkludere lærere (Carmona, Tornero-Qiuñones & Sierra-Robles, 2015). Videre påpeker Aronson (2004) at individer med lav selvoppfatning i sterkere grad blir påvirket av gruppepress. Dette er noe som igjen kan føre til stress dersom det oppleves som en påkjenning for individet (Manger & Wormnes, 2015). Ut ifra dette kan en tenke at opplevelse av emosjonell støtte fra lærer i en viss grad kan bidra både til en styrket akademisk- og fysisk selvoppfatning. Videre tenkes det at dette kan redusere ens opplevelse av stress, dersom en ikke blir sterkt påvirket av gruppepress.

4.6 Forskningsspørsmål

Vi vil nå drøfte de ulike forskningsspørsmålene vi har formulert på grunnlag av teoridelen. Ved å knytte teori og resultater sammen, vil vi forsøke å besvare dem på en slik måte at de kan gi en bredere forståelse for temaet vi har valgt og samtidig bidra til å besvare problemstillingen vår.

4.6.1 Forskningsspørsmål 1

Ettersom det viser seg at jenter ofte har en bedre relasjon til lærer, vil vi se nærmere på om dette kan være en faktor som gjør at de har bedre selvoppfatning enn gutter. De deskriptive resultatene våre viser at jenter og gutter skårer nokså likt på opplevelsen av emosjonell støtte fra lærer, men at jenter skårer noe lavere enn gutter. Ut ifra resultatene fra t-test kan en også se at jenter skårer signifikant lavere enn gutter på alle de ulike formene for selvoppfatning. Resultatene våre viser altså at teori benyttet i dette forskningsspørsmålet ikke stemmer overens med våre funn. Vi vil derfor drøfte ulike årsaker til hvorfor det er slik.

Teori vi tok utgangspunkt i hevder at jenter har sterkere relasjon til lærer enn gutter (Nordahl, 2010). Annen forskning viser derimot at jenter får mindre oppmerksomhet fra lærer enn gutter (Manger, 2001). Videre hevder Drugli og Nordahl (2014) at det er av betydning for elever å oppleve anerkjennelse fra lærer for å kunne utvikle en positiv selvoppfatning. Dette bekreftes videre av Noddings (2004) som påpeker at god relasjon med lærer kan føre til økt selvtillit. Til tross for at det er forskning som tilsier at jenter har bedre relasjon til lærer enn gutter, er det også funn som viser at jenter ikke vies like mye oppmerksomhet i skolen. Da anerkjennelse og relasjon til lærer kan være avgjørende for en elevs selvoppfatning, kan en tenke seg at grad av oppmerksomhet en får fra lærer kan påvirke ens selvoppfatning. Dette støttes opp av Spender (1982) som fremhever at gutter får inntrykk av at de er av større betydning da de får mer oppmerksomhet fra lærer. En kan derfor tenke at dette er årsaken til hvorfor gutter i undersøkelsen vår skårer høyere enn jenter på både emosjonell støtte og de ulike formene for selvoppfatning.

En annen forklaring på hvorfor gutter skårer høyere enn jenter på emosjonell støtte og de ulike formene for selvoppfatning, kan være fordi jenter har en tendens til å være mer kritiske til hvordan de vurderer seg selv (Kling et. al., 1999). Videre viser teori på akademisk selvoppfatning at jenter har en tendens til å vurdere seg selv lavere enn sine faktiske evner og at de har en tendens til å undervurdere seg selv (Bø, 2000). Teori på fysisk selvoppfatning viser at jenter ofte har et feilaktig bilde av kroppen sin og bekymrer seg mer for eget utseende (Nielsen, 1991; Bø, 1999). Ut ifra dette kan en tenke at jenter tenderer til å ha et mer negativt syn på seg selv, og at dette kan være en årsak til hvorfor jenter skårer lavere enn gutter på akademisk- og fysisk selvoppfatning. Tidligere forskning har vist at gutter har en tendens til å skåre lavere enn jenter på sosial selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Derimot viser våre resultater det motsatte og en kan da tenke seg at våre resultater peker i retning av nyere

forskning som tilsier at jenter er mer kritiske til seg selv enn gutter og at dette ikke bare gjelder for akademisk- og fysisk, men også for sosial selvoppfatning. Dette kan knyttes opp mot det at jenter får mindre oppmerksomhet fra lærer (Manger, 2001). Dersom dette er tilfelle, kan en tenke at mindre grad av oppmerksomhet fra lærer kan virke svekkende for relasjonen, som igjen kan tenkes å føre til at en ikke utvikler en god selvoppfatning. Til tross for det overnevnte viser våre analyser at det kun er en svak sammenheng mellom de ulike selvoppfatningene og relasjonen til lærer. En kan derfor være grunn til å tenke at relasjon til lærer ikke er av avgjørende betydning for utvikling av selvoppfatning.

Det viser seg altså at jenter i denne undersøkelsen ikke opplever å ha en bedre relasjon til lærer, og at jenter ikke opplever å ha høyere selvoppfatning enn gutter. En kan derfor tenke at en sterk relasjon mellom lærer og gutter kan forklare noe av årsaken til hvorfor gutter har høyere selvoppfatning enn jenter. Videre kan altså manglende relasjon mellom lærer og jenter forklare noe av årsaken til hvorfor jenter har dårligere selvoppfatning enn gutter.

4.6.2 Forskningsspørsmål 2

Forskning viser at venner går over til å bli de dominerende signifikante andre i tenårene og påvirker selvoppfatningen. Vi vil derfor se nærmere på om det er slik at tenåringers selvoppfatning vil utvikles og bli høyere i løpet av tenårene, samt på hvilke klassetrinn tenåringene føler sterkest tilknytning til jevnaldrende. De deskriptive resultatene våre viser at jenter og gutter samlet skårer moderat til høyt på opplevelse av tilhørighet til et sosialt miljø og på sosial og akademisk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning for gutter og jenter samlet viser lave til moderate skårer. Videre viser resultatene at tilhørighet til sosialt miljø er høyest i 8.trinn og synker for hvert år. Resultatene for de ulike formene for selvoppfatning viser at fysisk- og akademisk selvoppfatning er høyest i 8.trinn og synker for hvert år, mens resultatene for sosial selvoppfatning er høyest i 8.trinn og Vg2, mens den er lavest i 10.trinn og Vg3. De nevnte klassetrinnsforskjellene har vist seg å være signifikante. Videre vil vi drøfte disse resultatene opp mot teori for å forsøke å besvare forskningsspørsmålet.

