

Jens Inge Bakketun

Den viktige medeleven

En kvantitativ studie om sammenhengen mellom
ensomhet, sosial støtte fra medelever og
skolefravær hos VG1-elever i Trøndelag

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ingvild Røsand

Medveileder: Vegard Johansen

Mai 2023

Jens Inge Bakketun

Den viktige medeleven

En kvantitativ studie om sammenhengen mellom ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær hos VG1-elever i Trøndelag

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ingvild Røsand
Medveileder: Vegard Johansen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke sammenhengen mellom ensomhet, sosial støtte og skolefravær blant elever på videregående. Datamaterialet er hentet fra et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Prosjektet undersøkte elevers liv og mentale helse i skolen gjennom en rekke spørreundersøkelser. Undersøkelsen som er brukt i denne oppgaven ble gjennomført i 2015/16 blant 13 videregående skoler i Trøndelag fylke. Datamaterialet er et bekvemmelighetsutvalg og består av omkring 2500 deltakere.

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en rekke statistiske analyser som faktoranalyse, deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og hierarkiske regresjonsanalyser. Det er blitt undersøkt sammenhenger i utvalget som helhet, etterfulgt av inndeling i jenter og gutter. Funnene i studien stemmer delvis overens med de empiriske, teoretiske og forventede sammenhengene som er presentert. Korrelasjonsanalysene viste de største sammenhengene mellom ensomhet og sosial støtte. Det forekom også flere signifikante sammenhenger mellom standpunktkarakterer fra 10. trinn og flere variabler.

Regresjonsanalysene bekreftet mange av funnene fra korrelasjonsanalysen. Her ble flere kjønnsforskjeller tydelige, da jentene kom dårligere ut enn guttene. Funnene viser at jentene er mer sårbare for ensomhet dersom de opplever utilstrekkelig sosial støtte fra medelever eller har høyt timefravær. Sammenhengen er lik hos guttene, men disse variablene forstås som mindre avgjørende. Det samme gjelder sosial støtte. Ensomhet har større innvirkning på jenters opplevelse av sosial støtte enn guttene, noe som gjør dem mer sårbare i møte med denne følelsen. Analysene viser også at opplevd sosial støtte på VG1 er påvirket av standpunktkarakterene jentene fikk på 10. trinn. Denne sammenhengen eksisterer ikke hos guttene.

I regresjonene for skolefravær er time- og dagsfravær i stor grad påvirket av hverandre. Timefravær har større innvirkning på dagsfravær enn motsatt, men dette er også den eneste av variablene som har en relevant innvirkning på dagsfravær. Når det gjelder timefravær er både dagsfravær, standpunktkarakterer og ensomhet av statistisk signifikant betydning. Dagsfravær påvirker timefravær likt for begge kjønn, men de to resterende variablene har større påvirkningskraft for jentene.

Funnene ble sammenlignet med supplerende data for å undersøke nye sammenhenger og årsaksforklaringer. Ungdata-undersøkelsene viste mange funn som samsvarte med egne analyser, deriblant jentenes posisjon og utfordringer i videregående skole. Både undersøkelsene og studiens analyser viser at jenter er mer sårbare for ensomhet og påvirket av den sosiale støtten de får fra de rundt seg.

Forord

Denne oppgaven er det største og siste jeg gjør som student ved NTNU. Mine fem år her har vært utrolig lærerike og gitt meg mange nye erfaringer jeg ønsker å ta med meg videre. Venner, forelesere, lærere, ansatte og medstudenter er de som har gjort disse årene til det jeg sitter igjen med; fantastiske år jeg sent kommer til å legge fra meg.

Jeg vil takke alle som har vært der for meg gjennom disse årene; mennesker jeg har blitt kjent med på universitetet og på fritiden, familien min hjemme som viser tro og tillit til det jeg liker å bruke tiden min på, og den nye familien jeg har fått her oppe i Trondheim. Jeg ser frem til den spennende tiden jeg har foran meg, både som spesialpedagog og som menneske.

Gjennom det siste halvåret har jeg fått understreket at å skrive en masteroppgave ikke er noe å ta lett på. Det har vært store opp- og nedturer i løpet av denne perioden. Jeg har hatt en veileder som har gitt meg tilbakemeldingene jeg trengte for å komme meg dit jeg ønsket. Jeg vil takke Ingvild Røsand for å ha gitt meg tydelige, ærlige og håndterbare tilbakemeldinger som har gitt meg mye kunnskap og erfaringer om å jobbe med et så stort prosjekt. I perioder med nedgang holdt du hodet kaldt, noe som gjorde det lettere å komme seg opp og videre igjen. Kunnskapen du har stilt med har vært avgjørende for dette prosjektet og har virkelig inspirert meg til å gjøre så godt jeg kan. Jeg ønsker også å takke Vegard Johansen for gode og trygge tilbakemeldinger i startfasen av prosjektet. En god start var avgjørende for å skrive en oppgave jeg er stolt av, og jeg kan takke både Ingvild Røsand og Vegard Johansen for dette.

Jeg ønsker også å vise takknemlighet til de som står bak forskningsprosjektet "Livet i skolen" for at jeg fikk bruke datamaterialet til min forskning. Jobben som blir gjort for å best mulig legge til rette for unges liv i skolen må komme fra kunnskap om nettopp dette. Så takk til Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for arbeidet dere har gjort for dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke kjæresten min og kollektivet mitt for all den daglige støtten jeg har fått fra dere. Alt fra å lese korrektur på oppgaven til å gi meg en trygg og god plass å komme hjem til etter lange dager på kontoret. Dette hadde ikke vært mulig støtten jeg har fått fra dere.

Trondheim, 10. mai 2023

Jens Inge Bakketun

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1.0 Innledning | 11 |
| 1.1 Bakgrunn og aktualisering..... | 11 |
| 1.2 Formålet med studien..... | 12 |
| 1.3 Problemstilling og avgrensning..... | 12 |
| 1.4 Studiens oppbygning..... | 13 |
| 2.0 Teori | 15 |
| 2.1 Psykisk helse..... | 15 |
| 2.1.1 Psykiske vansker..... | 15 |
| 2.1.2 Emosjonelle vansker..... | 16 |
| 2.2 Skolefravær..... | 17 |
| 2.2.1 Konsekvenser av skolefravær..... | 17 |
| 2.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for skolefravær..... | 18 |
| 2.3 Ensomhet..... | 19 |
| 2.3.1 Konsekvenser av ensomhet..... | 20 |
| 2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for ensomhet..... | 21 |
| 2.3 Sosial støtte..... | 23 |
| 2.3.1 Emosjonell støtte..... | 23 |
| 2.3.2 Medelevers betydning..... | 24 |
| 2.4 Sammenhenger mellom ensomhet, sosial støtte og fravær..... | 25 |
| 2.5 Bakgrunnsvariabler..... | 26 |
| 2.6 Studiens hypoteser..... | 27 |
| 3.0 Kvantitativ metode | 28 |
| 3.1 Forskningsprosessen..... | 28 |
| 3.2 Design..... | 28 |
| 3.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner..... | 29 |
| 3.4 Presentasjon av undersøkelsen..... | 30 |
| 3.4.1 Utvalg og populasjon..... | 31 |
| 3.4.3 Måleinstrument..... | 31 |
| 3.5 Utvalgte variabler..... | 32 |
| 3.5.1 Ensomhet..... | 33 |
| 3.5.2 Sosial støtte fra medelever..... | 33 |
| 3.5.3 Skolefravær..... | 34 |
| 3.5.4 Bakgrunnsvariabler..... | 35 |
| 3.6 Statistiske analyser..... | 35 |
| 3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål..... | 36 |
| 3.6.2 Deskriptiv statistikk..... | 36 |
| 3.6.3 Bivariat korrelasjonsanalyse..... | 36 |
| 3.6.4 Hierarkisk regresjonsanalyse..... | 37 |
| 3.7 Ethiske vurderinger..... | 38 |
| 4.0 Resultater | 40 |
| 4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål..... | 40 |
| 4.1.1 Ensomhet..... | 40 |
| 4.1.2 Tilhørighet/trivsel, støtte fra medelever og sosialt elever..... | 40 |
| 4.2 Deskriptiv statistikk for alle variablene i studien..... | 41 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.2.1 | Frekvenser på indikatorene om ensomhet..... | 43 |
| 4.2.2 | Frekvenser på indikatorene om sosial støtte fra medelever..... | 44 |
| 4.2.3 | Histogram..... | 45 |
| 4.3 | Bivariate korrelasjonsanalyser..... | 47 |
| 4.3.4 | Multikollinearitet..... | 48 |
| 4.4 | Hierarkisk regresjonsanalyse..... | 48 |
| 4.4.1 | Hierarkisk regresjon for hele utvalget..... | 49 |
| 4.4.2 | Hierarkisk regresjon, ensomhet..... | 50 |
| 4.4.3 | Hierarkisk regresjon, sosial støtte medelever..... | 50 |
| 4.4.4 | Hierarkisk regresjon, skolefravær..... | 51 |
| 4.4.5 | Oppsummerende forskjeller og fellestrekk mellom kjønn..... | 52 |
| 4.4.6 | Forutsetninger for regresjon..... | 53 |
| 4.5 | Besvarelse på studiens hypoteser..... | 54 |
| 5.0 | Diskusjon..... | 55 |
| 5.1 | Hvordan påvirker kjønn elevenes skolefravær og opplevelser av ensomhet og sosial støtte?..... | 55 |
| 5.1.1 | Psykisk helse..... | 55 |
| 5.1.2 | Ensomhet..... | 57 |
| 5.1.3 | Sosial støtte fra medelever..... | 58 |
| 5.1.4 | Skolefravær..... | 60 |
| 5.2 | Hvordan påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever time- og dagsfravær?..... | 60 |
| 5.2.1 | Skolefravær blant VGS-elever..... | 61 |
| 5.2.2 | Ensomhet og sosial støtte..... | 62 |
| 5.3 | Nyere forskning..... | 63 |
| 6.0 | Oppsummering..... | 65 |
| 6.1 | Oppsummering av funn..... | 65 |
| 6.1.1 | Avsluttende refleksjoner..... | 66 |
| 6.2 | Studiens begrensninger..... | 66 |
| 6.3 | Videre forskning..... | 68 |
| | Litteraturliste..... | 70 |

Vedlegg

| | |
|---|-----|
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte..... | 86 |
| Vedlegg 2: Spørreskjema..... | 87 |
| Vedlegg 3: Liste over sammensatte mål og indikatorer..... | 95 |
| Vedlegg 4a: Faktoranalyse av ensomhet, tilhørighet/trivsel og støtte fra medelever, inkl. Chronbachs alfa..... | 96 |
| Vedlegg 4b: Faktoranalyse av ensomhet og det sammensatte målet sosial støtte fra medelever..... | 97 |
| Vedlegg 5a: Forutsetninger for regresjonsanalyser med ensomhet og sosial støtte medelever som avhengige variabler..... | 98 |
| Vedlegg 5b: Forutsetninger for regresjonsanalyser med ensomhet som avhengig variabel, fordelt på kjønn..... | 99 |
| Vedlegg 5c: Forutsetninger for regresjonsanalyser med sosial støtte medelever som avhengig variabel, fordelt på kjønn..... | 100 |
| Vedlegg 5d: Forutsetninger for regresjonsanalyser med timefravær som avhengig variabel, fordelt på kjønn..... | 101 |
| Vedlegg 5e: Forutsetninger for regresjonsanalyser med dagsfravær som avhengig variabel, fordelt på kjønn..... | 102 |
| Vedlegg 6: Durbin-Watson-verdier for regresjonsanalyser..... | 103 |
| Vedlegg 7: Fraværsårsaker blant de elevene med høyt fravær rapport 4/2017..... | 104 |
| Vedlegg 8: Time- og dagsfravær for utvalget, Trøndelag og Norge..... | 105 |

Figur- og tabelliste

| | |
|---|----|
| Figur 1: Histogram for ensomhet og sosial støtte fra medelever..... | 47 |
| Tabell 1: Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og varians for ulike variabler, fordelt etter kjønn..... | 43 |
| Tabell 2: Prosentvis fordeling av indikatorene om ensomhet..... | 45 |
| Tabell 3: Prosentvis fordeling av indikatorene om sosial støtte medelever..... | 46 |
| Tabell 4: Korrelasjon med ulike koeffisienter, hele utvalget..... | 49 |
| Tabell 5: Hierarkisk regresjon, ensomhet og sosial støtte fra medelever for hele utvalget..... | 50 |
| Tabell 6: Hierarkisk regresjon for ensomhet, inndelt etter kjønn..... | 51 |
| Tabell 7: Hierarkisk regresjon for sosial støtte medelever, inndelt etter kjønn..... | 52 |
| Tabell 8: Hierarkisk regresjon for time- og dagsfravær, inndelt etter kjønn..... | 53 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Frafall- og fraværsproblematikken er omfattende på mange nivåer. Det er først og fremst svært belastende for de elevene som sliter mest. Elever som først faller ut opplever større utfordringer med å komme seg tilbake på skolen igjen. Det er mange grunner til dette. Eksempelvis opplever ungdom at sosiale relasjoner beveger seg svært raskt. Å være borte fra skolen kan skape sosialt press som kan være vanskelig å håndtere (Børstad, 2021; Cobb, 1976; Kvello & Haugan, 2022). Skolefravær og frafall er videre en gjennomgående utfordring i alle deler av norsk skole (Bjøranger, 2022; Børstad, 2021). Videre kan fraværsproblematikken føre til store konsekvenser for både elevene det gjelder og samfunnet rundt den. Skolefravær kan lede til ensomhet, utenforskap og arbeidsledighet hos de som opplever det. Større nasjonale konsekvenser som følge av disse grunnene er økte sykepenges og mer kriminalitet. Rapporten "Kostnader av frafall i videregående opplæring" fra 2010 forteller at en tredjedel av elevene ved videregående skoler fullfører ikke skolen i Norge, noe som anslås å koste Norge 5 milliarder for hvert år (Sandmo, 2010; Studenttorget, 2013). Dette har langvarige økonomiske, psykiske og sosiale konsekvenser for ungdommene som faller ut av skolen, både for dem selv og for samfunnet. Skolefravær kan forstås som et symptom på noe større enn selve tiden eleven er borte. Selve grunnene til at fravær oppstår er viktig, da det kan forklare noe om hvordan elevene har det (Kearney, 2008).

Historier fra elever og foreldre i media har de siste årene tydeliggjort en sammenkobling mellom skolefravær og psykiske vansker (Bjøranger, 2022; Børstad, 2021; Olsson, 2023). Elever i alle deler av det norske utdanningsløpet opplever tilsynelatende større utfordringer som gjør det vanskeligere å komme seg på skolen. Dette innebærer opplevelser som ensomhet, sosial angst, depressive symptomer, mobbing og andre sosiale forhold. Ungdata-undersøkelsene (Bakken, 2016, 2018, 2022) har rapportert slike funn over mange år, samtidig som flere av bekymringene viser negativ utvikling.

Temaet i denne studien vil omhandle elevers psykiske og sosiale helse i skolen. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke ulike sammenhenger mellom elevers opplevelse av ensomhet, sosial støtte og hvordan disse to påvirker skolefraværet deres. Både ensomhet og jevnalderrelasjoner er temaer som har fått stor oppmerksomhet i dagens skolegang. Store deler av ungdommens personlige og sosiale utvikling skjer gjennom skolen. Trivsel, læring og et velfungerende skolemiljø er helt avgjørende for at man skal klare å tilbringe så mye av deres oppvekst der. Hvor viktig dette er blir poengtert i Opplæringslova, § 9A-3:

"Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane" (Opplæringslova, 2021).

Det er heller ikke uten grunn at den norske skolen er et viktig statlig og politisk satsingsområde. Norsk forskning viser at hvordan elever har det på skolen er tett knyttet sammen med hvordan de presterer akademisk (Bakken et al., 2018; Haug et al., 2020; Helsedirektoratet, 2014).