De ulike formene for selvoppfatning utvikles i ulik grad med årene. Opplevelsen av sosial selvoppfatning kan tenkes å være moderat til høy på alle målte klassetrinn fordi elevene føler de blir likt av signifikante jevnaldrende og at dette får en positiv effekt på ens syn av seg selv (Harter, 2012). Den sosiale selvoppfatningen vil altså baseres på ens opplevelser i sosiale settinger, og en kan derfor tenke seg at elever som skårer høyt på denne variabelen har

positive erfaringer fra sitt sosiale miljø, som for tenåringer består av jevnaldrende. Positive erfaringer og det å bli likt kan tolkes på en slik måte at en får en mer positiv oppfatning av seg selv. Årsaken kan trolig være fordi elevene har utviklet sosial kompetanse om hvordan en knytter et vennskapsbånd (Nordahl, 2010). En kan derfor tenke at elevene opplever å ha høy sosial selvoppfatning fordi de har tilstrekkelig sosial kompetanse til å kunne komme i kontakt med og skape vennskap med jevnaldrende. Dette er egenskaper som kan bidra til å styrke ens syn på seg selv og dermed også ens sosiale selvoppfatning.

Opplevelsen av fysisk selvoppfatning kan tenkes å være lav til moderat på de målte klassetrinnene ettersom elevene opplever store kroppslige forandringer i tenårene som kan føre til bekymring rundt egen kropp (Clifford, 1971; Nielsen, 1991). Ettersom en i puberteten opplever store fysiske forandringer, kan dette altså være med på å skape usikkerhet rundt egen kropp og dette er noe som kan tenkes å gå negativt utover ens selvoppfatning. Videre kan det tenkes å være fordi individer i denne aldersgruppen legger fokus på sosial sammenligning som kan virke negativt inn på selvoppfatningen (Rosenberg, 1968; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kan igjen henge sammen med at en blir negativt påvirket av medias fremstilling av jenter og gutter (Skaalvik & Skaalvik, 1988; McCreary & Sasse, 2010). En kan altså tenke at de lave skårene under denne variabelen kan skyldes at tenåringer sammenligner seg med personer som gjør at de selv kommer dårlig ut av sammenligningen. Dette kan føre til at en vurderer seg selv negativt og kan videre virke inn på ens selvoppfatning. Det er mulig at tenåringer sammenligner seg selv med medias fremstilling, noe som kan være uheldig da disse fremstillingene kan virke uoppnåelige. Ut ifra resultatene kan en se at den fysiske selvoppfatningen for utseende endrer seg over tid og har en tendens til å synke med alderen. Dette kan tenkes å være fordi individer som allerede har en relativ lav selvoppfatning og er usikker på kroppslige forandringer, samt driver med lite hensiktsmessige sosiale sammenligninger, vil trolig fortsette med å vurdere seg selv i samme mønster.

Årsaken til at akademisk selvoppfatning kan tenkes å være moderat til høy på alle målte klassetrinn, er fordi selvoppfatning og skoleprestasjoner henger sammen (Marsh & O'Mara, 2008). Dette kan en tolke som at en som gjør det bra på skolen også vil vurdere seg selv positivt, og dermed besitte en positiv selvoppfatning. Med tanke på skårene fra vår undersøkelse, kan en da tenke at de fleste respondentene i stor grad er fornøyd med egen skolefaglig innsats. Den akademiske selvoppfatningen synes, ut ifra våre resultater, å synke noe med økende alder. En forklaring på dette kan være at selvoppfatningen utvikles og blir

mer betydningsfull over tid (Skaalvik & Hagtvet, 1990) og ved for eksempel å få gjentakende dårlige karakterer kan det virke negativt inn. En annen forklaring kan være at skolearbeid blir mindre psykologisk sentralt i tenårings liv etter hvert som de blir eldre da forskning viser at skoleprestasjoner ikke er like viktig for tenåringer som andre aspekter i deres liv (Rosenberg, 1979; Harter & Marold, 1991).

Opplevelsen av sosialt miljø vil trolig være høy på alle målte klassetrinn grunnet at jevnaldrende er signifikante i forhold til deres utvikling av selvstendighet og identitet, og det er gjennom jevnaldergruppen at de blir kjent med seg selv (Frønes, 1995). Videre kan en se dette i sammenheng med det Ogden (2002) påpeker om at deltakelse i det sosiale miljøet kan føre til en følelse av inkludering, tilhørighet, trygghet og langvarige vennsforhold. En kan derfor tenke at deltakelse i det sosiale miljøet med jevnaldrende kan ha en positiv effekt på tenårings liv i en periode hvor nettopp disse personene er signifikante og avgjørende for ens videre utvikling. Ettersom respondentene skåret relativt høyt på denne variabelen på alle klassetrinn, kan en tenke at de positive konsekvensene en opplever ved å delta i et sosialt miljø vil være vedvarende. Blant annet kan en tenke at etablerte vennsforhold vil være med på å bidra til at en skårer høyt på opplevelse av sosialt miljø.

Det viser seg altså at ikke alle de ulike formene for selvoppfatning endres over tid og blir høyere. Sosial selvoppfatning viser seg å være tilnærmet lik på alle klassetrinn. Fysisk- og akademisk selvoppfatning derimot, synker ved økende klassetrinn. Det viser seg at ingen av de ulike formene for selvoppfatning utvikler seg i positiv retning. Når det gjelder sosialt miljø, viser det seg at det ikke er noe klassetrinn en opplever å ha en sterkere tilknytning til et sosialt miljø, og det viser seg å være nokså høyt og stabilt.

4.6.3 Forskningsspørsmål 3

Forskning viser at i tenårene er utseende av større betydning enn skoleprestasjoner. Vi ønsker derfor å se nærmere på om tenåringer stresser mer med utseende enn skolearbeid, og vi ønsker å se på i hvilket klassetrinn tenåringer føler mest stress som følge av krav og press. Våre deskriptive resultater viser at krav, press og stress (utseende) har en lav til moderat gjennomsnittsskåre og en sterk skjevhet. Derimot viser krav, press og stress (skolearbeid) å ha en moderat gjennomsnittsskåre og er normalfordelt. Videre viser resultatene at opplevelse av stress relatert til utseende og skolearbeid endres over tid. Krav, press og stress (utseende) er lavest i 8.trinn og stiger frem til 10.trinn og begynner deretter å synke igjen. Krav, press og

stress relatert til skolearbeid viser at skårene er lavest på 8.trinn og stiger frem til 10.trinn, før den synker i Vg2 og øker igjen i Vg3. De nevnte klassetrinnsforskjellene har vist seg å være signifikante.