Trivsel kan da ha en predikerende effekt på elevens utvikling og akademiske resultater. Videre har forskning uttrykt hvor viktig jevnaldrende relasjoner er for elever, spesielt ungdom (Brown & Larson, 2009; Gresham, 2016; Kvello & Haugan, 2022). Dette viser til sosiale relasjoner med andre jevnaldrende medelever på skolen som en av de viktigere beskyttelsesfaktorene mot skolefravær.

Det kan være utfordrende å håndtere skolefravær, spesielt uten konkrete årsaksforklaringer på hvorfor mange elever enten velger bort eller ikke er i stand til å komme på skolen. Det finnes systemer som gjør kartleggingsarbeidet lettere. Eksempelvis har samarbeidet mellom hjem og skole tatt store steg for å gjøre hverdagen til elevene trygg og mer forutsigbar (Udir, 2022b). Når dette er sagt er det lite som tyder på at noe har mer beskyttende verdi enn gode og støttende sosiale relasjoner rundt seg. Forskning viser at ungdommers relasjoner til jevnaldrende har en avgjørende verdi i livene deres (Brown & Larson, 2009; Gresham, 2016). Relasjonene fremmer trivsel og god psykisk helse, samtidig som det kan forhindre ensomhet.

1.2 Formålet med studien

Formålet med denne studien er å undersøke sosiale sammenhenger mellom ensomhet og sosial støtte fra jevnaldrende. Målet er å videreutvikle vår forståelse av dette forholdet i lys av reelle fraværstall fra videregående skole. Som fremtidig spesialpedagog er det viktig å ha innsikt i utfordringer som unge mennesker har i livene sine. Av egen erfaring etter mitt studieløp sitter jeg med opplevelsen av at mange barn og unge sliter med psykiske helseplager. Gjennom praksis og samtaler med elever, lærere og foreldre opplevde jeg at mange barn møtte disse utfordringene. Dette hadde tydelig negativ påvirkning på livene deres. Mange av elevenes utfordringer var enten på grunn av eller som konsekvens av psykiske helseplager. Plagene varierte stort, alt fra ensomhet og angst til mobbing, familiære utfordringer eller traumer. Dette er utfordringer som i veldig stor grad påvirker ens evner til å leve gode liv og utvikle seg i den retningen man ønsker (Eriksen & Bakken, 2018). Jeg ønsker å utvide min forståelse av disse utfordringene. Psykisk helse og ensomhet er svært dagsaktuelle temaer. Dette har i lengre tid sett livets lys i både media og forskning. Selv har jeg blitt svært interessert i ensomhet og skolefravær gjennom dette engasjementet, som er det opprinnelige grunnlaget bak denne studien. Som fremtidig spesialpedagog ønsker jeg spisset kompetanse i møte med unges utfordringer.

Min studie har som målsetning å skape innsikt elever ved videregående sosioemosjonelle hverdag. Videre har studien ambisjoner om å undersøke sosiale og emosjonelle tendenser i møte med skolefravær. Kjønn er mye undersøkt i studier om sosioemosjonelle forhold, og vil også ha en viktig plass i denne studien. Med utgangspunkt i dette kommer jeg til å undersøke disse sammenhengene ut fra en undersøkelse om elevers sosiale og emosjonelle erfaringer i skolen. Studien tar for seg kvantitative data som ble samlet inn i 2015 og 2016. Det har som formål å undersøke slike perspektiver av elevers psykiske helse i skolen.

1.3 Problemstilling og avgrensning

I denne studien ønsker jeg å se på hvilke faktorer som kan være med på å påvirke elevers evner og ønsker om å gå på skolen. Hensikten med min studie er å undersøke elevers opplevelse av trivsel og sosial tilfredsstillelse i møte med andre medelever på

skolen, og om dette har en påvirkning på i hvor stor grad de er fraværende fra skolen. Videre vil jeg også undersøke elevers opplevelse av ensomhet. Jeg kommer til å se på sammenhengen mellom disse uttrykkene elevene sitter med og fraværet deres, i tillegg til å sette disse opp mot aktuelle bakgrunnsvariabler som også kan gi bedre oversikt i grunnene bak fraværproblematikken. Problemstillingen i oppgaven er som følgende:

Hva er sammenhengen mellom VG1-elevers opplevelse av ensomhet, sosial støtte og skolefravær?

Tilknyttet problemstillingen er underliggende forskningsspørsmål utarbeidet for å videre undersøke tilknyttede sammenhenger. Disse spørsmålene er:

1. Hvordan påvirker kjønn elevenes skolefravær og opplevelser av ensomhet og sosial støtte fra medelever?
2. Hvordan påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever time- og dagsfravær?

Datamaterialet i denne studien kommer fra prosjektet "Opplevelsen av livet i skolen" som er et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylke og NTNU. Prosjektet er utviklet av Per Frostad og Per Egil Mjaavatn. Her kommer jeg til å ta for meg datamaterialet som ble samlet inn i skoleåret 2015/16 fra 13 videregående skoler i fylket. I diskusjonsdelen kommer datamateriale fra Ungdata-undersøkelsene til å inkluderes for å sammenlignes og utfylle funnene i denne studien.

For å avgrense studiens omfang kommer jeg til å spesifisere de teoretiske begrepene jeg ønsker å undersøke. Eksempelvis er ensomhet et paraplybegrep som beskriver en mangel på psykisk og sosial tilfredsstillelse. Dette kan være både emosjonell-, kronisk, kulturell- og sosial ensomhet (Bekhet et al., 2008). Disse oppleves på forskjellige måter og har ulikt opphav. Denne studien kommer til å fokusere på opplevelsen av sosial ensomhet; dette er et resultat av uønsket, utilstrekkelig eller manglende sosial støtte rundt seg. I møte med begrepet sosial støtte vil studien begrenses til jevnaldrende relasjoner. Jeg ønsker ikke å ta bort viktigheten av lærer-, familie- og andre støttende relasjoner for ungdom. Når dette er sagt så vil ikke disse bli kommentert videre i studien, med unntak av ved verdifulle sammenhenger i møte med jevnaldrende relasjoner.

Forskning er tydelig om sammenhengen mellom sosial støtte og opplevelsen av ensomhet. Det er da naturlig å se på disse i kombinasjon med hverandre for å undersøke de respektive begrepenes sammenheng med skolefravær. Formålet med studien er ikke å finne konkrete årsakssammenhenger utover dette.

Datamaterialet er hentet fra undersøkelser gjennomført av elever ved 1. trinn på videregående. Jeg kommer til å bruke flere begreper om denne gruppen; elever og ungdom er noen av disse. Studien min kommer til å handle om ungdommer i denne aldersgruppen. Det er muligheter for at studiens funn er overførbare til andre aldersgrupper, men dette vil ikke være et overordnet fokusområde.

1.4 Studiens oppbygning

Studien har seks kapitler: først introduseres aktualisering, tema, problemstilling og avgrensning. I kapittel to blir det teoretiske rammeverket presentert. Dette innebærer begrepene psykisk helse, emosjonelle vansker, ensomhet, skolefravær og sosial støtte. Kapitlet blir avsluttet med aktuelle hypoteser knyttet opp mot problemstillingen. I kapittel tre vil kvantitativ metode bli gjort rede for, i sammenheng med de metodiske valgene som er gjort i utformingen av studiens kvantitative oppbygning. Dette inkluderer vitenskapsteoretiske refleksjoner, kvantitativt design, aktuelle analyser og kvalitetssikring av forskningsprosessen. I kapittel fire kommer funnene som er gjort gjennom de kvantitative analysemetodene som er presentert. Avslutningsvis i dette kapitlet vil hypotesene bli besvart. I kapittel fem skal problemstillingen og aktuelle forskningsspørsmål diskuteres. Dette vil skje i lys av det teoretiske rammeverket og annen supplerende forskning, i tillegg til egne funn fra kapittel fire. Studien avsluttes i kapittel seks med sammendrag av hovedfunn, etterfulgt av avsluttende refleksjoner om denne studien. Dette innebærer både styrker og svakheter av studiens oppbygning, funn og andre begrensninger.

2.0 Teori

I dette kapitlet skal studiens teoretiske perspektiver presenteres. Teorien er valgt ut fra problemstillingen i oppgaven, og hvordan disse begrepene kan forklare tendenser innenfor områdene ensomhet, skolefravær og sosial støtte fra medelever. Først vil begrepet psykisk helse defineres og videre spisse inn mot psykiske vansker. Deretter vil skolefravær og teoretiske perspektiver gjøres rede for; først risiko- og beskyttelsesfaktorer i møte med fravær legges frem, så konsekvensene av fravær fra skolen. Deretter defineres begrepet ensomhet. Her vil studien gjøre rede for hva som forårsaker eller motvirker ensomhet, og hvilke konsekvenser denne følelsen har for de som opplever den. Studien vil belyse begrepet sosial støtte, med et dypere fokus på sosial støtte fra medelever. Etter presentasjonene av begrepene vil teoridelen oppsummeres med å se på hva forskning sier om sammenhengene mellom disse begrepene. Avslutningsvis vil det gjøres kort rede for bakgrunnsvariablenes betydning for problemstillingen og aktuelle hypoteser i studien.

2.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et begrep som kan defineres på mange måter. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer begrepet som "mentalt velvære" der man som menneske har mulighet til å utvikle og håndtere livet sitt på en god måte:

Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community. It is an integral component of health and well-being that underpins our individual and collective abilities to make decisions, build relationships and shape the world we live in (WHO, 2022a).

I likhet med fysisk helse, der målet er å ta vare på kroppen slik at man holder seg frisk og i bedre stand til å håndtere fysiske utfordringer og stress, er en god psykisk helse viktig for å mestre viktige aspekter ved livet. Man er avhengige av disse følelsene for å kunne leve gode liv, utvikle seg individuelt og i møte med andre mennesker. Skolen er en viktig arena der psykisk helse har stort fokus. Forskning sier at å fremme psykisk velvære hos elever har en stor innvirkning på elevens trivsel, læreevne, utvikling og motivasjon for skole (Helsedirektoratet, 2017; Mykletun et al., 2009). Hvordan psykisk helse påvirker elevene vil kommenteres gjennomgående under de kommende begrepsforklaringene. I utredningen av de kommende begrepene vil studien presentere forskjellige risiko- og beskyttelsesfaktorer. Førstnevnte er faktorer som øker risikoen for at elevene skal oppleve negative erfaringer i møte med ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær (Hawkley & Cacioppo, 2010; Kearney & Graczyk, 2014; Sorokin et al., 2002). Sistnevnte er elementer eller tiltak som kan øke sjansen for positive opplevelser i stedet for negative. Psykisk helse kan forstås som både en risiko- og beskyttelsesfaktor for elever på videregående.

2.1.1 Psykiske vansker

Det er vanlig praksis å skille mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. Psykiske vansker, også kalt mental uhelse, er et begrep med flere betydninger i forskjellige kontekster.

Ifølge Norsk helseinformatikk (NHI) er psykiske vansker eller plager en opplevelse av å være mentalt belastet på en måte som påvirker ens evne til å trives i eget liv (NHI, 2021). Eksempler på dette kan være stress, nedstemthet, angst, følelsen av å ikke være sosialt tilfredsstillt, ensomhet eller å føle seg utilstrekkelig i møte med utfordringene i livet (Helsedirektoratet, 2014; Klomstèn, 2022; NHI, 2021). Psykiske lidelser kan innebære konkrete diagnoser eller utfordringer som kommer fra langvarige utfordringer med psykiske vansker (WHO, 2022a, 2022b). Ungdom mellom 13 og 18 år er spesielt utsatt for psykiske vansker. Forskning sier at mangel på sosial støtte, vanskelige overganger og ensomhet er risikofaktorer for psykiske vansker blant ungdom (Mjaavath & Frostad, 2018; Mykletun et al., 2009; Sorkin et al., 2002).

Stresshåndtering, støtterelasjoner, sosial og individuell vekst og bygge et trygt fellesskap er beskyttelsesfaktorer som kan hjelpe ungdom i møte med disse utfordringene. Kontinuerlig arbeid med og rundt beskyttelsesfaktorene har flere formål: Først for å best mulig sikre psykisk velvære blant ungdom i skolen, samtidig for å videreutvikle kunnskap om disse sammenhengene (Mykletun et al., 2009).

2.1.2 Emosjonelle vansker

Emosjonelle vansker defineres som psykiske vansker med en tydelig internaliserende karakter. At vanskene er internaliserte betyr det er følelser som foregår med et innadvendt uttrykk som kan være vanskelig å se fra utsiden (Idsøe & Idsøe, 2012). Dette kan eksempelvis innebære nedstemthet, tristhet eller engstelse. Forskning sier at slike følelser kan være vanskelig for andre mennesker å identifisere konkret hva som foregår, samtidig som det kan være svært tydelig for den som opplever det (Evjen, 2022; Idsøe & Idsøe, 2012). Videre sier forskning at det er en sammenheng mellom emosjonelle vansker og opplevelsen av å trives (Bru et al., 2011; Evjen, 2022; Helsedirektoratet, 2017; NHI, 2021). Slike vansker er direkte med på å påvirke ens evne til å håndtere stress og videreutvikle seg selv som menneske. Dette er spesielt pressende for ungdom i overgangen til videregående. Negative erfaringer fra dårlige overgangsfaser mellom ungdomsskole og videregående kan forårsake svekket sosial og emosjonell helse, angst og ensomhet (Strand, 2019). Det er en bred forståelse av at ungdommer er en gruppe som drar god nytte av tilrettelegging og sosial og faglig støtte. Dette ligger til grunne for en rekke tiltak i skolen ut fra lovverk som er rettet mot å gjøre livssituasjonen til ungdom mer overkommelig: Opplæringslova §9A-2 uttrykker tydelig at "Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 2021). Fagfornyelsen i 2020 videreutviklet dette og psykisk helse er i dag en tydeligere del av skolens kompetansemål (Udir, 2020). Konsekvenser av en manglende tilrettelegging for elevers skolemiljø er videre utvikling av psykiske vansker og lidelser, stress og lavere mestringsforventning som igjen kan resultere i at elevene faller ut av skolemiljøet og skolen som helhet (Mykletun et al., 2009). I møte med en slik problematikk vil skolens tilrettelegging, foresattes og venners støtte og elevens egen deltakelse være avgjørende for å opprettholde en god psykisk helse.

Emosjonelle vansker har stor påvirkning på psykisk helse og daglig fungering. De som sliter med slike vansker er utsatt for å lettere føle på stressfaktorer og utfordringer som utmattende eller uoverkommelige. Forskning sier at unge i dagens skole opplever mye større sosialt og faglig press (Bakken et al., 2018; Bru et al., 2011; Eriksen & Bakken, 2018). Dette er grunnleggende stressfaktorer for unge, spesielt i større mengder. Forskning viser også at ungdom med lærevansker opplever i større grad emosjonelle

vansker enn andre elever (Havik et al., 2015). Havik m.fl. sier de er spesielt utsatt da mye av livene deres er i utvikling. De befinner seg i en livsfase med store endringer både fysiologisk og psykisk. Et eksempel på dette er endringer i hvilke relasjoner ungdommer prioriterer i denne fasen av livet. Forskning viser til en bred forståelse rundt ungdommers ønsker om å prioritere vennskapelige og jevnaldrende relasjoner (Kleiven et al., 2017; Kvello & Haugan, 2022; Moon & Rao, 2010; Van Ryzin & Nowicka, 2013). Dette er et prioriteringsskifte bort fra familiære relasjoner, noe som kan gjøre ungdom mer sårbar. Samtidig er mye av fokuset i hverdagen deres rettet mot læring, trivsel og å være sammen med andre på skolen. Dette kan skape store svingninger i hvordan elevene opplever hverdagene sine. Hvorvidt de mestrer relasjonsbygging med jevnaldrende kan ha stor innvirkning (Brown & Larson, 2009; Kvello & Haugan, 2022). Forskning viser også at ungdom og unge voksne er sårbare i overganger mellom klasser og skoler (Strand, 2019). Kombinasjonen av sosiale, faglige og relasjonelle endringer kan oppleves stressende og overveldende for ungdom (Mykletun et al., 2009).