Ut ifra våre resultater viser det seg at respondentene opplever mindre stress relatert til utseende enn de gjør i forhold til skolearbeid. De moderate gjennomsnittsskårene for opplevelsen av stress relatert til skolearbeid, kan støttes av det Aronson (2004) påpeker om at konformitet oppleves sterkere i noen situasjoner enn andre, som kan henge sammen med det Skaalvik og Skaalvik (1988) fremhever om at tenåringer møter særlig press i forbindelse med skolefaglige prestasjoner. Videre viser forskning at tenåringer vurderer det som at skoleprestasjoner er viktigere for foreldrene enn det er for dem selv (Harter & Marold, 1991). En kan altså tenke seg at det å gjøre det bra faglig oppleves som viktig i tenåringers omgivelser. Det at det er viktig for omgivelsene, kan føre til at enkelte tenåringer opplever press til å prestere bra på skolen for å oppfylle forventningene fra omgivelsene. Dette presset kan oppleves som en påkjenning for individet og kan karakteriseres som stress (Manger & Wormnes, 2015).

De lave gjennomsnittsskårene for opplevelsen av stress relatert til utseende, kan forklares av det Skaalvik og Skaalvik (1996) fremhever om at ulike oppfatninger av blant annet utseende, styres etter hva som er akseptert i forskjellige miljø. På grunnlag av dette kan en tenke at dersom en tilhører et miljø hvor det ikke er fokus på utseende eller hvor det er rom for å se annerledes ut, kan det være slik at enkeltindivider ikke opplever press på å se ut på en bestemt måte. Dersom en ikke opplever press fra omgivelsene i en slik grad at det føles som en påkjenning, kan en tenke at det vil være lite opplevd stress i det miljøet relatert til utseende (Manger & Wormnes, 2015). Videre kan en se at resultatene under variabelen krav, press og stress (utseende) er sterkt skjevfordelte. Det kan tolkes som at det er noen ekstremskårer, altså at de fleste respondentene opplever liten grad av stress mens noen få hever gjennomsnittet ved å føle stor grad av stress. Det at noen få opplever stor grad av stress i forhold til utseende, kan forklares med det Benedetti (2011) hevder om at enkelte er mer sensitive overfor stress enn andre.

Under variabelen krav, press og stress (skolearbeid), kan se at respondentene opplever mest stress i avgangsåret på ungdomsskole og videregående skole, altså i 10.trinn og Vg3. Dette kan tenkes å være fordi elevene opplever stress som følge av ekstra press i forbindelse med

avgangskarakterer som kan være avgjørende for dem videre i livet. Resultatene til variabelen krav, press og stress (utseende) viser at respondentene opplever lite stress på alle klassetrinn, men likevel kan en se at det oppleves mest stress i 10.trinn og Vg2. En kan tenke at dette er fordi de kroppslige forandringene som medfører usikkerhet oppstår i begynnelsen av puberteten (Nielsen, 1991). Det kan altså være slik at en er mest bekymret for utseende på den tiden da en ser resultater av kroppslig utvikling, som gjerne ikke skjer i takt med de en omgås.

Det viser seg altså at tenåringer i denne undersøkelsen stresser mer i forhold til skolearbeid enn til utseende. Videre ser vi at elevene opplever mest stress i forbindelse med skolearbeid i avgangsårene og at elevene opplever mest stress relatert til utseende i midten av tenårene.

4.7 Oppsummering av funn knyttet til problemstilling

Problemstillingen vår lyder som følger:

Hvilken betydning har emosjonell støtte og sosialt miljø for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning blant jenter og gutter i tenårene, og hvordan relaterer dette seg til opplevelse av stress?

Vi vil nå forsøke, ut ifra drøftingen vår, å besvare problemstillingen vår. Emosjonell støtte viser seg å ha lav, men signifikant betydning for sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning. Det kan derfor tenkes at det å ha en god relasjon til lærer ikke er den mest avgjørende faktoren for ens selvoppfatning. Sosialt miljø viser seg å ha en lav, men signifikant betydning for fysisk- og akademisk selvoppfatning. Videre viser det seg at sosialt miljø kan ha en stor betydning for den sosiale selvoppfatningen og at denne betydningen er større for jenter enn for gutter. Det viser seg altså at opplevelse av tilhørighet til et sosialt miljø er den mest avgjørende faktoren for ens selvoppfatning blant våre variabler. De ulike formene for selvoppfatning relaterer seg ulikt til opplevelsen av stress som følge av krav og press. Det kommer frem at det er en negativ lav sammenheng mellom de ulike formene for selvoppfatning og stress relatert til utseende. Her viser det seg at det kun er den fysiske selvoppfatningen som predikerer krav, press og stress (utseende). En kan også se at jenter tenderer til å stresse og bekymre seg mer over eget utseende enn gutter. Det viser seg også at de ulike formene for selvoppfatning relaterer seg ulikt til stress som følge av skolearbeid. Det viser seg altså at det er en negativ moderat sammenheng mellom de ulike formene for selvoppfatning og stress som følge av krav og press. Her er det kun fysisk- og akademisk

selvoppfatning som predikerer krav, press og stress (skolearbeid). En kan også se at jenter stresser og bekymrer seg mer for skolearbeidet enn gutter. Ved å se på de to variablene krav, press og stress samlet, viser det seg at tenåringer i vår undersøkelse stresser mer i forhold til skolearbeid, enn med hvordan de ser ut. Det kan også se ut til at opplevelse av tilhørighet til et sosialt miljø påvirker den fysiske selvoppfatningen, som igjen bidrar til å redusere krav, press og stress i forhold til utseende. Videre kan det virke som at opplevelse av emosjonell støtte bidrar i en viss grad til høyere akademisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning, som igjen kan føre til mindre stress relatert til skolearbeid.

4.8 Metodiske betraktninger

I dette avsnittet vil vi drøfte valg av forskningsmetode, måleinstrumenter, samt undersøkelsens styrker og svakheter. Vi vil først se nærmere på måleinstrumentets reliabilitet for å sjekke grad av tilfeldige målefeil. Deretter vil vi undersøke mulige systematiske feilkilder som kan ha påvirket våre forskningsresultater. Vi vil altså se nærmere på de ulike validitetstypene hvor vi skal undersøke begrepsvaliditet, indre validitet og statistisk validitet, og til slutt vil vi undersøke ytre validitet.