2.2 Skolefravær

Fravær fra skolen blir kartlagt og delt i ulike kategorier. Elevens fravær deles inn i time- og dagsfravær; timer for deler av dagen eleven er borte og dager når eleven er borte alle timene i løpet av en skoledag (Bratholmen, 2018; Udir, 2022b). Forskning viser at å kategorisere fraværet i en slik inndeling kan være hensiktsmessig for å forklare hvorfor fraværet oppstod (Bjørnset et al., 2018; Havik et al., 2015). Dersom eleven er syk, har kjøretimer eller skal delta på nasjonale og internasjonale arrangementer er dette grunner som oftest resulterer i heldagsfravær. Mindre tidkrevende grunner resulterer som regel i timefravær.

I denne studien er fraværet registrert i antall timer og dager elevene er borte. Det foreligger ikke registreringer om hvorvidt fraværet er dokumentert eller vurdert som bekymringsverdig, så dette vil ikke kommenteres ytterligere. Fokuset i studien er å se på skolefraværet til elevene og undersøke om det er en sammenheng mellom dette og deres opplevelse av sosial støtte fra medelever, og vurdere om ensomhet er en risikofaktor for skolefravær. Ut fra innsamlet teori forstås elever ved 1. trinn på videregående som en svært sårbar gruppe for skolefravær. Dette er en kombinasjon av elevens ønsker om jevnaldrende relasjoner, skolens målstruktur (mer selvstendighet og selvstyrt) og andre risikofaktorer man opplever i denne perioden av livet (Gresham, 2016; Mjaavatn & Frostad, 2018).

2.1.1 Konsekvenser av skolefravær

Havik (2015) forklarer at skolefravær kan forårsake både kortsiktige og langsiktige konsekvenser for eleven. Kortsiktig kan skolefravær blant annet påvirke elevens resultater i skolen, noe som forskning viser har stor påvirkning på elevenes trivsel og mentale helse (Haug et al., 2020; Havik et al., 2015; Olsen & Holmen, 2018). De som har vært borte faller ofte bak de andre elevene og undervisningsløpet til klassen. Dette kan få videre konsekvenser for de akademiske prestasjonene til elevene, noe som er en av de største prediktorene for videre bortfall fra skolen (Elvegård et al., 2017; Udir, 2022b). Denne utfordringen er godt dokumentert gjennom St.meld. 16 "... og ingen stod igjen" der fravær i den norske skolen blir problematisert og tatt frem i lyset (St.meld. nr. 16, 2006). Meldingen kommenterer flere konsekvenser og risikofaktorer som kommer av fravær, eksempelvis stress som følger av mestringsforventning. Kombinasjonen av disse

er noe mange elever føler på i møte med tid borte fra skolen. Ettersom det akademiske løpet beveger seg vil fraværet lede til arbeid som må tas igjen. Dette opplever elever som stressende og angstfremmende (Havik, 2017, 2021; Olsen & Holmen, 2018). Olsen og Holmen kommenterer denne sammenhengen på følgende måte:

Det er en klar sammenheng mellom prestasjonspress og mental helse. Resultatene til Skaalvik og Federici [2015] viser at de følte prestasjonspresset i skolen er stort, og at de elevene som opplever det største presset, uavhengig av hvordan de gjør det på skolen, rapporterer mer nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere selvverd enn andre elever (Olsen & Holmen, 2018, s. 89).

Langsiktige konsekvenser kan være mer omfattende tilbakefall i skoleprestasjoner og lavere opplevelse av tilhørighet til skolen. Videre kan det resultere i at eleven dropper ut av skolen. Utover dette kan frafall fra skolen også resultere i større psykiske utfordringer, arbeidsløshet i det voksne liv og sosial funksjon. Tall fra 2010 viser at de som faller ut av videregående har økt behov for sosialhjelp, rehabilitering og økt risiko for å ende opp som uføretrygdet. Dette ble anslått å koste Norge fem milliarder kroner årlig (Falch et al., 2010; Sandmo, 2010). Havik viser til at det er en kort vei fra kortsiktig til langsiktig fravær, samtidig som det er en vei som er vanskelig å bryte ut av (Havik et al., 2015). Dette problematiserer skolefravær ytterligere; kort vei fra lavt til høyt skolefravær øker behovet for tidlig innsats mot fraværet (Meld. St. 6, 2019; Olsen & Holmen, 2018). Elever som først er borte kan oppleve angst, stress og ubehag når de igjen må tilbake på skolen. Dette kommer fra flere områder, men sosialt press blir gjentatt flere ganger som en av de største konsekvensene av kortsiktig fravær (Olsen & Holmen, 2018). Dette gjør også sosialt press til en risikofaktor for langsiktig fravær.

Skolefravær kan føre til tap av sosial kontakt med andre elever i skolen. Forskning sier at tap av sosial kontakt kan være både årsak og konsekvens av at en elev ikke møter opp på skolen (Havik, 2021; Havik et al., 2015; Kearney, 2008). Videre har de som har vært borte fra skolen behov for støtte fra sine medelever når de kommer tilbake. Men fraværet kan føre til sosialt ubehag som forhindrer at støtten er der eller oppleves (Havik, 2021). Et slikt misforhold kan ytterligere gjøre det vanskeligere for eleven å komme tilbake neste gang. Samtidig kan dårlige sosiale erfaringer på skolen resultere i at eleven ikke klarer eller ønsker å være der, som også kan resultere i skolefravær. Supplerende forskning viser funn som samsvarer med disse sosiale faktorene Havik beskriver (Jones, 1981; Kearney, 2008; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Graczyk, 2014; Vogt, 2017).

Grunnet presset elevene føler på blir fravær ofte sett på som en ond sirkel, nettopp fordi den er så vanskelig å bryte seg ut av. Dette har grunnlag i at konsekvensene og årsakene til problematikken er så utfordrende å håndtere. Håndteringsutfordringene er merkbare for alle typer fravær: fra negative følelser, opplevelser som fremmer stress og ubehag, og hos de uten en grunnleggende interesse for hva skolen kan tilby dem (Havik, 2021).

2.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for skolefravær

Trondheim kommune gav i 2017 ut en rapport (4/2017) der de diskuterte skolefravær ved fire skoler i kommunen og hvordan følge opp elever med høyt eller problematisk fravær (Elvegård et al., 2017). I rapporten så man mønstre som var med på å forklare hvem og hvorfor noen elever er mer utsatt for skolefravær enn andre. Vedlegg 7 viser

hva grunnene bak elevfraværet var, oppgitt av lærerne på skolen. Den viser i hovedsak til to funn: Det første er at internaliserte følelser som psykiske vansker, angst og skolevegring var blant de største risikofaktorene for alvorlig skolefravær (Elvegård et al., 2017). Blant disse elevene oppga omtrent halvparten at disse utfordringene var den drivende faktoren bak fraværet deres. Og for det andre forteller rapporten at skolefravær er svært sammensatt. Alle de oppgitte grunnene (med unntak av skulking) er en del av over halvparten av enkelttilfellene der elever har høyt fravær (Elvegård et al., 2017). Funnene understreker først og fremst viktigheten av gode støtterelasjoner rundt elevene (Havik et al., 2015). Samtidig viser funnene til viktigheten av god kartlegging og oppfølging grunnet det sammensatte mønsteret av risikofaktorer for skolefravær.

Forskning viser at gode sosiale relasjoner og erfaringer på skolen er avgjørende for å holde fraværet nede (Kearney, 2008; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Graczyk, 2014). Kearney (2014) viser til prososial atferd og sosioemosjonell læring som avgjørende for å best mulig sikre at unge trives og kan videreutvikle seg. Slike ferdigheter er svært nyttige for blant annet karakterutvikling, relasjonsbygging, selvtillit og mestringsforventning. Annen forskning sier også at det sosiale i skolen er et av de viktigste elementene for barn og unge, spesielt ungdom (Haug et al., 2020; Jones, 1981; Kearney, 2008; Kearney & Albano, 2004; Olsen & Holmen, 2018). Sosial støtte fra medelever er viktig av flere grunner: for å holde elevfraværet nede, forhindre at elevene faller ut over lengre perioder og gi elevene et tydelig hjelpemiddel på vei tilbake til skolen (Kearney, 2014). Ensomhet er også en følelse som har en sterk sammenheng med disse sosiale faktorene, både som risikofaktor og konsekvens (Halvorsen, 2008; Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2014).

For å holde fraværet nede kan skoler iverksette tiltak som gjør veien tilbake til skolen lettere. Forskning sier at slike tiltak bør ha fokus på å fremme trivsel, sosialt samvær, trygghet, tilhørighet og å skape et inkluderende fellesskap (Kearney, 2008). Dette kan innebære skolefritidsordninger (SFO), familiesamarbeid for å gi foreldre et rom i fellesskapet eller innføring av psykiske helsetjenester for elevene. I møte med de sosiale aspektene med elevenes hverdag vil fritidsordninger og inkluderende fellesskap være pålitelige tiltak. Dette vil gjøre elevene mindre sårbare for skolefravær, samtidig som det kan hjelpe elevene som jevnlig er fraværende fra skolen tilbake igjen (Kearney, 2008).

2.3 Ensomhet

Det er mange former for ensomhet. Ensomhet oppleves når et menneskes sosiale nettverk rundt seg ikke tilfredsstillende ens egne ønsker (Cacioppo & Patrick, 2008; Moustakas, 2016). Det blir oftest beskrevet som en utelukkende negativ følelse som i stor grad påvirker menneskers evner til å leve gode liv. Det kan oppleves som en byrde i hverdagen for de som opplever en tydelig nærhet til denne følelsen. Videre forklares det at man kan føle seg ensom på mange måter; man kan føle seg misforstått av de rundt seg, ubetydelig i andre sine liv eller at man bærer på utfordringer som oppleves uforståelig eller uviktig for menneskene man har rundt seg (Cook & Wilson, 1979; Helsedirektoratet, 2018; Weiss, 1975). Forskning sier at ensomhet ikke er det samme som sosial isolasjon, enslighet eller det å være alene (Cacioppo & Patrick, 2008; Peplau & Perlman, 1979; Weiss, 1975). Begrepet viser til selve følelsen av å være sosialt isolert, uavhengig av om man er det eller ikke. De som er isolerte eller alene trenger ikke føle seg ensomme da posisjonen de er i kan være ønsket eller tilfredsstillende etter deres egne behov.

Halvorsen (2008) viser til ulike dimensjoner av ensomhet. Sosial ensomhet betegnes som en mangel på meningsfulle sosiale relasjoner. Dette omtales også som fraværet av et tilstrekkelig sosialt nettverk. Blant ungdom i dag er det et stort press på nettopp det å bygge gode sosiale relasjoner, spesielt på skolen. Idag har man flere sosiale verktøy tilgjengelig enn noen gang gjennom sosiale medier (Haugan, 2022; Nome, 2011). Likevel opplever mange at de ikke har gode sosiale relasjoner rundt seg, til tross for (og kanskje på grunn av) de digitale og fysiske verktøyene som er tilgjengelige for dem. Videre har man inter-personlig ensomhet som er følelsen av å være alene selv når man er omgitt av andre mennesker. Dette kan innebære et fravær av gode relasjoner rundt seg, eller en tilstedeværelse av "dårlig selskap" (Halvorsen, 2008).

Peplau og Perlman (1979) omtaler forskjellige rammer man kan definere ensomhet innenfor. Eksempelvis sier de at ensomhet kan tolkes som både en mental lidelse og en normal alminnelig erfaring. I denne studien kommer fokuset til å være på ensomhet som et utfordring for VG1-elever. Videre vil den rette begrepets forklaringer og betydning inn mot elever kort tid etter overgangen til videregående. Det kommer til å presenteres ulike forståelser av konsekvenser og faktorer som kan fremme og hemme ungdommers opplevelse av ensomhet.

2.3.1 Konsekvenser av ensomhet

Forskning sier at mangel på sosiale støtterelasjoner, tillit og tap av sosiale nettverk med jevnaldrende er veier inn i ensomhet (Hawkey & Cacioppo, 2010; Weiss, 1975). Halvorsen (2008) hevder at man må vite noe konkret om veiene inn i ensomhet for å se hvordan man kan komme seg ut av den. Veiene ut vil oftest innebære nettopp god sosial støtte, tillit og opplevelsen av å være ønsket av sitt sosiale nettverk (Halvorsen, 2008). Om man ikke opplever dette kan det få store følgekonskvenser for ungdom. Ved overgangen til videregående og i tiden etter opplever mange unge store sosiale endringer (Mjaavatn & Frostad, 2018). Miljøet rundt dem er i stor endring, mye grunnet en ufrivillig løsrivelse fra tryggere omgivelser fra ungdomsskolen. Overgangen kan gjøre elever ved første trinn på videregående ekstra sårbare for å føle seg ensomme.

Forskning understreker at det er en sterk sammenheng mellom ensomhet og mental helse (Baumeister & Leary, 1995; Cacioppo & Patrick, 2008; Havik, 2021; Hawkey & Cacioppo, 2010; Jones, 1981; Klomstèn, 2022; NHI, 2021). Opplevelsen av ensomhet er en gjennomtrengende følelse av at man ikke er tilfredsstillt med de sosiale omgivelsene rundt seg. Yanguas et al. (2018, s. 426) hevder at "Ensomhet har blitt assosiert med objektiv sosial isolasjon, depresjon, introverthet og svakere sosiale ferdigheter". Dette er psykiske og emosjonelle vansker som har stor innvirkning på mental helse, samtidig som det legger dårlige forutsetninger for videre utvikling av sosiale nettverk og relasjoner. Annen forskning viser mange av de samme konklusjonene (Cacioppo & Cacioppo, 2018; Moustakas, 2016). Det er verdt å nevne at ensomhet kan også forårsake indirekte komplikasjoner for fysisk helse; depresjon, angst og dårlig psykisk helse er alle direkte konsekvenser av ensomhet. Disse har også dokumenterte somatiske komplikasjoner på unges fysiske helse (Baumeister & Leary, 1995; Bru et al., 2011; Cobb, 1976; Hawkey & Cacioppo, 2010).

Ensomhet er en selvforsterkende følelse som i seg selv kan føre til mer ensomhet (Cook & Wilson, 1979; Halvorsen, 2008; Weiss, 1975). Hawkey og Cacioppo viser til det de kaller en "selvforsterkende ensomhetssirkel" der ensomhet kan erfares som en følgekonskvens av tidligere opplevd ensomhet (Hawkey & Cacioppo, 2010, s. 220).

Ungdom som føler på ensomhet, eksempelvis grunnet negative sosiale erfaringer, tendenserer mot negative forventninger om senere sosiale situasjoner. Forventningene kan ha en predikerende effekt på hvordan de kommende sosiale situasjonene oppleves. Dette forsterker en "self-fulfilling prophecy" om sosiale møter. Dette kan svekke motivasjonen for sosialisering ytterligere, og kan resultere i mer ensomhet (Hawkey & Cacioppo, 2010).