4.8.1 Reliabilitet

Måleskalaenes pålitelighet ble undersøkt ved å anvende Cronbachs alpha. Resultatene viste at alle hadde høye alpha-verdier utenom en av indikatorene, altså item Hs3. Denne indikatoren valgte vi derfor å ta bort, slik at alle hadde en tilfredsstillende alpha. Dette indikerer at våre sammensatte mål har en god indre konsistens og er lite utsatt for tilfeldige målefeil.

Sammenlagt gir faktoranalyse og reliabilitetskoeffisienten oss tydelige indikasjoner på at både de sammensatte målenes dimensjonalitet og reliabilitet er tilstrekkelig god.

Videre benyttet vi oss av allmenn kildekritikk for å ytterligere sjekke reliabiliteten. Vi har benyttet sammensatte mål som har blitt anvendt ved andre undersøkelser og som har blitt godkjent av våre prosjektledere. Ved datainnsamling var det i hovedsak studentene som har deltatt i prosjektet som utførte datainnsamling og dette ble gjennomført på tilnærmet lik måte av alle studentene, etter spesifikke instruksjoner fra prosjektlederne. De skolene som utførte datainnsamlingen på egen hånd, hadde mottatt et skriv med klare instruksjoner for hvordan gjennomføringen skulle foregå. Videre skannet vi data og rettet opp i feil som dukket opp underveis i registreringen. I tillegg har vi, etter beste evne, vurdert alle spørsmål i spørreundersøkelsen vår på forhånd, men i etterkant av undersøkelsen har vi sett at de fleste

ikke opplever stress, selv om dagsaktuell teori viser at det er et økende problem blant dagens unge. Dette syntes vi virket noe spesielt, og ved å ha sett nærmere på de ulike aspektene som kom frem ved begrepet i undersøkelsen, har vi tenkt at spørsmålene kanskje kunne vært formulert på en annen måte. Vi tenker for eksempel at spørsmålet om hvor stressende det er med krav/press fra venner om å kle seg på en bestemt måte, kan oppfattes noe uklart. Ettersom det er en vag formulering og respondenten selv må tolke hva ”en bestemt måte” betyr. Det kunne eventuelt vært noe lettere å svare på spørsmålet dersom det stod ”moteriktige klær” eller ”dyre klær” i stedet. En kan således rette blikket mot at noen vage spørsmål under krav, press og stress kan være årsaken til at mange har valgt å ikke besvare disse spørsmålene. Men dette kan også henge sammen med at spørsmålene er plassert på siste side i spørreskjemaet og at elevene var slitne på dette tidspunktet. I tillegg tenker vi også at spørsmålene under krav, press og stress kanskje ikke er dekkende nok i forhold til områdene tenåringer i dag føler press på. Da vi gjennomførte faktoranalyse, ble de fem spørsmålene delt inn i to faktorer, hvor det ene spørsmålet ladet lavt og dermed ble utelatt. Vi ble derfor sittende igjen med to sammensatte mål med kun to spørsmål i hver. Ut i fra metoden har vi sett at for å sikre en god kvalitet, burde det være tre til fem spørsmål i et sammensatt mål, og vi tenker derfor at dette kan påvirke undersøkelsens kvalitet. Likevel ved å ha utført allmenn kildekritikk, har vi fått ytterligere indikasjoner på at instrumentets reliabilitet er relativt tilfredsstillende.

4.8.2 Begrepsvaliditet

Et sentralt aspekt å belyse i henhold til systematiske målefeil, er datainnsamlingen. Ettersom vi var tilstede ved de fleste skolene da elevene besvarte spørreundersøkelsen, hadde vi mulighet til å presentere oss selv og gi nødvendig informasjon om gjennomføring av undersøkelsen. I den forbindelse påpekte vi, i forkant av utdelingen, at elevenes besvarelser ville være anonyme. Dersom enkelte elever likevel følte at lærer hadde tilgang til deres besvarelser i etterkant av utførelsen, kan det tenkes at dette kunne vært en systematisk feilkilde som ville truet vår begrepsvaliditet. Altså kan usikkerhet rundt undersøkelsens anonymitet bidra til at elevene ville ha svart på en slik måte som de tror samsvarer med det lærer ønsker. Skolene som selv valgte å ta ansvar for datainnsamlingen fikk utlevert konvolutter som elevene skulle legge ferdig besvarte undersøkelser oppi og deretter forsegle. Likevel kan det tenkes at elevene på disse skolene ville vært mer tilbøyelige til å svare i tråd med lærerens ønsker enn elevene på de skolene hvor det var vi, som objektive utenforstående,

som hadde ansvar for spørreskjemaene. Til tross for dette, velger vi å stole på at lærer fulgte instruksene og at elevene følte seg trygge på at deres anonymitet ble ivaretatt.

Da elevene gjennomførte spørreundersøkelsen, kom det frem at noen få elever, særlig på de laveste trinnene, hadde problemer med å forstå formuleringen på enkelte spørsmål, samt betydningen av enkelte fremmedord. Det var særlig et par spørsmål og ord som gjentatte ganger ble oppfattet som uklare. På bakgrunn av dette, tenker vi at vår deltakelse i elevenes gjennomføring av undersøkelsen bidro til å styrke spørreundersøkelsens begrepsvaliditet da vi kunne besvare spørsmål og gi utdypende informasjon til elevene underveis. Ettersom det særlig var elever på de laveste klassetrinnene som opplevde enkelte formuleringer og ord som utfordrende, kan det tenkes at spørreskjemaet ikke var tilstrekkelig tilpasset språknivået til alle elevene som deltok. Med tanke på at elevene fikk oppklart formuleringer og ord de lurte på underveis, vil denne feilkilden være begrenset i vår undersøkelse. For å kunne sørge for at slike feilkilder blir oppdaget før gjennomføringen av undersøkelsen, er det i kvantitative undersøkelser vanlig å benytte seg av en pilotundersøkelse i forkant. Grunnet denne masteroppgavens tidsramme, ble det i dette tilfellet ikke mulig å gjennomføre en pilotstudie. Det var heller ikke nødvendig å foreta en pilotundersøkelse ettersom spørsmålene i undersøkelsen vår har blitt benyttet ved tidligere anledninger.

Vår tilstedeværelse ved gjennomføringen av undersøkelsen kan ha virket positivt inn på elevenes besvarelser. Det er mulig at det at vi kom innom klasserom og presenterte prosjektet kan ha ført til at elevene ble mer interesserte og mer motiverte til å ta undersøkelsen på alvor og gi seriøse svar. Dette er et forhold som kan virke positivt inn på undersøkelsens begrepsvaliditet. Vi tenker derfor at datainnsamlingen ikke var en betydelig feilkilde for vår undersøkelse.

Andre forhold som kan virke positivt inn på undersøkelsens begrepsvaliditet er vår anvendelse av faktoranalyser. Vi valgte å foreta endringer for at alle faktorladningene skulle lade innenfor det teoretiske intervallet som er ønskelig med tanke på å sikre en god begrepsvaliditet. På bakgrunn av drøftingen i avsnittene ovenfor vil vi konkludere med at undersøkelsens måleinstrument tilsynelatende er lite utsatt for systematiske målefeil. Vi kan derfor fastslå at vi har oppnådd relativt god begrepsvaliditet.

4.8.3 Statistisk validitet

For å sikre statistisk validitet har vi foretatt signifikanstester i form av t-tester og ANOVA. Ut ifra dette har vi sett at de aktuelle forskjellene er signifikante og ikke bare tilfeldige. Vi har benyttet signifikanstester i forhold til kjønnsforskjeller og klassetrinnsforskjeller. Vi har funnet en rekke statistisk signifikante resultater, noe som er en forutsetning for å oppnå en god statistisk validitet. En faktor som vil ha betydning for om resultater er statistisk signifikante, er utvalgsstørrelse. Dette fordi det vil være lettere å få statistisk signifikante resultater i store utvalg enn i mindre utvalg. Vi har anvendt effektstørrelsen eta squared for å vise størrelsen og betydningen av våre signifikante resultater, og på grunnlag av dette har vi kunnet slutte oss til at flere av våre resultater er signifikante.

4.8.4 Ytre validitet

Vårt utvalg kan betegnes som et bekvemmelighetsutvalg, men ettersom vi likevel ønsket å se utvalget i forhold til populasjonen valgte vi ut skoler fra både by og land for å få spredning i utvalget og for å få et større utvalg. En styrke ved vår undersøkelse er at vi har et større utvalg og en relativt lav frafallsprosent, noe som er med på å sikre ytre validitet. Ettersom vi selv var på skolene og foretok det meste av datainnsamlingen, fikk vi oversikt over hvor mange elever som eventuelt var syke eller ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Vi fikk med dette bekreftet at de aller fleste elevene deltok i undersøkelsen og at det kun var et fåtall som ikke deltok. Vi tenker at en stor årsak til at frafallet er såpass lavt, er grunnet prosjektledernes forberedelser i forkant av datainnsamlingen og systematisk arbeid underveis. Til tross for at vi har et bekvemmelighetsutvalg, tenker vi likevel at den ytre validiteten er relativt tilfredsstillende ettersom vi har stort utvalg, spredning i utvalget og lite frafall. På grunnlag av dette kan det, med store forbehold, være mulig å generalisere undersøkelsens resultater til populasjonen.

5 Praktiske implikasjoner og videre forskning

På bakgrunn av våre resultater og drøfting, vil vi belyse praktiske implikasjoner i forhold til vårt viktigste funn, samt hva som kan være relevant å forske videre på innenfor vårt tema.

I denne undersøkelsen har vi sett hvor stor betydning tilhørighet til sosialt miljø kan ha for tenåringers sosiale selvoppfatning. Dette betyr at det kan være en god idé for lærere og spesialpedagoger å arbeide aktivt for at alle elever skal føle seg likt blant jevnaldrende og at de har noen å være med på skolen. Teori viser at sosial selvoppfatning henger sammen med ens opplevelse av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Berndt & Burgdy, 1996). Vi tenker derfor at for å få tilhørighet til et sosialt miljø så er det nødvendig å inneha denne typen kompetanse. På grunnlag av dette kan det være aktuelt for lærere og spesialpedagoger i skolen å aktivt fokusere på å styrke elevers sosiale kompetanse og lære dem sosiale ferdigheter. På denne måten tenker vi at de kan få tilhørighet til det sosiale miljøet blant jevnaldrende og styrke sin sosiale selvoppfatning.

Forslag til videre forskning kan være å se på betydningen av selvoppfatning i forhold til stress som følge av press, samt hvilken rolle familie og ikke minst media spiller inn på selvoppfatning. Videre tenker vi også at det å se på fritidsaktiviteter sin betydning for ens selvoppfatning kan være et aktuelt tema til videre forskning. Vi tenker dette kan være relevant ettersom dette er en annen arena hvor unge er blant jevnaldrende, og fordi vi i denne oppgaven har sett at jevnaldrende har stor betydning for unges selvoppfatning. Etersom jenter sine skårer kom dårligst ut på alle variablene våre, kan det tenkes at det kunne vært interessant å forske mer på jenter og andre variabler som kan være med å styrke deres selvoppfatning og minske grad av stress. Vi tenker også det kunne vært interessant å forske videre på tenåringers psykisk helse da dette er noe som kan påvirkes negativt som resultat av forventninger og press tenåringene opplever (Klomsten & Uthus, 2015). Det viser seg av våre resultater at tenåringene generelt skårer moderat på de ulike formene for selvoppfatning og at de fleste skårer relativt lavt på stress. I videre forskning kan det kanskje derfor være aktuelt å foreta kvalitativ forskning for å få et dypere innblikk i respondentene som representerer ekstremskårene og som dermed drar gjennomsnittet i en negativ retning. Dette er altså de forslagene vi tenker er mest relevante for videre forskning basert på resultatene vi har sett på i denne undersøkelsen.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I dette kapitlet vil vi oppsummere masteroppgavens viktigste momenter i sin helhet. Innledningsvis så vi på hvordan press og forventninger fra omgivelsene påvirker tenåringer sin psykiske helse. Dette dannet grunnlaget for vår problemstilling. Hovedformålet med denne undersøkelsen har vært å se på hvilken betydning emosjonell støtte og sosialt miljø har for jenter og gutter sin sosiale-, fysiske- og akademiske selvoppfatning i tenårene. Videre har formålet vært å se nærmere på hvordan det vi har belyst relaterer seg til opplevelsen av stress som følge av krav og press. Forskningsresultatene knyttet til vår problemstilling viser at det å ha en god relasjon til lærer, ikke er den mest avgjørende faktoren for tenåringers selvoppfatning i vår undersøkelse. Videre viser det seg at sosialt miljø har en stor betydning, særlig for den sosiale selvoppfatningen, og at denne betydningen er større for jenter enn for gutter. En kan også se at det kun er den fysiske selvoppfatningen som predikerer krav, press og stress (utseende), og at det er jenter som tenderer til å oppleve mest stress. Videre viser det seg at fysisk og akademisk selvoppfatning predikerer krav, press og stress (skolearbeid). Også her ser vi at jenter ser ut til å stresse og bekymre seg mer enn gutter. Ved å se på de to variablene krav, press og stress samlet, viser det seg at tenåringer i vår undersøkelse opplever mer stress i forhold til skolearbeid enn til hvordan de ser ut.