Forskning viser at skolefravær kan forstås som en konsekvens av ensomhet (Bru et al., 2011; Cacioppo & Cacioppo, 2018; Yanguas et al., 2018). Fravær fra skolen gir ekstra grunnlag for å se på ungdom som en gruppe med økt risiko for ensomhet, da enda flere faktorer kan forsterke opplevelsen av ensomhet. Haugan et al. (2021) hevder det er en sterk korrelasjon mellom store mengder stress, mental helse og svakere akademiske resultater. Samtidig er det en tydelig korrelasjon mellom emosjonelle vansker og ensomhet. Disse sammenhengene kan være med på å gjøre tilbakekomsten til skolen etter en fraværende periode utfordrende. Dette er grunnet de negative innvirkningene ensomhet har på ens mentale helse (Baumeister & Leary, 1995; Cacioppo & Patrick, 2008; Havik, 2021; Hawkey & Cacioppo, 2010; Jones, 1981; Klomstèn, 2022; NHI, 2021). De som allerede opplever høyere stress og lavere livskvalitet grunnet ensomhet kan oppleve enda større utfordringer i møte med skolefravær (Haugan et al., 2021). Ensomhet og fravær kan føre til mange av de samme konsekvensene, noe som bygger opp sammenhengen mellom dem. Blant unge er begge erfart som press- og stressfremkallende i møte med skolens sosiale og faglige forventninger (Bakken, 2021; Haugan et al., 2021). Dette er spesielt trykkende siden de er i en livsperiode der utviklingen av disse ofte oppleves som avgjørende for trivsel og selvutvikling (Havik, 2021; Havik et al., 2015; Heinrich & Gullone, 2006). Relasjonelt kan det å være fraværende fra et raskt utviklende sosialt jevnaldersmiljø også resultere i ytterligere vanskeligheter, selv etter bare noen dager borte (Olsen & Holmen, 2018). Resultatet av dette kan være ensomhet og andre sosiale stressfaktorer, som utfordringer med relasjonsbygging og prestasjonspress i sosiale settinger. Dette kan igjen fremme økt stress, angst og sosialt press.

2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for ensomhet

Føler man seg ensom så er man ensom (Cacioppo & Patrick, 2008; Cook & Wilson, 1979; Hawkey & Cacioppo, 2010; Weiss, 1975). Ensomhet er fundamentalt et misforhold mellom ønsket (eller forventet) og opplevd sosial støtte. Det viser til følelsen som en subjektiv følelse som kan forekomme uavhengig av faktiske forhold rundt seg. Dette samsvarer med ønsket om å opprettholde en mental balanse; en mangel på dette kan resultere i lavere motivasjon for læring, utvikling og stress for sosial kontakt. Motivasjon har videre stor påvirkning på læring, mestringsforventning og trivsel, noe som igjen predikerer ungdommens evne til å leve givende liv (Klomstèn, 2022; Larsen, 2011; Meld. St. 6, 2019; Reblin & Uchino, 2008). Å identifisere og legge til rette for ungdommer som føler seg ensomme er avgjørende for å forebygge god mental helse og forhindre tap av motivasjon for skole.

Cook og Wilson (1979) viser til fire forskjellige predikerende risikofaktorer for opplevelse av ensomhet. For det første er mennesker som nylig har mistet eller gått ut av et sterkt emosjonelt menneskeforhold i stor risiko for å føle på ensomhet. For ungdom, med utgangspunkt i deres ønsker om tydeligere vennskskapsrelasjoner, kan dette innebære de nærmeste vennene man har rundt seg (Bakken et al., 2018; Heinrich & Gullone, 2006; Kvello & Haugan, 2022). Ungdommer opplever jevnaldrende vennskap som de viktigste

relasjonene; dette gjør gruppen sårbar for ensomhet ettersom jevnaldrende relasjoner er generelt svakere og "utbyttbare" enn andre relasjoner. I situasjoner der man mister kontakten med betydningsfulle jevnaldrende kan ensomhet og stress være et direkte resultat av dette. Videre er fysisk separasjon fra familie eller viktige relasjoner en prediktor for ensomhet blant unge (Kvello & Haugan, 2022). Grunnet unges behov for løsrivelse fra familiære relasjoner er man ekstra sårbar dersom man også separeres fra de jevnaldrende vennskapene. Andre livsendringer som kan resultere i ensomhet er å bytte skole, eksempelvis overgangen fra ungdomsskole til videregående. Strand (2019) hevder at slike overganger er en betydelig stressfaktor for mange; endringer i klassekultur, mangel på jevnaldrende relasjoner, systemendringer i møte med skolearbeid og fritid, og mindre forutsigbarhet er noen av disse stressfaktorene (Bakken, 2021; Kvello & Haugan, 2022).

Den siste risikofaktoren baseres på endringer i internaliserte preferanser. Dette skjer når de jevnaldrende relasjonene man har rundt seg ikke lenger tilfredsstillende egner og behov for sosial kontakt (Cook & Wilson, 1979). Kombinasjonen av ønsket om likhet og identitetsutvikling i ungdomsårene gjør at man raskere kan "vokse bort" fra de jevnaldrende relasjonene man har rundt seg. Forskning sier at like interesser og verdier mellom ungdom er etterlengtet når man skal danne nye vennskap (Bakken et al., 2018; Haugan et al., 2021; Kvello, 2022; Kvello & Haugan, 2022). Kombinasjonen av behovet for jevnaldrende relasjoner, endring og utvikling av identitet, og ønsket om likhet fremprovoserer ønsket om nye relasjoner. Dette kan resultere i både stress, ensomhet og emosjonelle vansker. Ensomhet er et resultat av uønskede og/eller ikke tilfredsstillende sosiale endringer. Forskning viser til at ungdom er i spesielt stor risiko for dette (Bekhet et al., 2008; Hawkey & Cacioppo, 2010).

Baumeister og Leary (1995) hevder at opplevelsen av tilhørighet er et fundamentalt behov som har positiv innvirkning mot ensomhet. For å tilfredsstille tilhørighetsbehovet ("The Need to Belong") skal innfris må to kriterier være på plass: for det første trenger man gjentatte positive interaksjoner med noen rundt seg. Og for det andre må disse møtene foregå i en gjensidig kontekst som legger gode grunnlag for videre møter (Baumeister & Leary, 1995). Tilhørighet er en følelse forankret i relasjonelle behov og forventninger. Dersom forventningene ikke innfris er det vanskelig å føle på tilhørighet, noe som videre kan føre til at man føler seg ensomme. De kommenterer videre at ungdom generelt er flinke til å knytte bånd til andre. Dette er en grunnleggende egenskap som skal forhindre at man havner i risikoutsatte livssituasjoner og isolasjon. Manglende bånd til andre kan resultere i ensomhet og utfra dette påvirke både trivsel og mental helse (Kvello & Haugan, 2022).

Å fremme utvikling av sosiale ferdigheter, bidra med sosial støtte og øke mulighetene for sosial samhandling er beskyttende faktorer mot ensomhet (Hawkey & Cacioppo, 2010). Tiltakene poengterer viktigheten av å plassere unge i sosiale situasjoner der de kan vokse og utvikle seg. De tar for seg tre forskjellige aspekter ved denne inngangen: å øke mulighetene for sosial samhandling handler om å gjøre inngangen i sosiale settinger lettere. Å bidra med sosial støtte er et viktig preventivt virkemiddel for å bedre sikre at disse nye erfaringene er positive, altså forhindre en selvforsterkende ensomhetssirkel. Og for det tredje er utvikling av sosiale ferdigheter avgjørende for at man skal kunne sikre positive fremtidige erfaringer. Av alle disse tiltakene er å øke mulighetene for sosial samhandling det med størst positiv effekt mot ensomhet (Hawkey & Cacioppo, 2010). Tiltakene representerer elementer som er viktig for unges sosiale utvikling. Å utvikle sosiale ferdigheter, sosial støtte og sosialt samvær er viktige beskyttelsesfaktorer mot ensomhet og videre mental uhelse (Gresham, 2016; Kvello & Haugan, 2022).

Det er gjennomført en rekke studier om viktigheten av gode og trygge jevnaldrende relasjoner og hvordan disse kan påvirke elevens personlige vekst, trivsel og psykiske helse (Baumeister & Leary, 1995; Hawkley & Cacioppo, 2010; Mead, 1934; Meld. St. 6, 2019; Reblin & Uchino, 2008; St.meld. nr. 16, 2006). Gode jevnaldrende relasjoner er svært viktige i møte med elevens psykiske helse og for å forhindre opplevelse av ensomhet (Heinrich & Gullone, 2006). Gode vennskap gjør at man føler på sosial støtte, høyere selvverd og selvoppfatning, trygghet i vanskelige livssituasjoner, tilhørighet og minsker opplevelsen av skolestress og ensomhet (Evensen & Løvgren, 2018; Kleiven et al., 2017; Kvello & Haugan, 2022). Dette vil bli ytterligere gjort rede for i teoridelen om sosial støtte.

2.3 Sosial støtte

For unge er det viktig å føle seg sett, forstått og akseptert av de rundt seg. Hos elever i videregående ønsker de fleste å oppleve slike støttende følelser fra jevnaldrende vennsapsrelasjoner rundt seg. Et bredt utvalg av forskning sier at sosial støtte er særlig viktig for ungdom i deres evne til å håndtere stress, for å opprettholde en god psykisk helse og utvikling (Barstad & Sandvik, 2015; Kvello & Haugan, 2022; Helsedirektoratet, 2020; Reblin & Uchino, 2008). Det finnes mange kilder til sosial støtte. De sterkeste relasjonene i ungdomsårene er nære venner og andre jevnaldrende. Gode venner kan bidra med flere av de viktigere kvalitetene som ønskes ut av et vennskap; å kunne stole på, å være snill og støttende, humor og felles interesser er noen av disse (Kvello & Haugan, 2022).

Forskning sier at en forutsetning for å bygge og opprettholde gode sosiale relasjoner til jevnaldrende i ungdomstiden er sosial deltakelse (Barstad & Sandvik, 2015; Hawkley & Cacioppo, 2010). Ettersom ungdomsårene er en periode av livet med svært store endringer, vil jevnaldrende relasjoner raskt bygges opp ved gode sosiale målsetninger og ferdigheter, og brytes ned dersom disse ikke er tilstrekkelige. Videre viser forskning til at ungdom ikke opplever at de har en sikkerhet dersom disse sosiale målsetningene ikke skulle gå slik de ønsker. Dette er grunnet ønsket om uavhengighet fra familiære relasjoner (Barstad & Sandvik, 2015; Hawkley & Cacioppo, 2010). En viktig forutsetning for at man skal kunne bygge og vedlikeholde relasjoner med jevnaldrende er ved å vise jevnlig interesse for dem. Dette får støtte fra et større utvalg forskning og teori om sosiale relasjoner mellom unge: Hawkley og Cacioppo (2010) viser til de fire tiltakene for å komme seg ut av ensomhet, der 3 av dem forteller konkrete måter man kan øke sosial selvtillit gjennom sosial deltakelse. Verdens helseorganisasjon understreker også viktigheten av sosiale relasjoner for å opprettholde en god psykisk helse (WHO, 2022).

2.3.1 Emosjonell støtte

Cobb (1976) var tidlig ute med å kategorisere begrepet inn i fire kategorier; emosjonell-, informasjon-, instrumentell- og vurderingsstøtte. Forskning viser at det er ønskelig med en tydelig kategorisering av sosial støtte da mennesker vil ha ulike preferanser til hvilken type støtte de trenger ut fra situasjonen man er i (Reblin & Uchino, 2008). Emosjonell støtte viser til menneskers behov for emosjonell omsorg og opplevelsen av å bli møtt på egne følelser i møte med andre mennesker. Vurderingsstøtte handler om ekstern hjelp til å vurdere vanskelige livssituasjoner som oppstår. En mangel på denne typen sosial støtte kan resultere i en opplevelse av ensomhet (Helsedirektoratet, 2018, 2020).

Vurderingsstøtte kan oftest oppleves i møte med voksne som foreldre eller lærere, men kan også erfares fra jevnaldrende. De to siste er mindre rettet mot jevnaldrende i sosiale settinger, og vil derfor ikke bli ytterligere kommentert.

Emosjonell støtte er en grunnleggende nødvendighet i nære venns­kapsrelasjoner. Burleson (2008) hevder at denne typen støtte spiller en kritisk rolle i oppbygging og vedlikehold av betydningsfulle vennskap. Dette innebærer å vise medfølelse, at man bryr seg og har gode intensjoner mot dem rundt seg. Videre må emosjonell støtte oppleves, ikke bare gis; ønsket om å gi noen denne typen støtte i seg selv er ikke tilfredsstillende. Forskning sier at å kunne tilby god emosjonell støtte er en ferdighet som krever mer enn bare gode intensjoner (Wang & Eccles, 2013, 2008). Både presisjon og tydelighet er viktig for at ønsket om å gi emosjonell støtte oppleves. Forskning om emosjonell støtte understreker hvor viktig det er at unge, allerede som barn, må utvikle sosiale ferdigheter for å være gode venner (Kvello og Haugan, 2022). Dersom man ikke forstår andres sosiale behov og ønsker, kan dette forårsake utfordringer med å bygge gode og varige vennskap.

Forskning sier at mangel på emosjonell støtte kan resultere i opplevelsen av ensomhet (Wang & Eccles, 2013; Helsen et al., 2000; Sorkin et al., 2002). Dette kan skje når man ikke opplever at behovene blir møtt av nære relasjoner rundt seg. Ungdom som ikke føler på medfølelse, interesse fra andre jevnaldrende eller føler seg forstått kan raskt resultere i ensomhet og stress. Mer langsiktige konsekvenser av manglende emosjonell støtte er eksempelvis emosjonelle vansker og dårligere mental helse (Burleson, 2008; Cobb, 1976; Halvorsen, 2008; Kvello & Haugan, 2022; Sorkin et al., 2002).

Emosjonell støtte hos unge er viktig i møte med stress og emosjonelle vansker (Brown & Larson, 2009; Burleson, 2008; Reblin & Uchino, 2008). Ungdom i slike situasjoner er ekstra sårbare for supplerende stressfaktorer som sosiale, faglige og emosjonelle utfordringer (Bru et al., 2011). Dersom man opplever at man er i emosjonell ubalanse, kan emosjonell støtte være avgjørende for å raskt komme seg ut av det (Wang & Eccles, 2013, 2008). Ungdom er både flinke og effektive i å skape nye relasjoner til andre jevnaldrende, da de generelt har et større behov for likestilte vennskap. Forskning sier dersom slike vennskap skal vare er man avhengige av både å gi og få tilstrekkelig emosjonell støtte, spesielt i vanskelige situasjoner (Cobb, 1976; Haugan, 2022; Kleiven et al., 2017; Kvello & Haugan, 2022; Reblin & Uchino, 2008). Kvello og Haugan kommenterer viktigheten av emosjonell tilknytning til vennene sine: "Ungdom som har følelsesmessig nærhet til venner har bedre psykisk helse og høyere grad av livskvalitet enn jevnaldrende som søker overfladisk kontakt med andre" (Kvello & Haugan, 2022, s. 93). Dette viser til sammenhengen mellom emosjonell støtte, gode sosiale relasjoner og psykisk helse hos unge.

2.3.2 Medelevers betydning

Hvordan unge har det er påvirket av hvor sosialt tilfredsstilte de føler seg; gode vennskap til jevnaldrende er tett knyttet til både god livskvalitet og psykisk helse (Kvello & Haugan, 2022). Unge går gjennom store utfordringer i sine liv i løpet av ungdomsårene; de endrer seg fysisk og kognitivt, søker flere relasjoner hos jevnaldrende og færre familiære, og ønsker å utvikle seg selv som individ til noe eget (Heinrich & Gullone, 2006; Nome, 2011). Kvello og Haugan supplementerer forståelsen slik: "Tidlig i ungdomsalderen har venner en sterk påvirkning på hverandre. De fleste venner forsterker hverandres prososialitet, og for majoriteten av de unge er vennskap en beskyttelsesfaktor og en ressurs som bidrar til god utvikling" (Kvello & Haugan, 2022, s.

92). Store deler av unges hverdag foregår på skolen sammen med nettopp andre jevnaldrende. Forskning sier at disse relasjonene har stor innvirkning på elevene, både faglig, sosialt og emosjonelt (Brown & Larson, 2009; McGrath & Noble, 2010; Rustad & Samdal, 2009). Medelever vil være unges hovedkilde til sosial interaksjon, støtte og utvikling i skolen. Sosial interaksjon som å henge med venner, samarbeide i klasserommet og spise sammen i matfri kan også bidra til å bygge vennskap og sosiale ferdigheter. Disse er viktige for personlig utvikling og trivsel (Haugan, 2022; Kvello, 2022).