Gjennom undersøkelsen har vi også funnet ut at gutter opplever å ha høyere sosial-, fysisk- og akademisk selvoppfatning enn jenter. En kan også se at gutter opplever mer emosjonell støtte fra lærer og føler mer tilhørighet til sosialt miljø enn jenter. I tillegg har vi sett at jenter opplever mer krav, press og stress enn gutter, både i forhold til skolearbeid og utseende. Dette indikerer altså at jenter kommer dårligst ut i vår undersøkelse og ser ut til å slite mest, noe som samsvarer med det vi har sett i aktualiseringen om at jenter ofte påvirkes mer negativt enn gutter av presset de opplever fra omgivelsene.

Våre forskningsspørsmål, som har hatt som formål å utdype problemstillingen, viser at relasjonen til lærer, som gutter opplever sterkere enn jenter, kan være en årsak til at gutter generelt har høyere selvoppfatning enn jenter. Videre har forskningsspørsmålene vist at tenåringers fysiske- og akademiske selvoppfatning synker med økende klassetrinn, mens sosial selvoppfatning er tilnærmet lik på alle målte klassetrinn. Når det gjelder følelse av tilhørighet til et sosialt miljø, viser det seg at de fleste, uavhengig av klassetrinn, opplever å ha

venner på skolen. Til slutt så vi også at tenåringer ser ut til å stresse mer med skolearbeid i avgangsårene og at tenåringer ser ut til å stresse mest med utseende i midten av puberteten.

I drøftingsdelen har vi i denne masteroppgaven sett på ulike faktorer som kan være årsaker til våre resultater, og drøftet disse i lys av sentral teori og forskning. Vi har funnet flere sammenhenger og gjennomsnittsforskjeller, men vi tenker at det også vil kunne være en rekke andre faktorer som vil kunne ha en påvirkningseffekt på våre resultater. Avslutningsvis kan vi si at denne masteroppgaven bidrar til å kaste lys over oppgavens hovedtematikk, nemlig tenåringers selvoppfatning og opplevelse av stress som følge av krav og press fra omgivelsene.

Litteraturliste

- Amundsen, I.H. (2014, 16.09). *Norske jenter stresser seg syke: - Vi stiller så høye krav til oss selv*. VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/norske-jenter-stresser-seg-syke-vi-stiller-saa-hoeeye-krav-til-oss-selv/a/23297443/>
- Aronson, E. (2004). *The Social Animal*. New York: Worth publishers.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnett, E. & Casper, M. (2001). A Definition of "Social Environment". *American Journal of Public Health*, 91(3), 465. Hentet fra <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=cea52af6-0d0b-4243-80e6-c85c2cefb441%40sessionmgr4003&vid=0&hid=4211>
- Baum, A. (1990). Stress, Intrusive Imagery, and Chronic Distress. *Health Psychology*, 9(6), 653-675. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/hea/9/6/653.pdf>
- Benedetti, F. (2011). *The patient's brain. The neuroscience behind the doctor-patient relationship*. New York: Oxford University Press.
- Berndt, T.J. & Burgoyne, L. (1996). Social Self-Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of self. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (s. 171-209). New York: John Wiley & Sons.
- Bugge, S., Arnseth, A. & Ege, R.T. (2005, 14.06). *Ungdom blir syke av presset*. VG. Hentet fra <http://www.vg.no/forbruker/helse/foreldre-og-barn/ungdom-blir-syke-av-preset/a/105318/>
- Burns, R.B. (1979). *The Self Concept: In Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London: Longman.
- Bø, I. (1999). *Hadde ungdom det bedre før*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/a2c42986330556cab67726c192d2b810.nbdigital?lang=no#1>
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Otta: Universitetsforlaget.
- Carmona, J., Tornero-Quiñones, I. & Sierra-Robles, Á. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 70-78. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029214001411>

- Clifford, E. (1971). Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and motor skills*, 33, 119-125. Hentet fra <http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pms.1971.33.1.119>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooley C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Hentet fra <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluoft>
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade*. New York: Cambridge University Press.
- Craven, R.G., & Marsh, W.H. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological well-being and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 104–118. Hentet fra <http://wellbeingaustralia.com.au/Craven%20%26%20Marsh.pdf>
- DeWit, 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. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20576/pdf>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 15.02.2015, fra <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Branden-Muller, L.R. & Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventative school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/ort/61/3/409.html>
- 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.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 17-148.
- Frønes, I. (1987). *Jevnaldermiljø, sosialisering og lokalsamfunn*. Oslo: INAS (Institutt for sosialforskning).
- Frønes, I. (1995). *Among peers*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/abe7ca98c23c95df257eb8af405dcdaa.nbdigital?lang=no#>

- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
Hentet fra <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. & Marold, D.B. (1991). A model of the Determinants and Mediational Role of Self-Worth: Implications for Adolescent Depression and Suicidal Ideation. I G.R. Goethals & J. Strauss (Red.), *The self: Interdisciplinary Approaches* (s. 66-92). New York: Springer-Verlag.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Jones, D.C. (2001). Social comparison and body image: Attractiveness comparison to models and peers among adolescent boys and girls. *Sex Roles*, 45, 645-664. Hentet fra http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/girlhood/sex_roles_attractiveness.pdf
- Kaplan, H.B. (1975). *Self Attitudes and Deviant Behavior*. California: Goodyear Publishing Company Inc.
- Kleven, T.A. (Red.), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. I N. Eisenberg (Red.), *Psychological Bulletin* (s. 470–500). Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/bul/125/4/470.html>
- Klomsten, A.T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:123710/FULLTEXT01.pdf>
- Klomsten, A.T. & Uthus, M. (2015, 14.02). *Oppvekst i perfeksjonismens tid*. Bergens tidende. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Oppvekst-i-perfeksjonismens-tid-3302281.html>
- Knapstad, M. (2012, 17.11). *Lik oss!* Aftenposten. Hentet fra

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Lik-oss-7046921.html>

- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.L. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Manger, T. (2001). Den sosiale konspirasjonstenkinga revurdert. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-11.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. I G. Phye (Red.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (s.131-198). San Diego: Academic Press.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. Hentet fra <http://pps.sagepub.com/content/1/2/133.full.pdf+html>
- Marsh, H.W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Marsh, H.W., Parada, R.H. & Ayotte, V. (2004). A Multidimensional Perspective of Relations Between Self-Concept (Self Description Questionnaire II) and Adolescent Mental Health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16(1), 27–41. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/pas/16/1/27.pdf>
- McCreary, D.R. & Sasse, D.S. (2000). An Exploration of the Drive for Muscularity in Adolescent Boys and Girls. *Journal of American College Health*, 48(6), 297-304. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07448480009596271>
- Mead G.H. (1972). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miller, D.T. & Ross, M. (1975). Self-Serving Bias in the Attribution of Causality: Fact or Fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213-225.
- Moen, T. (2011a). Klasseledelse. I M.B. Potholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring* (s.131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011b). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring* (s. 131-144). Kristiansund: Høyskoleforlaget.

- Monge, R.H. (1973). Developmental Trends in Factors of Adolescent. *Developmental Psychology*, 8(3), 382-393. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/dev/8/3/382.pdf>
- Nielsen, L. (1991). *Adolescence: A contemporary view*. Florida: Harcourt Brace & Company.
- Noddings, N. (2004). Foreword. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Nordahl, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. & Sørli, M.A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NRK1 Dagsrevyen. (16. mai, 2006). Press til å være perfekt. (TV-program). Hentet fra <http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/312754>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Osborne, W.L. & LeGette, H.R. (1982). Sex, race, grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14(4), 195-201.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. England: Open University Press.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdu, T.C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational*

- Psychology*, 88(3), 408-422. Hentet fra
<http://psycnet.apa.org/journals/edu/88/3/408.pdf>
- Rosenberg, M. (1968). *Psychological selectivity in self-esteem formation*. I C. Gordon & K.J. Gergen (Red), *The Self in Social Interaction* (s. 26-50). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, F. & Simmons, R (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1(2), 1975. Hentet fra
http://download.springer.com/static/pdf/912/art%253A10.1007%252FBF00288008.pdf?auth66=1423916266_7032c6d41caa1704882a860347da9abe&ext=.pdf
- Sebastian, C., Burnett, S. & Blakemore, S. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. Hentet fra
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661308002167>
- Shapka, J. & Keating, D.P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 83. Hentet fra
<http://search.proquest.com/docview/220523580/fulltextPDF/76B299BA89944E6BPQ/1?accountid=12870>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E.M. (1982). *Selvoppfatning og skoleerfaringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307. Hentet fra
<http://psycnet.apa.org/journals/psp/58/2/292.html>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning: skolens ansvar*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). Faglig selvoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*, 9, 8-19. Hentet fra
http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/1/skaalvik_skaalvik_0905.pdf
- 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. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Sletta, O. (1990). *Experiences in school as determinants of behaviour in a discussion situation*. Trondheim: Sesam, Universitetet i Trondheim.
- Skaalvik, S. (1995a). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/fc00f06842af205d1535bd05f1756154.nbdigital?lang=no#0>
- Snyder, M.L., Stephan, W.G. & Rosenfield, D. (1976). Egotism and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(4), 435-441. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/psp/33/4/435.pdf>
- Spender, D. (1982). *Invisible Women. The Schooling Scandal*. London: Writers and Readers Publishing.
- Stephan, C., Kennedy, J.C. & Aronson, E. (1977). The Effects of Friendship and Outcome on Task Attribution. *Sociometry*, 40(2), 107-112. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/3033512?seq=6#page_scan_tab_contents
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn. From theory to practice*. Massachusetts: A Division of Simon & Schulster, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Elevundersøkelsen - 5.-13- trinn*. Hentet 30.04.2015, fra http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Sporsmal/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen_sporsmal2014.pdf?epslanguage=no
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/1170017?seq=1#page_scan_tab_contents
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. M. (2012). *Elevundersøkelsen 2012: Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage

=no

VEDLEGG 1

Spørsmålene vi har benyttet fra spørreskjemaet "Om deg selv og skolen"

Emosjonell støtte:

C2 Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg

C4 Mine lærere behandler meg på en vennlig måte

C9 Jeg føler at mine lærere vil mitt beste

C11 Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til

Ensomhet, rekodet til sosialt miljø:

D6 Jeg har ingen å snakke med i klassen

D8 Jeg føler meg ensom på skolen

D2 Jeg går ofte for meg selv i friminuttene

D4 Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen

Sosial selvoppfatning:

E6 Jeg har mange venner

E8 Det er lett for meg å få venner

E9 Andre elever liker meg

E10 Andre elever vil gjerne ha meg som venn

Fysisk selvoppfatning (utseende):

E14 Jeg er fornøyd med mitt eget utseende

E7 Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende

E12 Jeg er fornøyd med kroppen min

E15 Jeg liker hvordan jeg ser ut

Akademisk selvoppfatning:

B1 Jeg lærer lett i alle fag på skolen

B12 Skolearbeidet er lett for meg

B14 Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet

B6 Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg

Krav, press og stress fra omgivelsene:

Hs1 Hvor stressende synes du krav/press om å gjøre det bedre på skolen har vært?

Hs2 Hvor stressende synes du krav/press om å arbeide mer med skolefagene har vært?

Hs3 Hvor stressende synes du krav/press om å gjøre ting (være med på ting) du ikke har lyst til?

Hs4 Hvor stressende synes krav/press om å se ut på en bestemt måte (eks. bli slankere) har vært?

Hs5 Hvor stressende synes du krav/press om å kle deg på en bestemt måte har vært?

VEDLEGG 2



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Solplassen skole
Solbygda 13
0000 Sola

ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

INVITASJON TIL Å DELTA I FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSPROSJEKT

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Vi starter nå et prosjekt hvor vi vil fokusere på sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid, trivsel på skolen, elevenes oppfatning av seg selv på ulike områder og indikatorer på mental helse. Vi ønsker med denne henvendelsen å invitere deres skole med i dette prosjektet. Hensikten med prosjektet er å finne forhold som stimulerer elevenes motivasjon og trivsel og fremmer positiv mental helse og en positiv oppfatning av seg selv.