Forskning sier at gode vennskap med medelever er en beskyttende faktor mot skolefravær (Brown & Larson, 2009; McGrath & Noble, 2010; Moon & Rao, 2010). Nære venner på skolen er en motivasjon for elevene når de skal på skolen; det skaper engasjement, tilhørighet og videreutvikler relasjonene. Supplerende forskning viser mange av de samme tendensene; unge lærer å bygge sosiale relasjoner i samspill med hverandre, noe som krever sosial deltakelse (Brown & Larson, 2009; McGrath & Noble, 2010; Rustad & Samdal, 2009). Videre er de avhengige av positive erfaringer, og fravær fra slike situasjoner kan oppleves som nettopp dette. I møte med tid borte fra skolen vil medelevers betydning kunne virke begge veier: negative erfaringer, som at vennene sine henger med andre eller ikke viser interesse for dem når de er tilbake på skolen, kan gjøre presset høyere for elevene som er borte. Konsekvens av dette kan være lavere tilfredshet og enda mer skolefravær (Havik, 2021). I positiv forstand kan medelever være en motivator for å komme tilbake igjen, både fordi man er emosjonelt investert og fordi man hos disse kan få den emosjonelle støtten de ønsker (Wang & Eccles, 2013, 2008).

2.4 Sammenhenger mellom ensomhet, sosial støtte og fravær

Begrepene som er presentert henger sammen med hverandre på forskjellige måter. Forskning viser at ensomhet, sosial støtte og fravær fra skolen har innvirkning på ungdoms psykiske helse (Eriksen & Bakken, 2018; Evensen & Løvgren, 2018; Haugan et al., 2021; Rustad & Samdal, 2009). Ensomhet og fravær fra skolen har negative konsekvenser utover unges mentale helse. Disse kan øke risiko for utvikling av psykiske og emosjonelle vansker. På den andre siden er sosial støtte fra jevnaldrende en viktig støtte for ungdom (Kleiven et al., 2017; Kvello & Haugan, 2022). Spesielt emosjonell støtte fra medelever har stor innvirkning på elevens motivasjon for skole (Wang & Eccles, 2013).

Ensomhet kan føre til økt skolefravær (Bru et al., 2011; Yanguas et al., 2018). Dersom en elev føler seg ensom og isolert på skolen, kan dette føre til at eleven unngår å gå på skolen eller å delta i aktiviteter der. Dette kan igjen føre til økt skolefravær. Sosial støtte kan motvirke ensomhet og redusere skolefravær: Dersom en elev opplever støtte og inkludering fra medelever, kan dette motvirke følelsen av ensomhet og isolasjon. Dette kan igjen føre til at elevene har en positiv opplevelse av skolen og ønsker å delta mer aktivt i skoleaktiviteter (Haugan et al., 2021; Hawkey & Cacioppo, 2010).

Skolefravær kan også forekomme av unges opplevelse av ensomhet (Cacioppo & Cacioppo, 2018; McGrath & Noble, 2010). En opplevelse av å være alene kan resultere i negative forventninger og forhåpninger om fremtidige sosiale møter. Dette i seg selv øker terskelen for å reise på skolen, samtidig som det kan hindre positive sosiale erfaringer, støtte og utvikling (Kvello & Haugan, 2022).

2.5 Bakgrunnsvariabler

Undersøkelsen tar for seg ulike kontrollvariabler som kan gi teoretisk og empirisk grunnlag i møte med sammenhenger mellom forskjellige begreper. Begrepene som kommer til å bli trekt inn er respondentenes kjønn, standpunktkarakterer i matematikk, norsk og engelsk fra 10. klasse, og foreldrenes utdanningsnivå. Jeg kommer til å kort presentere teoretisk begrunnelse for hvorfor disse blir vurdert som relevante i møte med VG1-elevens skolefravær og opplevelse av ensomhet og sosial støtte.

Kjønn: Kjønn er en av de mest brukte variablene i sosial- og utdanningsforskning (Bakken, 2008). I denne studien blir kjønn brukt en bakgrunnsvariabel for å se om det er forskjeller mellom gutter og jenter i hvordan de opplever sosial støtte og ensomhet. Mye forskning som er gjort på ungdom i skolen skiller mellom gutter og jenter da det kan bringe nyanser til hvordan elevene har det (Bakken, 2021; Bakken et al., 2018; Kleiven et al., 2017; Meld. St. 6, 2019; Olsen & Holmen, 2018). Eksempelvis hevder Kvello og Haugan (2022) at jenter og gutter bygger vennskap med andre på forskjellige måter og verdsetter forskjellige egenskaper og verdier annerledes; jenter pleier å bygge dypere vennskap til færre, mens gutter er mer drevet av konkurranse og trenger generelt flere venner for å være tilfredsstilte.

Foreldrenes utdanningsnivå: Barn er et produkt av sine foreldre og de har stor påvirkningskraft på barna sine. Forskning viser at sosial klasse og sosioøkonomisk status har stor påvirkning på hvilken utdanningsretning unge tar (Bakken, 2008; Fekjær, 2009; Lauglo, 2008; Thrane, 2005). En stor del av dette sosioøkonomiske bildet kommer fra foreldrenes opphav og utdanningsvei. Støtte fra foreldre er viktig også i ungdomsårene, selv om ungdommene selv har et større ønske om vennskapelige relasjoner (Helsen et al., 2000; Kvello, 2022; Kvello & Haugan, 2022). Denne variabelen er med for å undersøke om hvilken sammenheng det er mellom foreldrenes utdanningsnivå og ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær.

Foreldrenes utdanningsnivå har innvirkning på elevenes akademiske, sosiale og emosjonelle trivsel i skolen (Bøe et al., 2012, 2014, 2018; Lauglo, 2008; Thrane, 2005). På grunnlag av dette vil foreldrenes utdanningsnivå bli vurdert i samarbeid med de andre variablene.

Standpunktkarakterer i matematikk, norsk og engelsk: Dette er slutt karakterene i hovedfagene fra 10. klasse. Disse legger utgangspunkt for akademiske prestasjoner i den videregående skolen. Forskning viser at slike karakterer i stor grad korrelerer fremtidige karakterer, utdanning, trivsel og psykisk helse (Bakken et al., 2018; Evensen & Løvgren, 2018; Samdal, 2009; Wang et al., 2022). Videre er det presentert forskning som sier at ungdom føler på et stort press i møte med akademiske resultater (Olsen & Holmen, 2018). Presset øker stress hos elevene, som igjen kan påvirke trivsel og psykisk helse i skolen. Ut fra dette er det grunn til å tro at elever som sliter med det faglige i skolen kan oppleve seg ekstra presset da resultatene deres kan oppleves som manglende eller utilstrekkelige. Fra resultater av tidligere forskning vil det være interessant å se på om standpunktkarakterene fra 10. klasse kan si noe om elevenes opplevelse av ensomhet og sosial støtte fra sine medelever.

2.6 Studiens hypoteser

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen har jeg utformet ulike hypoteser som vil kunne påvirke elevenes opplevelser av ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær. I diskusjonsdelen av studien kommer jeg til å avkrefte/bekreftede følgende hypoteser:

1. Opplevelse av ensomhet har innvirkning på skolefravær (Hawkley & Cacioppo, 2010; Jones, 1981; Sorkin et al., 2002).
2. Sosial støtte har innvirkning på skolefravær (Haugan et al., 2021; Kvello & Haugan, 2022; McGrath & Noble, 2010; Mjaavatn & Frostad, 2018).
3. Ensomhet har større innvirkning på timefravær enn dagsfravær (Baumeister & Leary, 1995; Halvorsen, 2008; Helsedirektoratet, 2014; Bratholmen, 2017).
4. Sosial støtte har større innvirkning på dagsfravær enn timefravær (Haug et al., 2020; Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Vogt, 2017).

3.0 Kvantitativ metode

I dette kapittelet vil redegjørelse av de metodiske aspektene ved studien presenteres. I første del presenteres forskningsprosessen og utgangspunktet. Videre vil jeg gjøre rede for tverrsnittsundersøkelse som det kvantitative designet i studien. Deretter vil studien ta for seg vitenskapsteoretiske refleksjoner rundt tematikken. Her vil jeg gå over kritisk realisme som filosofisk tilnærming i møte med vår forståelse av samfunnet og sosiale fenomener.

Etter vitenskapsteoretiske refleksjoner vil jeg presentere den kvantitative undersøkelsen. Dette innebærer valg av design, utvalg og populasjon, prosedyre for datainnsamling, og en kort diskusjon rundt operasjonaliseringen av variablene. Kvalitetssikringselementer som validering, reliabilitet, målefeil og etiske betraktninger vil bli kommentert og diskutert gjennomgående i dette kapittelet. Til slutt vil de aktuelle statistiske analysene bli presentert i gjennomført rekkefølge.

3.1 Forskningsprosessen

I møte med denne studien tok jeg utgangspunkt i en deduktiv tilnærming som startfase for mitt forskningsprosjekt. Først skaffet jeg meg kunnskap om ulike tematikker jeg ønsket å fordype meg i. Jeg endte opp med psykisk helse blant unge, og brukte denne generelle kunnskapen jeg hadde tilegnet meg til å fordype meg i ulike forskningsprosjekter om denne tematikken. Deretter bestemte jeg meg for å benytte meg av kvantitativ forskning. Rundt det samme tidspunktet hadde jeg undersøkt ulike forskningsgrupper som tok for seg tematikken jeg ønsket å skrive om. Jeg ble introdusert til gruppen "Opplevelsen av livet i skolen" og besluttet å bruke datamateriale herfra. Så undersøkte jeg teoretiske begreper som jeg synes var interessante, ut fra datamaterialet jeg hadde valgt ut. På dette tidspunktet bestemte jeg meg for å undersøke ensomhet og sosial støtte. Tematikken var representert gjennom ulike variabler i undersøkelsen. Dette ble utgangspunktet for problemstillingen, de teoretiske perspektivene og begrepene i studien. I tiden etter dette ble det utarbeidet supplerende hypoteser og forskningsspørsmål, etterfulgt av ulike kvantitative analyser av det aktuelle datamaterialet.

En av utfordringene iht. min forskerrolle ved en slik studie var å skaffe teoretisk spisset kunnskap ut av litteraturen i oppgaven, uten at egne forutinntatte synspunkter og erfaringer farger studien. Videre er datamaterialet i studien, både teoretisk og empirisk, sekundærdata samlet inn av andre forskere. Dette innebærer at jeg som forsker må ta teoretisk forankrede valg som best mulig sikrer kvalitet gjennom hele studien. Veileder har vært deltakende i innsamling av litteratur, resultatvurdering og diskusjonen for å bedre sikre at vurderingene er saklige og faglig forankret.

3.2 Design

Formålet med denne studien er å se på sammenhenger mellom ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær. Jeg ønsket å se på sosiale tendenser over et større utvalg, noe som gav grunnlag for å benytte kvantitativ design som forskningsmetode.

Med utgangspunkt i dette var en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse et hensiktsmessig valg av metode. Formålet med en slik undersøkelse er å få et bilde av situasjonen i populasjonen på et bestemt tidspunkt, og å undersøke sammenhenger mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Dataene som samles inn i kvantitativ

forskning kan analyseres statistisk for å avdekke mønstre, tendenser og korrelasjoner. Dette er en av de vanligste metodene, og gir et standardisert øyeblikksbilde av sosiale fenomener eller situasjoner.

Ved kvantitativ forskning vektlegges avstand fra respondentene og der datamaterialet hentes fra. Dette skal fremme objektivitet og representative resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Selv om dette er en motsetning til kvalitativ forskning, der man ønsker nærhet og subjektivitet i forskningsprosessen, er ikke kvantitativ metode unntatt fra subjektivitet og fortolkningsmessig fleksibilitet. Forskeren tar valg gjennom hele forskningsprosessen, noe som kan synliggjøre subjektivitet og bias. Det er etter beste evne tatt valg basert på teoretisk forankring og verdifrie holdninger til studiens tematiske område. Fullstendig verdifrie holdninger er derimot svært vanskelig å praktisere. Som spesialpedagog har jeg med meg holdninger og forståelser av det teoretiske rammeverket som vil påvirke min tenkemåte. Som forsker er det viktig å være klar over disse gjennom hele forskningsprosessen. Mine tanker, valg og tolkninger vil bli diskutert gjennomgående i studien for å fremheve transparens og forståelse, samt i kapitell 3.3 om vitenskapsteoretiske refleksjoner.

3.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Formålet med min studie er å beskrive et samfunnsfenomen så tro til hvordan virkeligheten er som mulig. Hvordan denne beskrivelsen ser ut vil aldri være helt tiltro til hvordan virkeligheten faktisk er. Den vil være et produkt av forskerens forståelse av verden eller fenomenet, da dette bildet konstrueres gjennom egne sanser (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette er en læringsprosess; den foregår kontinuerlig og utvikler seg over tid. Epistemologi er en vitenskapsteoretisk forståelse som handler om hvordan man kan ta til seg kunnskap om verden og bringe denne kunnskapen tilbake til verden for å forstå den bedre (Kleven & Hjordemaal, 2018). Epistemologi ses ofte i sammenheng eller opp mot ontologi, som handler om det naturlige og hvordan vi kan best mulig beskrive verden slik den er. Forståelsen er attraktiv i møte med mennesker i samspill. Man ønsker å forstå hvordan mennesker forstår seg selv og andre.

Mennesker i samspill må forstås og tolkes ut fra det vi allerede vet om oss selv, og dette samspillet eksisterer uavhengig av vår bevissthet om det (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kritisk realisme tar stilling til en slik eksistens, og er en kombinasjon av to grunnleggende forståelser: for det første sier den at verden eksisterer uavhengig av menneskelige tolkninger, teorier og forståelser. Dette kalles ontologisk realisme (Kleven & Hjordemaal, 2018; Lilleaasen, 2017). Samtidig sier den at mennesker aldri kan se verden slik fordi vi er bundet til vår egen og andres forståelse av den. Den vil alltid være forstått på en måte som hverken er objektiv, nøytral og dermed frarøvet sin utolkede eksistens. Dette kalles epistemologisk relativisme; at verden er relativ utfra vår forståelse av den. Alle menneskelige teorier vil være basert på vår forståelse av den, og kan alltid forbigås av ny kunnskap om verden (Kleven & Hjordemaal, 2018; Lilleaasen, 2017). Gjennom kritisk realisme ønsker man å forstå hvordan virkeligheten er konstruert (Bhaskar et al., 2013). Her hevder man at virkeligheten er bygd opp gjennom tre domener; det empiriske-, faktiske- og virkelige domenet. Første domenet omfatter de hendelsene som man observerer og registrerer empirisk, eksempelvis gjennom vitenskapelige observasjoner (Bhaskar et al., 2013). Det faktiske domenet inneholder alle hendelser som skjer, uavhengig av om man observerer dem eller ikke. Og det

virkelige domenet inneholder alle hendelser, i tillegg til de fundamentale strukturene og mekanismene som er til stede for at hendelsene skjer. Jeg kommer til å knytte domeneene innenfor kritisk realisme opp mot tematikken i denne studien.

En slik vitenskapsteoretisk forståelse kan forklare tendenser bak alle menneskelige fenomener. Eksempelvis, opplevelsen av ensomhet er en underliggende følelse som er koblet tett til menneskets biologiske utvikling og påvirket av miljøfaktorer rundt oss (Baumeister & Leary, 1995). Dette kan forstås som en del av det. Det er også en fundamental følelse som alle mennesker kan føle på under de riktige omstendighetene. En videreførelse av dette er at den da kommer og går uavhengig av vår observasjon av dens tilstedeværelse. Dette kan forstås som det faktiske domenet, spesielt i møte med andres opplevelser av ensomhet som man ikke observerer. Videre kan man gjennomføre studier, undersøkelser og observasjoner av mennesker som føler på ensomhet. Ved slike empiriske studier kan man tilegne seg kunnskap og kartlegge fenomenet. Slike handlinger vil skape en virkelighet rundt begrepet, og er da basert i det empiriske domenet. De ontologiske og epistemologiske antakelsene i kritisk realisme har gitt oss en forståelse av at det finnes en objektiv sosial verden. Gjennom forskerrollen vil jeg forsøke å beskrive denne verdenen ved bruk av datamaterialet i studien.