Konkrete formål med prosjektet:

- Få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel, mentale helse og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt.
- Studere hvordan trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse endrer seg over tid.
- Kartlegge forhold som bidrar til å fremme trivsel, motivasjon og en positiv selvoppfatning.
- Analysere betydningen av ulike forhold i læringsmiljøet for elevenes trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse.

Gjennomføring:

Undersøkelsen gjennomføres som en survey (spørreundersøkelse) hvor elevene besvarer et anonymt spørreskjema. Dersom skolen ønsker å delta, er det fra vår side ønskelig å gjennomføre undersøkelsen medio februar 2015. Vi vil ta nærmere kontakt for å avtale hvordan dette kan gjøres rent praktisk ut fra skolens behov. Vi har flere masterstudenter som skal skrive mastergrad om trivsel, motivasjon og selvoppfatning. Dersom det er ønskelig kan disse stille opp ved skolen og gjennomføre datainnsamlingen. Spørreundersøkelsen vil ta ca. 30 minutter å besvare.

Oppfølging i 2016:

Vi inviterer skolene i prosjektet til å delta i en oppfølgingsstudie i 2016. Dette betyr at elever på 8. og 9. trinn vinteren 2015 besvarer en tilsvarende spørreundersøkelse våren 2016. En slik

Postadresse 7491 Trondheim	Org.nr. 974 767 880 E-post: roger.federici@ntnu.no http://www.ntnu.no/ped	Besøksadresse Paviljong C, 2.etasje NTNU Dragvoll 7049 Trondheim	Telefon + 47 73 59 19 50 Telefaks + 47 73 59 18 90	Førsteamanuensis Roger Andre Federici Tlf: +47 73 59 63 36 Mob: +47 959 36 231
--------------------------------------	--	--	---	--

oppfølgingsundersøkelse er en unik mulighet til å følge elevenes utvikling over tid. Det vil gi større forståelse av hva som bidrar til elevenes trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig for både skolen og elevene å delta. Deltakelse i 2015 forplikter heller ikke skolen til å delta i 2016, selv om fortsatt deltakelse er sterkt ønskelig. Vi håper deres skole ønsker å ta dere tid til dette. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD). Undersøkelsen er anonym og elevene skriver ikke navn på spørreskjema. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole.

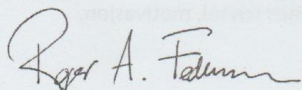
Rapport til de deltakende skolene:

Alle deltakende skoler vil få tilsendt en rapport med de viktigste resultatene fra undersøkelsen. Rapporten vil bli tilsendt i løpet av våren 2015.

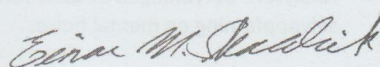
Dere må gjerne ta kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finner dere under.

Håper på deres bidrag, det vil være til stor nytte for prosjektet!

Med vennlig hilsen



Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Einar M. Skaalvik
Professor
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: enar.skaalvik@svt.ntnu.no

VEDLEGG 3



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Til foreldre / foresatte

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT: ELEVENS TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Vi starter nå et prosjekt hvor vi vil fokusere på sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid og trivsel på skolen. For å kunne foreslå gode tiltak til hvordan skolen kan bli best mulig for elevene, trenger vi å vite mer om hvordan elevene selv opplever skolehverdagen. Vi ber derfor ditt/dine barn om å svare på noen spørsmål som handler om motivasjon, læring og trivsel på skolen. Spørsmålene stilles til elever fra 8. trinn til Vg2 på flere skoler i Midt-Norge.

Bakgrunn og formål med prosjektet:

Hensikten med prosjektet er å få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt. Vi ønsker spesielt å kartlegge hvilke forhold som bidrar til å fremme trivsel, motivasjon og en positiv selvoppfatning. Slike forhold kan være opplevelse av mestring, tro på at en vil mestre fagene på skolen, forhold til medelevene og lærerne, samt verdien av skolearbeidet.

Frivillig deltakelse

Undersøkelsen gjennomføres som en spørreundersøkelse hvor elevene besvarer et spørreskjema. Det er frivillig for både skolen, klassen og de enkelte elevene å delta. Undersøkelsen er anonym og elevene skriver ikke navn på spørreskjemaet. Elevene kan trekke seg underveis når de besvarer spørreskjemaet.

For å følge elevenes og skolens utvikling over tid vil vi gjennomføre en tilsvarende undersøkelse våren 2016. Elevene blir derfor spurt om de fem siste sifrene i mobilnummeret sitt. Dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra denne undersøkelsen med undersøkelsen i 2016 og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever. Denne koblingen vil bli slettet umiddelbart etter siste datainnsamling og data blir fullstendig anonymisert ved prosjektslutt, senest i 2017.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle spørreskjema vil bli makulert ved prosjektslutt.

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse
Paviljong C, 2.etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 19 50
Telefaks
+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis
Roger Andre Federici
Tlf: +47 73 59 63 36
Mob: +47 95 93 62 31

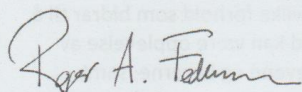
Gjennomføring

Undersøkelsen forventes gjennomført ved de aktuelle skolene i løpet av februar/mars 2015. Elevene fyller ut spørreskjemaet i samlet klasse. Når de har fylt det ut, samles skjemaet inn og legges i en svarkonvolutt sammen med de andre besvarelsene. Det er ingen som vil få vite hva den enkelte elev har svart.

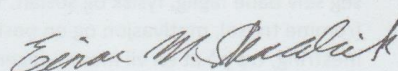
For å få så sikre resultater som mulig, er det viktig at så mange som mulig av elevene deltar i undersøkelsen. Foreldre/foresatte som ikke ønsker at sitt/sine barn skal delta kan reservere seg ved å fylle ut vedlagte svarslipp, som leveres på skolen.

Ta gjerne kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under.

Med vennlig hilsen



Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Einar M. Skaalvik
Professor
NTNU Samfunnsforskning
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: einar.skaalvik@svt.ntnu.no

Jeg/vi ønsker å reservere oss mot at vårt/våre barn skal delta i spørreundersøkelse om elevenes trivsel, selvopfatning og motivasjon for skolearbeid.

Navn på barn: _____

Signatur foreldre/foresatte: _____

Dato: _____

NB: Fylles kun ut dersom du/dere ønsker å reservere dere mot deltakelse i undersøkelsen.

VEDLEGG 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Roger Andre Federici
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2014

Vår ref: 40548 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40548

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Lærer-elev relasjoner: Veien til motivasjon, læring og trivsel

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Roger Andre Federici

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

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@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40548

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.