Kvantitativ metode ønsker å distansere seg fra meninger og forklare aspekter med verden vi lever i så objektivt som mulig (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Men i likhet med kritisk realisme vil fullstendig oppnåelse av dette være umulig når man er, og studerer, mennesker og deres handlinger, holdninger og mønstre. Kritisk realisme understreker at denne objektive verdenen finnes, men poengterer at menneskers handlinger og meninger har en naturlig plass (Bhaskar et al., 2013; Lilleaasen, 2017).

3.4 Presentasjon av undersøkelsen

I denne delen av metodekapittelet vil de kvantitative delene ved studien presenteres og beskrives. Dette innebærer utvalget og populasjon, måleinstrumentet og innsamling av datamaterialet. Disse elementene vil beskrives og diskutert i lys av teoretisk materiale og tidligere forskning om disse delene av det kvantitative forskningsområdet. Kvalitetssikring som reliabilitet og validitet av undersøkelsen vil bli kommentert gjennomgående etterhvert som de aktuelle områdene for kvalitetssikring blir presentert. Dette gjelder også evt. relevante målefeil og etiske betraktninger som forskerens (passive) rolle i arbeid med ferdig innsamlet datamateriale.

Materialet som blir brukt i denne studien kommer fra en longitudinell undersøkelse om elevers liv i skolen (se vedlegg 1). Prosjektet heter "Opplevelsen av livet i skolen" og er ledet av Per Frostad, professor ved NTNU i Trondheim og Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis ved NTNU. Undersøkelsen ble gjort gjennom fire runder; en for hvert trinn elevene gikk på fra 10. klasse til VG3 (2015-2018). De som deltok ved første undersøkelse ble gjentagende spurt om å være med på de etterfølgende undersøkelsene. Dette ble gjort for å skape en kontinuitet og sammenlignbare resultater fra trinn til trinn (Ringdal, 2018). En betydelig del av elevene som deltar i studien har vært med på flere enn en av undersøkelsene. Utvalget i denne studien er elevene som gjennomførte undersøkelsen første trinn på VGS (samlet inn høsten 2015). Totalt er 13 skoler fra Trondheim kommune og nabokommunene med på denne delen av prosjektet.

Studien vil fokusere på fravær som utfordring og dens påvirkning på elevers opplevelse av ensomhet og sosial støtte fra medelever. Denne delen av prosjektet til Frostad og Majaavatn er den eneste med reelle data om elevenes fravær i skolen.

Datainnsamlingen til prosjektet ble gjennomført ved et spørreskjema (se vedlegg 2) og ble administrert av fagpersoner involvert i studien. Spørreskjemaet var papirbasert og ble skannet og digitalt overført til en database. Ved longitudinelle undersøkelser er det avgjørende at man kan identifisere hvilke svar som tidligere er gitt fra en respondent ettersom man ønsker muligheten til å se på endringer over tid (Ringdal, 2018). Det er flere måter man kan gjøre dette på, men i denne studien ble elevene ikke anonymisert før etter sammenkoblingen mellom de forskjellige undersøkelsene. På en side gjør dette det lettere for forskerne å koble elevene sammen over flere undersøkelser. På den andre siden kan dette ha medført et svarpress på elevene da de ble nødt til å skrive eget navn når de svarte på spørsmålene. Dette kan lede til feilrapportering i undersøkelsen, eksempelvis på grunn av elevers opplevde press til å "svare riktig" på spørsmålene (Giacalone et al., 1997; Krumpal, 2013). Dette trenger ikke ha en særlig stor påvirkning i det helhetlige bildet da anonymiseringsprosessen ble forklart i forkant av hver undersøkelse, men usikkerhet kan likevel oppstå hos eleven og påvirke validiteten til studien som helhet (Ringdal, 2018).

3.4.1 Utvalg og populasjon

I studien til Frostad og Majaavatn ble respondentene ble valgt ut gjennom et bekvemmelighetsutvalg med utgangspunkt i tilgjengelighet og beliggenhet (Ringdal, 2018). Utvalget består av elever ved første trinn på videregående skoler i Sør-Trøndelag og svarene er avgitt i løpet av første semester dette året. Totalt ble spørreskjemaet delt ut til 2918 elever der 2528 av de svarte. Dette utgjør en svarprosent på 87 prosent. Ringdal (2018) hevder at en undersøkelse må ha en svarprosent på minimum 60% for at den skal kunne ses som god, noe studiens utvalg er godt innenfor.

Da dette er et bekvemmelighetsutvalg vil det være utfordrende å generalisere resultatene fra utvalg til populasjon. Det er sjelden at man har muligheten til å generalisere ut fra pedagogisk forskning (McQueen & Knussen, 2006; Ringdal, 2018). En statistisk generalisering må ses i kombinasjon med andre validerende faktorer som mangfold og variasjon innad i utvalget sammenlignet med befolkningen.

Elevene kommer fra 13 forskjellige skoler med ulik størrelse og geografisk plassering; åtte skoler lå i Trondheim kommune og fem i nabokommunene. Kombinasjonen av varierende størrelse og geografisk plassering gir variasjon og mangfold i utvalget. Dette styrker utvalgets ytre validitet. Det er tilnærmet like mange av hvert kjønn deltakende i undersøkelsen, noe som også gjelder for populasjonen (TFK, 2023a, 2023b). Knyttet til utdanningsprogram er 44% av elevene i utvalget fra studiespesialiserende og 47% for yrkesfag. Tall fra 2019 viser at 55% av populasjonen går yrkesfag, noe som er høyere enn for utvalget (TFK, 2023a). Svarprosent, geografisk fordeling av skoler og prosentvis fordeling på yrkesfag og studieforberedende er med på å styrke studiens ytre validitet og resultatet kan forstås som delvis generaliserbart.

3.4.3 Måleinstrument

Pedagogisk forskning tar for seg teoretiske begreper i møte med menneskelige handlingsmønstre og forståelser som kan være utfordrende å observere. For at man skal kunne måle disse innenfor kvantitativ forskning er det avgjørende at man har godt utviklede måleinstrumenter for å sikre gode målinger (Furr, 2011; Ringdal, 2018). I denne studien er måleinstrumentet en spørreundersøkelse med spørsmål og påstander

om ulike aspekter med elevens helse og trivsel i skolen. Undersøkelsen dekker mange teoretiske begreper der utvalgte variabler og indikatorer er benyttet for å svare på mine forskningsspørsmål.

Den teoretiske vurderingen som ligger til grunn for utvalget av variabler er presentert i teorikapitlet. Vurderingen er basert på ulike internasjonale studier om de gjeldende teoretiske begrepene. Studien benytter seg av foreliggende data. For å sikre datamaterialets reliabilitet vil kildekritikk av datamaterialet være avgjørende. Ringdal (2018) sier at kildekritisk blikk på prosessen bak innsamlingen av datamaterialet er med på å belyse eventuelle målefeil og øke studiens pålitelighet. Dette innebærer teoretisk forankring bak variablene, hvordan datamaterialet er samlet inn og hvilke vurderinger som er gjort i utviklingen av spørsmålene og påstandene i spørreskjemaet.

Flere av de utvalgte variablene er latente begreper som ikke kan måles direkte. Av denne grunn er en god operasjonaliseringsprosess avgjørende for å vurdere om begrepene er målt på en tilstrekkelig måte. Operasjonaliseringen av indikatorene og begrepsavklaring for latente variabler vil bli presentert i neste kapittel.

3.5 Utvalgte variabler

Her vil først de avhengige variablene ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær bli presentert og begrunnet. Videre kommer presentasjon av uavhengige bakgrunnsvariabler som jeg kommer til å bruke i sammenheng med de avhengige variablene.

Ensomhet og sosial støtte fra medelever er latente variabler. Dette er variabler som ikke direkte kan observeres eller måles, men som antas å påvirke eller bidra til observasjonene vi gjør (Bollen, 2002). Mange psykososiale begreper havner innenfor denne begrepsforståelsen da de beskriver underliggende mønstre. I møte med ensomhet og opplevd sosial støtte fra medelever kan disse ikke observeres. De må undersøkes gjennom andre former, eksempelvis spørreundersøkelser eller sosiale eksperimenter.

Latente begreper kan skape utfordringer i møte med kvantitativ forskning. Det kan påvirke validiteten til undersøkelsen da dersom spørsmålene ikke spør etter begrepet man ønsker å avdekke erfaringer rundt (Ringdal, 2018). Målefeil kan også oppstå dersom spørsmålene er utydelige og fortolkningsmessig fleksible om hva man spør etter. Ringdal hevder at det også kan oppstå målefeil dersom man har et upassende antall svaralternativer ved spørsmål og påstander. Eksempelvis ved påstander der lavest verdi er uenig og høyest enig kan mange alternativer skape nyanser som ikke eksisterer. Samtidig, dersom det er for få, kan det ta bort verdifulle nyanser som vil forårsake store kategorier som kan gi et dårlig bilde av helheten (Ringdal, 2018).

Forskning viser til en større diskusjon rundt skalaer med eller uten midtpunkt (Oppenheimer et al., 2009; Velez & Ashworth, 2007). Positive effekter med midtpunkt er at det gir respondentene et nøytralt alternativ dersom de ikke har noen mening rundt påstanden. Å gi en nøytral mening en positiv eller negativ ladning kan påvirke reliabiliteten til undersøkelsen. Samtidig viser forskning at mange velger midtpunktet dersom de er usikre eller ikke ønsker å svare ærlig på påstanden (Oppenheimer et al., 2009; Velez & Ashworth, 2007). Dette kan påvirke validitet og reliabilitet. Påvirkningen er spesielt stor dersom temaet påstanden handler om oppleves som direkte, frustrerende, dømmende eller sårende (Ringdal, 2018).

Jeg kommer i dette kapitlet til å presentere variablene nevnt over, og videre gjennomføre empirisk kvalitetssikring av disse i den påfølgende resultatdelen.

3.5.1 Ensomhet

Ensomhet ble målt ut fra fem påstander om begrepet ved hjelp av en norsk versjon av screeninginstrumentet LSDQ; The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). LSDQ er et validert og pålitelig instrument som brukes i både kliniske og forskningsmessige sammenhenger. Det kan brukes til å identifisere personer som er i fare for å utvikle psykologiske problemer på grunn av ensomhet eller sosial utilfredshet, og kan også brukes til å evaluere effektiviteten av intervensjoner rettet mot å redusere disse symptomene. Spørreskjemaet består av 24 spørsmål som fokuserer på ulike aspekter av sosial interaksjon. Dette inkluderer blant annet antall nære venner, kvaliteten på relasjoner, tilfredshet med sosial støtte og følelse av tilknytning til andre (Asher & Wheeler, 1985).

Påstandene i denne studien ble målt på en skala fra en til seks. Svarer man laveste score betyr det at man opplever påstanden som svært usann, og seks dersom den er svært sann. Seks verdier er brukt for å få frem nyanser av respondentens mening om påstanden (DeVellis & Thorpe, 2021). Skalaen har heller ikke et midtpunkt, som gjør at elevene ikke kan velge et nøytralt alternativ. Påstandene om ensomhet ligger i vedlegg 3.

Operasjonaliseringen av ensomhet er først vurdert ved å først sammenligne indikatorene i undersøkelsen med den engelske versjonen av LSDQ. Oversettelsen vurderes å være godt operasjonalisert. Hawkley og Cacioppo m.fl. hevder ensomhet er en følelse av utilstrekkelige mengder med sosial støtte og interaksjon med dem rundt seg (Cacioppo & Cacioppo, 2018; Hawkley et al., 2015; Hawkley & Cacioppo, 2010). Videre sier de at en mangel på tilhørighet til et sosialt nettverk også er en predikerende faktor for opplevelsen av ensomhet. De norske påstandene belyser dette på en tydelig måte. Frostad og Mjaavatn har tilpasset oversettelsen noe. Det har resultert i endringer bort fra hva som hadde vært den direkte oversettelsen, samtidig som de kombinerer noen av påstandene. Eksempelvis påstand nr. 4 (Jeg føler meg ensom på skolen) er en mellomting mellom "I feel alone at school" (jeg føler meg alene på skolen) og "I'm lonely at school" (jeg er ensom på skolen). Endringen er støttet opp av Hawkley og Cacioppo (2010) som sier ensomhet er en følelse som kan oppleves selv om man ikke er sosialt isolert. Videre endrer Frostad og Mjaavatn de enkelte indikatorer fra den engelske versjonen ved å bytte påstander rettet mot klassemiljøet til miljøet på skolen: "Jeg har ingen å snakke med på skolen" er oversatt fra påstanden "I have nobody to talk to in class". Det samme gjelder for "Jeg har ingen venner på skolen", som kommer fra påstanden "I dont have any friends in class". Dette er endringer som er utført for å bedre passe for VG1-elever, da den opprinnelige målgruppen var barn og ikke ungdom. Påstand nr. 3 er et eksempel på dette. Fokuset her ligger på sosial interaksjon ("å være sammen med") som er mer appellerende for elever ved videregående enn i påstanden fra den engelske versjonen som fokuserer mer på lek ("I dont have anyone to play with at school") (Asher & Wheeler, 1985; Kvello & Haugan, 2022). Det er verdt å nevne at endringer av indikatorene kan medføre usikkerhet knyttet til kvaliteten på disse, da de ikke er nøye utprøvd i praksis. Likevel vurderes operasjonaliseringen som godt faglig forankret og tilpasset målgruppen.

3.5.2 Sosial støtte fra medelever

Sosial støtte fra medelever er en kombinasjon av påstander fra to forskjellige indikatorbatterier. I datamaterialet var disse påstandene under begrepene *støtte fra medelever* og *sosialt elever*. Jeg kommer til å presentere disse to individuelt i oppgitt

rekkefølge. Begge handler om sosial støtte fra andre elever på skolen, og påstandene kommer fra måleinstrumentet Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). Instrumentet er utviklet av Malecki, Demaray, Elliott og Nolten. Det er en serie spørsmål som er utviklet for å kartlegge graden av sosial støtte som er tilgjengelig for barn og ungdom i deres sosiale nettverk (Kerres Malecki & Kilpatrick Demary, 2002). Skalaen kan brukes til å identifisere barn og ungdom som opplever lite sosial støtte, og som dermed kan ha større risiko for å utvikle psykiske vansker. Begge indikatorbatteriene måles på en skala fra en til seks; laveste score betyr at man er helt uenig i påstanden, og seks at man er helt enig. En skala med seks punkter åpner opp for en variert gradering og kan vise nyanser av respondentenes meninger om påstandene (DeVellis & Thorpe, 2021).

Variabelen støtte fra medelever hadde som målsetning å måle hvorvidt elevene oppførte seg støttende i møte med sine medelever. Variabelen sosialt elever hadde som hensikt å måle hvordan elevene opplevde støtte fra elevene rundt seg etter overgangen til videregående. Påstandene for sosial støtte medelever ligger i vedlegg 3.

Operasjonaliseringen av støttevariablene anses å representere teori om sosial støtte fra medelever på en god måte, selv om indikatorene om sosiale erfaringer på videregående bruker CASSS som inspirasjonskilde i stedet for å være direkte oversatt. Dette kan påvirke kvaliteten på indikatorene, da de ikke er like nøye utprøvd. De utvalgte påstandene reflekterer derimot forskning om sosial støtte fra jevnaldrende på en tilstrekkelig måte og legger godt til rette for videre analyser.

3.5.3 Skolefravær

Elevenes skolefravær er målt etter hvor mange timer og dager de har vært borte fra obligatorisk undervisning og aktiviteter i skolen. Tallene fra datamaterialet er reelle fraværstall som er registrert gjennom hele skoleåret til sin slutt våren 2016. Målet er å undersøke om time- og dagsfravær har forskjellige påvirkninger i møte med problemstillingen, forskningsspørsmålene og hypotesene.

Kvaliteten ved en slik måling vil i utgangspunktet være god da den viser faktiske timer og dager elevene har vært borte fra skolen. Det er likevel verdt å nevne at denne registreringen er gjort på et annet tidspunkt enn resten av undersøkelsen til Frostad og Mjåvatn. Ut fra dette vil det være utfordrende å vurdere i hvilken grad skolefravær predikerer ensomhet eller opplevd sosial støtte fra medelever i denne studien. Det foreligger ikke reelle fraværdata fra tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført (høsten 2015), bare tall fra etter det andre semesteret (våren 2016). Det ble vurdert hvorvidt man kunne halvere elevenes fravær for å se hvordan fraværet kunne sett ut etter første semester, men dette ble videre vurdert som kvalitetssvekkende. Det finnes lite forskning på hvorvidt skolefravær oppleves som mer eller mindre stressende i første eller andre halvdel av VG1. Det finnes derimot forskning som viser til at begge sider kan oppleves stressende på forskjellige måter: forskning viser at første halvdel på nytt utdanningsnivå kan oppleves som mer stressende og pressende for elevene grunnet store endringer fra året før (Hyseni Duraku & Hoxha, 2018; Pascoe et al., 2020; Shankar & Park, 2016). Samtidig kan det argumenteres for at forventninger om akademiske prestasjoner kan oppleves som høyere andre semester grunnet overgangen til et nytt år etter den påfølgende sommeren. Uansett vil det være uryddig å fordele fraværet jevnt da det er lite grunnlag for å anta at risikofaktorene for skolefravær er like store for hvert semester.

3.5.4 Bakgrunnsvariabler

I undersøkelsen blir foreldrenes utdanningsnivå etterspurt. Dette ble i utgangspunktet delt inn i fire nivåer; de med grunnskoleutdanning (1), videregående skole (2), høyskole eller universitet inntil 3 år (3) og de med mer enn 3 år (4). I undersøkelsen må man oppgi både mor og fars utdanningsnivå individuelt. Foreldrepårene har fått en samlet utdanningscore, laget ved å summere parenes individuelle utdanningscorer. Videre anså jeg det som hensiktsmessig å dele foresattes samlede utdanningsnivå inn i tre deler; de med lav, middels og høy utdanning. Elever med foresatte på det høyeste nivået er de med minimum en forelder med mer enn 3 år på høyere utdanning (syv eller åtte poeng av maksimalt åtte). En slik inndeling kan ta bort uønsket fokus videre i de statistiske analysene, da jeg ikke ønsker å fokusere på forskjeller mellom mor og fars utdanningsnivå i møte med elevers opplevelse av ensomhet. Jeg velger også å anta at mor og fars utdanningsnivå vil ha liten betydning på elevers sosiale støtte fra andre elever. Potensielle svakheter med en slik inndeling vil være at det kan oppstå utfordringer med å tydeliggjøre utdanningsprofilen til foresatte ved den midterste kategorien. Denne gruppen inneholder alle foreldrepar med fem eller seks utdanningspoeng. Eksempelvis kan dette bety at en forelder er i gruppe 1 og den andre i gruppe 4. Potensielle kombinasjoner av utdanningsnivå mellom to foresatte er svært mange, i motsetning til den høyeste og laveste grupperingen. Når dette er sagt vil ikke den midterste grupperingen ha særlig fokus i studien. Dette er fordi de mest interessante funnene i studien finnes hos de med høyere og lavere utdanning. Videre krevde denne inndelingen å la den laveste utdanningsgruppen inneholde flere verdier enn de andre for at den skulle inneholde nok foresatte. Dette grunnet få foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Foresattes med lavt utdanningsnivå er videre brukt som referansekategori.

Studien vil undersøke hvordan standpunktkarakterer fra 10. trinn påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever. I undersøkelsen ble det etterspurt karakterer fra norsk, matematikk og engelsk. Jeg ønsker ikke å undersøke forskjellen mellom disse karakterenes innvirkning på de andre variablene. De er derfor samlet i en variabel som heter samlede standpunktkarakterer som er summen av de tre karakterene. Deretter vil separate analyser for gutter og jenter presenteres. Forskning viser at det er hensiktsmessig å skille mellom gutter og jenter da de opplever skolen på forskjellige måter. Ungdata-rapporten forteller at gutter rapporterer høyere livskvalitet, mer fornøyd med skolen og mindre ensomhet enn jenter, samtidig som de oppnår lavere akademiske resultater enn motparten (Bakken, 2021; Pekkarinen, 2012).

3.6 Statistiske analyser

For å besvare forskningsspørsmålet er det gjennomført analyser gjennom analyseverktøyet IBM SPSS (versjon 28.0). Første del av analysen innebar kvalitetssikring av sammensatte mål. Deretter ble deskriptiv statistikk gjennomført av ensomhet, sosial støtte fra medelever, skolefravær og aktuelle bakgrunnsvariabler. Videre vil bivariate korrelasjonsanalyser, etterfulgt av hierarkisk regresjonsanalyser, undersøke samvariasjon og signifikante sammenhenger mellom variablene. Resultatene fra analysene vil bli presentert i kapittel fire.

3.6.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For å best mulig sikre at spørsmål og påstander i en spørreundersøkelse forklarer det samme begrepet, gjennomfører man en faktoranalyse. Faktoranalyser er en metode som benyttes for å evaluere hvorvidt indikatorene faktisk måler det man ønsker (Ringdal, 2018; Watkins, 2021). Hadi m.fl. (2016) viser til .40 som en nedre grense for hva som anses å være en akseptabel faktorladning, og .60 som en sterk ladning. Jeg bruker en eksplorerende faktoranalyse med Maximum likelihood som estimeringsmetode for å undersøke om det foreligger noen mønstre mellom variablene. Dette er spesielt nyttig i møte med latente variabler som ellers er utfordrende å måle indikatorenes nøyaktighet med. Indikatorene vil få hver sin ladning og analysen vil vise dersom indikatorene lader på forskjellige dimensjoner. Disse dimensjonene (faktorene) er ikke spesifisert gjennom analysen, men gjennom teoretisk forankring (Hadi et al., 2016; Ringdal, 2018; Watkins, 2021). Ved å velge Direct oblimum som rotasjonsteknikk kunne jeg undersøke hvorvidt faktorene korrelerte med hverandre. Videre kan man sjekke intern konsistens ved Chronbachs alfa (Ringdal, 2018). Denne verdien vil gi uttrykk for om variablene er godt operasjonaliserte eller ikke. Den varierer mellom 0 og 1. En ønskelig alfa-koeffisient vil ifølge Tavakol et. al (2011) ligge mellom .70 og .95. Chronbachs alfa vil ikke i seg selv være tilstrekkelig kvalitetssikrende i møte med latente begreper, men legger et godt grunnlag for operasjonaliseringen (Tavakol & Dennick, 2011).

Indikatorbatteriene "tilhørighet/trivsel" og "støtte fra medelever" var utgangspunkt for et sammensatt mål. Videre inkluderte jeg indikatorene under "sosialt elever" fra kodeboken da spørsmålene var teoretisk relevante i sammenheng med de andre batteriene. Indikatorene kommenterte sosial støtte fra elever. Samtidig understreket de fleste indikatorene at det gjaldt elever innenfor min fokusgruppe, altså jevnaldrende. Dette valget er basert på antagelsen om at elevene i klassen eller på videregående er omtrent i samme alder. Denne relevansen fikk jeg bekreftet under faktoranalysen som presenteres i kapittel fire.

3.6.2 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk viser hvordan utvalget har fordelt seg mellom svaralternativene i undersøkelsen. Informasjon om utvalgets gjennomsnitt, standardavvik, minimum- og maksimumsverdier m.fl. vil avdekke grunnleggende tendenser innenfor utvalget (Fisher & Marshall, 2009; Ringdal, 2018). Dette kan fremme viktige nyanser og visualisere normer blant respondentene, samt avdekke potensielle svakheter i utvalget.

3.6.3 Bivariat korrelasjonsanalyse

Bivariat korrelasjonsanalyse viser statistiske sammenhenger mellom to variabler i et utvalg (Ringdal, 2018). Studien vil benytte korrelasjonskoeffisientene Pearsons r , punkt biserial r og ϕ for å studere samvariasjonen mellom variablene. Ifølge Ringdal (2018) varierer korrelasjonskoeffisienten mellom 1 og -1. En tommelfingerregel i møte med korrelasjonskoeffisienten er at en verdi mellom .10 og .29 viser lav samvariasjon, .30 og .49 en moderat samvariasjon og mellom .50 og 1.0 viser sterk samvariasjon mellom variablene. Eksempelvis viser en verdi på -.60 en sterk negativ samvariasjon mellom to variabler. Dette betyr at variabel a har en sterk negativ innvirkning på variabel b , og motsatt (Akoglu, 2018; Ringdal, 2018).

3.6.4 Hierarkisk regresjonsanalyse

I mine regresjonsanalyser har jeg gjennomført hierarkiske regresjonsanalyser for å undersøke om det eksisterte signifikante sammenhenger mellom uavhengige- og avhengige variabler. Ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær står sentralt i problemstillingen og vil derfor ha en viktig rolle i disse analysene. Videre har jeg valgt å legge de uavhengige variablene inn i regresjonen stegvis i blokker (Greenland, 1994; Katipamula et al., 1998). Regresjonsanalysene vil være delt inn i følgende blokker: blokk 1: foreldrenes samlede utdanningsnivå, blokk 2: standpunktkarakterer samlet, blokk 3: ensomhet og sosial støtte, og blokk 4: time- og dagsfravær. Alle regresjonsanalysene vil følge den samme blokkstrukturen uavhengig av hva som er avhengig variabel. Eksempelvis ved regresjonsmodellen med ensomhet som avhengig variabel så vil blokk 3 bare bestå av sosial støtte.

Rækkefølgen de uavhengige variablene ligger i er valgt ut fra teoretiske vurderinger av forskning om variablene. Skolefravær ble først vurdert å være i samme blokk som ensomhet og sosial støtte medelever. Men siden undersøkelsen ble gjennomført høsten og fraværet ble innsamlet våren etter, ble disse vurdert som to forskjellige tidspunkter. Det ble også vurdert om ensomhet, sosial støtte fra medelever og standpunktkarakterer burde ligge innenfor samme blokk. Dette er et valg som kunne forsvares som at grad av ensomhet og sosial støtte kunne oppleves likt som da man fikk standpunktkarakterene sine. Jeg besluttet å skille disse da opplevelsen av disse følelsene er forankret i sosiale forhold rundt seg, noe som hadde forandret seg svært mye siden standpunktkarakterene ble gitt ved 10. trinn. Dette valget støttes opp av forskning som kommenterer hvor krevende overganger mellom skoler og systemer kan oppleves (Haugan et al., 2021; Mjaavatn & Frostad, 2018). Overgangens utfordringer er ifølge Kvello og Haugan (2022) videre forankret i ungdommens sosiale prioriteringer i denne livsperioden. Jeg forstår undersøkelsens resultater som forankret i perioden den ble gjennomført, altså i løpet av første semesteret etter en slik overgang.

I regresjonsmodellene har jeg oppgitt korrelasjonskoeffisienten, justert R^2 . Denne beskriver prediksjonsevnen til hver blokk i analysene. Dette betyr hvor stor del av variasjonen som i statistisk forstand kan forklares gjennom variablene i denne blokken (Ringdal, 2018; Valås, 2006). Justert R^2 i regresjonsmodellene vil være for blokk 4, men jeg kommer til å presentere justert R^2 for de foregående blokkene dersom de er relevante. Videre inneholder modellen den ustandardiserte (B) og standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta). Førstnevnte viser hvor mye den avhengige variabelen endrer seg når en uavhengig variabel øker med en enhet, mens alle andre variabler holdes konstant. Ustandardiserte koeffisienter er spesifikke for måleenhetene som brukes i analysen og gir informasjon om størrelsen på effekten av hver variabel. Den standardiserte koeffisienten er beregnet ved å standardisere alle variabler i analysen, slik at de har en gjennomsnittlig verdi på 0 og en standardavvik på 1 (Ringdal, 2018). Dette gjør at man kan sammenligne effekten av ulike variabler i analysen, selv om de har forskjellige måleenheter. Beta-verdier gir informasjon om hvilke variabler som har størst innflytelse på den avhengige variabelen når man tar hensyn til andre variabler i modellen (Ringdal, 2018). I regresjonsmodellene vil standardiserte regresjonskoeffisienten være oppgitt ettersom jeg bruker flere variabler (sig.). Signifikansnivået er markert med (*) for verdier som er signifikante på et 5%-nivå, og (**) for verdier på 1%-nivå. Dette understrekes også i aktuelle tabeller. Jeg kommer også til å kommentere begrepet kausalitet (Pearl, 2009; Tufte, 2013). Pearl hevder at begrepet betyr et

årsak-virkning-forhold mellom to hendelser eller variabler. Det er en relasjon mellom årsak og virkning, der en hendelse eller handling (årsaken) fører til en annen hendelse eller endring (virkningen). Dersom to begreper påvirker hverandre begge veier, kalles dette gjensidig kausalitet (Pearl, 2009; Tufte, 2013).

Sensitivitetsanalyser av datamaterialet ble gjennomført for å vurdere usikkerheten knyttet til resultatene (Valås, 2006). Hierarkisk regresjonsanalyse vil gi grunnlag for å avgjøre hvilke variabler som har størst påvirkning på de aktuelle avhengige variablene. Kvalitetssikring av analysene vil bli gjennomført gjennom følgende analyser: multikollinearitet, autokorrelasjon, innflytelsesrike enheter og heteroskedastisitet (Ringdal, 2018).

3.7 Etiske vurderinger

Som forskere har man et ansvar for å utføre forskning etter etiske hensyn. Undersøkelsen i prosjektet har allerede blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som betyr at den har blitt vurdert og funnet i tråd med etiske retningslinjer. Som forskere har man likevel et ansvar for å sikre at dataene som brukes er samlet inn på en etisk forsvarlig måte.

Alle deltakerne i undersøkelsen ble informert om formålet og omfanget av studien og ga sitt samtykke før de ble videre inkludert. Dette innebar informasjon om hva studien handlet om, hva deltakerne skulle gjøre og hvor lenge studien ville vare. Når undersøkelsen skulle gjennomføres hadde rektor på forhånd sendt ut informasjon om deltakelse og hva studien innebar for elevene. Dette var en papirbasert spørreundersøkelse og ble distribuert og innsamlet av personer knyttet til prosjektet. Deltakernes personvern ble forsikret, og de ble gjort kjent med at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten konsekvenser.

Ettersom studien baserer seg på sekundærdata fra en ferdig innsamlet undersøkelse vil det påvirke min mulighet til å påvirke denne. Studien er altså gjennomført med avstand fra forberedelsene, utarbeidingen og gjennomføringen av undersøkelsen. Dette gir meg en passiv forskerrolle. Å ikke ha påvirkning på forskningsprosessen kan påvirke resultatene og funnene på en negativ måte da de ikke er skreddersydd for vinklingen i denne studien. Kvalitet kan derimot sikres med gode og teoretisk forankrede valg som bygger opp både reliabilitet og validitet. Samtidig er undersøkelsen utviklet av erfarne forskere ved NTNU. Forskningsmessig erfaring innenfor kvantitativ metode er avgjørende for å utvikle gode og punktlig undersøkelser. Jeg har stilt meg kritisk til datamaterialet som er samlet inn gjennom studien. Dette vil være en fordel for vitenskapelig troverdighet.

4.0 Resultater

I denne delen av studien kommer jeg til å presentere resultatene fra de kvantitative analysene. Disse kommer i kronologisk orden: først vil en kvalitetssikring av sammensatte mål bli presentert, deretter deskriptiv statistikk om disse målene. Inkludert i statistikken vil data om alle de aktuelle variablene bli fremvist. Videre vil jeg presentere en gjennomgang av bivariate korrelasjonsanalyser for å se på sammenhengene mellom de forskjellige variablene og sammensatte målene. Til slutt vil jeg presentere funn fra hierarkiske regresjonsanalyser med ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær som avhengige variabler i hver sin regresjonsmodell. Disse resultatene vil videre tolkes i lys av aktuelle hypoteser presentert tidligere i oppgaven, i tillegg til selve problemstillingen: *Hva er sammenhengen mellom VG1-elevers opplevelse av ensomhet, sosial støtte og skolefravær?*

4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For å se om spørsmålene i spørreskjemaet representerte forskjellige nyanser av det samme begrepet har det blitt gjennomført faktoranalyse av aktuelle indikatorbatterier. Det ble først gjennomført en faktoranalyse med påstandene innenfor batteriene "ensomhet", "tilhørighet/trivsel", "sosialt elever" og "støtte fra medelever". Alle påstandene befant seg på samme målenivå, fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellene. Indikatorbatteriene ble først analysert i egne faktoranalyser for å vurdere validitet (vedlegg 4a). Deretter ble det gjennomført en samlet faktoranalyse med alle indikatorer (vedlegg 4b).

4.1.1 Ensomhet

I vedlegg 4a ligger resultatene fra faktoranalysen knyttet til variabelen ensomhet. Ensomhet inneholder fem indikatorer, kom samlet ut som en faktor og hadde god reliabilitet ($\alpha=.86$). Faktorladningene var gode med liten forskjell mellom dem (mellom .79 og .84). De fem indikatorene utgjør det sammensatte målet ensomhet.

4.1.2 Tilhørighet/trivsel, støtte fra medelever og sosialt elever

Variabelen "tilhørighet/trivsel" hadde fire indikatorer og viste god reliabilitet ($\alpha=.76$). Alle indikatorer hadde gode faktorladninger. Indikatoren "Jeg trives godt sammen med lærerne mine" viste laveste faktorverdi (.60), som er betydelig lavere enn de andre. Denne fjernes av teoretiske årsaker da den ikke kommenterer elevenes forhold til hverandre, til tross for en akseptabel faktorverdi.

Indikatorene "Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til" og "Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen" har gode ladninger i begge faktoranalyser, men forstås som teoretisk utydelige i møte med sosial støtte fra medelever. Førstnevnte viser til opplevelse av tilhørighet, som er en viktig del av sosial støtte (Brown & Larson, 2009; Kvello & Haugan, 2022; McGrath & Noble, 2010). Men indikatoren viser til tilhørighet til skolen, ikke spesifikt medelever eller jevnaldrende. Videre viser den siste indikatoren til elevsamarbeid, noe som tolkes som mer faglig rettet. Begge indikatorer fjernes da studiens fokus er støtte og relasjoner til jevnaldrende i ikke-faglige settinger.

Variabelen "støtte fra medelever" inneholdt fire indikatorer og kom ut som én faktor (vedlegg 4a). De hadde gode faktorladninger og god reliabilitet ($\alpha=.84$). Alle indikatorene vurderes som teoretisk treffsikre iht. sosial støtte fra medelever.

Variabelen "sosialt elever" inneholdt fire indikatorer. Alle indikatorer kom samlet ut som en faktorladning med god reliabilitet ($\alpha = .82$) og hadde gode individuelle ladninger. I den samlede faktoranalysen (vedlegg 4b) gav indikatoren "Jeg har fått nye venner på videregående" doble ladninger, og må dermed fjernes. Av de resterende indikatorene i har alle indikatorer faktorladning over $.70$, med unntak av "Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående". Denne oppleves også som teoretisk utydelig, da man treffer flere nye mennesker på videregående som ikke er medelever. På grunnlag av dette så fjernes også denne indikatoren.

Etter at utvalgte indikatorer er teoretisk vurdert står igjen to sammensatte mål; ensomhet og sosial støtte medelever. Indikatorene som til slutt utgjør det sammensatte målet "sosial støtte medelever" ligger i vedlegg 3. En samlet faktoranalyse av de utvalgte indikatorene gav gode faktorladninger (mellom $0,73$ og $0,87$) i tillegg til en god KMO og Bartlett's test ($0,88$). Ut fra dette konkluderes det med at disse to sammensatte målene er tilstrekkelig kvalitetssikret og klare for videre analyse.

4.2 Deskriptiv statistikk for alle variablene i studien

I denne delen vil deskriptive analyser for hele utvalget bli presentert. Deskriptive analyser er gjennomført for hele utvalget og innenfor alle relevante variabler.

Tabell 1 viser gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og varians for variablene i utvalget. Tabellen viser deskriptiv statistikk for kjønn separat; dette for å vise ulikheter mellom kjønnes fordelling innenfor de forskjellige variablene. For de ulike variabelinndelingene om foreldres utdanningsnivå er gjennomsnitt erstattet av prosentvis forekomst da dette bedre visualiserer andelen foreldre innenfor hver utdanningsgruppe. ytterligere deskriptiv statistikk om disse er ikke presentert da de ikke inneholder nyttig informasjon for studiens problemstilling, hypoteser og forskningsspørsmål.

Tabellen viser at det er små forskjeller mellom kjønnene i de fleste kategorier. Omtrent like mange jenter har foreldre innenfor hvert utdanningsnivå som guttene, samtidig som de scorer svært likt innenfor de sammensatte målene. Når det gjelder utdanningsnivå så har flest elever foreldre med høyere utdanning (omkring 40%), betydelig flere enn de på det laveste utdanningsnivået (25%).

De største forskjellene blant gjennomsnittene er innenfor samlet standpunktkarakter og begge fraværstypene: førstnevnte forteller at jentene har gjennomsnittlig $0,3$ karakterpoeng høyere enn guttene når man legger sammen standpunktkarakterene i norsk, engelsk og matematikk ($3,92$ hos guttene, $4,22$ hos jentene). Videre ser man at gutter er gjennomsnittlig borte ca. $1,7$ enkelttimer mer enn jenter i løpet av et skoleår. Jentene har derimot noe høyere dagsfravær enn guttene ($8,28$ dager hos jentene, mot $7,63$ hos guttene).

Skjevheten for variablene ensomhet og sosial støtte medelever er over anbefalt grense på 1 (Bump, 1991; Ringdal, 2018). I slike tilfeller kan det være ugunstig å videre benytte parametrisk statistikk. I større utvalg er dette mindre problematisk, så i denne studien vil ikke dette påvirke mine analyser. Skjevheten er aller størst for ensomhet, omtrent $2,6$ hos begge kjønn. De to sammensatte målene er skjeve i hver sin retning; ensomhet er venstreskjev med en tydelig overvekt av verdier lavere enn hva de ville vært dersom utvalget var normalfordelt (Bump, 1991). Videre er sosial støtte fra medelever høyreskjev, altså med en overvekt av høyere verdier. Denne overvekten er mye lavere enn hos ensomhet der gutter og jenter stiller ganske likt. Dette viser, i likhet med gjennomsnittet, at elevene i utvalget generelt føler i svært liten grad på ensomhet.

Videre forteller tabellen at elevene føler på stor grad av sosial støtte fra sine medelever. Standardavviket for disse er også under 1, noe som viser til få ekstreme verdier og lite spredning i utvalget sammenlignet med gjennomsnittet (Ringdal, 2018).

Tabell 1: Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og varians for ulike variabler, fordelt etter kjønn

| | Gjennomsnitt /prosent | | SD | | Skjevhet | | N | missing |
|----------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|----------|-------|------|---------|
| | G | J | G | J | G | J | | |
| <i>Kjønn</i> | | | | | | | | |
| Foreldre lav utdanning | 25 | 23 | | | | | 541 | |
| Foreldre middels utdanning | 34 | 33 | | | | | 754 | |
| Foreldre høy utdanning | 41 | 44 | | | | | 968 | |
| Samlet standpunktkarakter | 3,92 | 4,22 | 0,88 | 0,88 | -0,15 | -0,23 | 2362 | 166 |
| Ensomhet | 1,39 | 1,40 | 0,77 | 0,78 | 2,56 | 2,67 | 2247 | 81 |
| Sosial støtte medelever | 5,06 | 5,05 | 0,80 | 0,84 | -1,10 | -1,15 | 2394 | 134 |
| Timefravær | 18,93 | 17,27 | 25,72 | 21,77 | 2,94 | 3,05 | 2485 | 43 |
| Dagsfravær | 7,63 | 8,28 | 9,22 | 10,15 | 2,96 | 3,11 | 2485 | 43 |

Merknad: Under gjennomsnitt er foreldrenes utdanningsnivå presentert etter prosentvis fordeling.

Tallene for time- og dagsfravær, sett bort fra gjennomsnittet, vil gi verdier som i stor grad er forskjellige fra verdiene til de andre variablene. Skjevheten for begge inndelinger er tilnærmet like, både satt opp mot hverandre og fordelt etter kjønn. Fraværet er svært venstreskjev ettersom mange elever har lite eller ingen timer/dager borte fra skolen. Dette stemmer overens med tall fra regionale registreringer, der fraværet i 2016 lå mellom 3,4-5,5%, avhengig av kjønn og klassetrinn (Elvegård et al., 2017). Siden variablene time- og dagsfravær er *forholdstall* og kontinuerlige med en stigende inndeling, et nullpunkt og ingen absolutt toppunkt vil naturlig nok standardavviket bli påvirket av dette (Ringdal, 2018). De resterende variablene er på ordinalnivå med en tydelig og begrenset kategorisering (fra 1 til 6), noe som begrenser hvorvidt ekstreme verdier kan oppstå. For fraværsvariablene viser standardavviket til mange verdier med stor avstand til utvalgets gjennomsnitt da standardavviket er større enn selve gjennomsnittet. Guttenes standardavvik for timefravær er 25,72, betydelig høyere enn gjennomsnittet (18,93). Samme tendens er tydelig hos jentene, bare noe lavere verdier. Missing data viser svært lave verdier. Foreldrenes utdanningsnivå er variabelen der 265 av 2528 er missing (10,5%), men dette er innenfor akseptable grenser sett ut fra størrelsen på utvalget (Ringdal, 2018).

4.2.1 Frekvenser på indikatorene om ensomhet

Indikatorene om ensomhet er presentert i tabell 2 sammen med svarprosenten for hvert alternativ. Svarene er delt inn etter kjønn, og viser frafallet innenfor hver indikator. Frafallet er oppgitt i antall, ikke prosentvis. Førsteintrykket er at det er en svært stor overvekt på det laveste svaralternativet. På de fleste indikatorer over begge kjønn har over 70 prosent svart at de er svært usanne i påstandene om ensomhet. Unntaket er påstanden "Jeg føler meg ensom på skolen". Denne viser de tydeligste kjønnsforskjellene; mange færre jenter har svart at de er helt uenige (66%) enn ved de andre indikatorene. I gjengjeld har den en større prosentandel på det nest laveste svaralternativet enn de andre indikatorene (17%). Denne indikatoren og "Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene" er de færrest har sagt de er svært uenige i. De resterende indikatorene har over 80% av begge kjønn svart laveste score, noe som er ti prosentpoeng forskjell fra de laveste indikatorene. Med unntak av disse funnene finner man små forskjeller mellom gutter og jenter i svarene som er avgitt. Det eneste mønsteret man kan se i svaralternativene er ved indikatoren som direkte kommenterer ensomhet; her har jentene noe høyere svarprosent på alle alternativene utenom 1 og 6. Det er en tydelig overvekt på de nederste scorene: Ingen av indikatorene mellom 4 og 6 inneholder mer enn 5% av svarene. Videre inneholder ingen i gruppene mellom 3 og 6 mer enn 7% av svarene.

Guttene har høyere frafall enn jentene over alle indikatorer. Disse tallene er mellom 3-6 ganger så høye som ved jentene. Forskjellene er spesielt merkbare ved to indikatorer: "Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene" har høyeste antall missing hos guttene (n=35). Denne har også det høyeste frafallet hos jentene (n=13), men fremdeles mye lavere enn guttene. Indikatoren "Jeg føler meg ensom på skolen" har store kjønnsforskjeller; det er den med lavest frafall hos jentene (n=4) og nokså høyt hos guttene (n=25). Dette utgjør derimot en svært liten del av utvalget.

Tabell 2: Prosentvis fordeling av indikatorene om ensomhet

| | Kjønn | 1 (svært usant) - 6 (svært sant) | | | | | | Missing (N) |
|---|----------|----------------------------------|----|---|---|---|---|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Jeg har ingen å snakke med på skolen | G | 83 | 8 | 4 | 2 | 1 | 0 | 27 |
| | J | 81 | 9 | 4 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene | G | 73 | 10 | 5 | 5 | 3 | 2 | 35 |
| | J | 76 | 11 | 5 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med | G | 83 | 6 | 3 | 3 | 2 | 1 | 20 |
| | J | 85 | 7 | 4 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| Jeg føler meg ensom på skolen | G | 73 | 12 | 5 | 3 | 3 | 2 | 25 |
| | J | 66 | 17 | 7 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| Jeg har ingen venner på skolen | G | 87 | 5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 22 |
| | J | 88 | 6 | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 |

Merknad: tallene for missing-data er oppført i antall og ikke prosentvis.

4.2.2 Frekvenser på indikatorene om sosial støtte fra medelever

Tabell 3 viser prosentvis fordeling av indikatorene om sosial støtte fra medelever. Tabellen er delt inn etter kjønn og inkluderer frafall innenfor hver indikator. Frafall er oppgitt i antall, ikke prosentvis. Førsteintrykket er at det er en tydelig overvekt på øvre halvdel av svaralternativene. Videre er det små forskjeller mellom kjønnene. Ifølge tabellen så opplever både jenter og gutter mye sosial støtte fra medelever. I motsetning til fordelingen for ensomhet så er svarene i større grad spredt over flere alternativer. Dette viser et mer nyansert bilde av hvordan elevene opplever sosial støtte fra medelever. Sett opp mot tabell 1 er dette ikke overraskende da gjennomsnittet var svært høyt, men ikke like høyt som for ensomhet.

Indikatorene "Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg" og "Andre elever i klassen sier positive ting mot meg" skiller seg noe ut fra resten. Blant disse er det ingen tydelig overvekt som svarer 6 (opplever påstanden som svært sann). For førstnevnte har alternativ 5 og 6 like høy prosentandel (30-34%). Den andre indikatoren har betydelig færre på den høyeste scoren (21% mot 32%). Dette er også indikatorene med høyest frafall, både hos jenter og gutter.

Bare en indikator har mer enn 10% på svaralternativene 1, 2 eller 3. Dette reflekteres også gjennom det høye gjennomsnittet og den lave skjevheten i tabell 1 (Ringdal, 2018).

Tabell 3: Prosentvis fordeling av indikatorene om sosial støtte medelever

| | Kjønn | 1 (svært usant) - 6 (svært sant) | | | | | | |
|---|----------|----------------------------------|---|----|----|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Missing |
| Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg | G | 3 | 4 | 8 | 18 | 32 | 32 | 38 |
| | J | 3 | 5 | 9 | 17 | 31 | 34 | 13 |
| Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg | G | 1 | 1 | 4 | 12 | 32 | 49 | 18 |
| | J | 0 | 1 | 4 | 12 | 31 | 52 | 3 |
| Andre elever i klassen sier positive ting mot meg | G | 2 | 4 | 9 | 30 | 32 | 24 | 57 |
| | J | 2 | 4 | 12 | 27 | 32 | 21 | 25 |
| Andre elever i klassen behandler meg med respekt | G | 1 | 2 | 6 | 15 | 35 | 41 | 19 |
| | J | 1 | 1 | 6 | 15 | 35 | 42 | 9 |
| Jeg går i en hyggelig klasse på videregående | G | 1 | 1 | 5 | 11 | 26 | 54 | 23 |
| | J | 1 | 3 | 5 | 12 | 24 | 56 | 4 |
| Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående | G | 0 | 1 | 3 | 10 | 30 | 55 | 20 |
| | J | 0 | 1 | 3 | 10 | 27 | 58 | 4 |

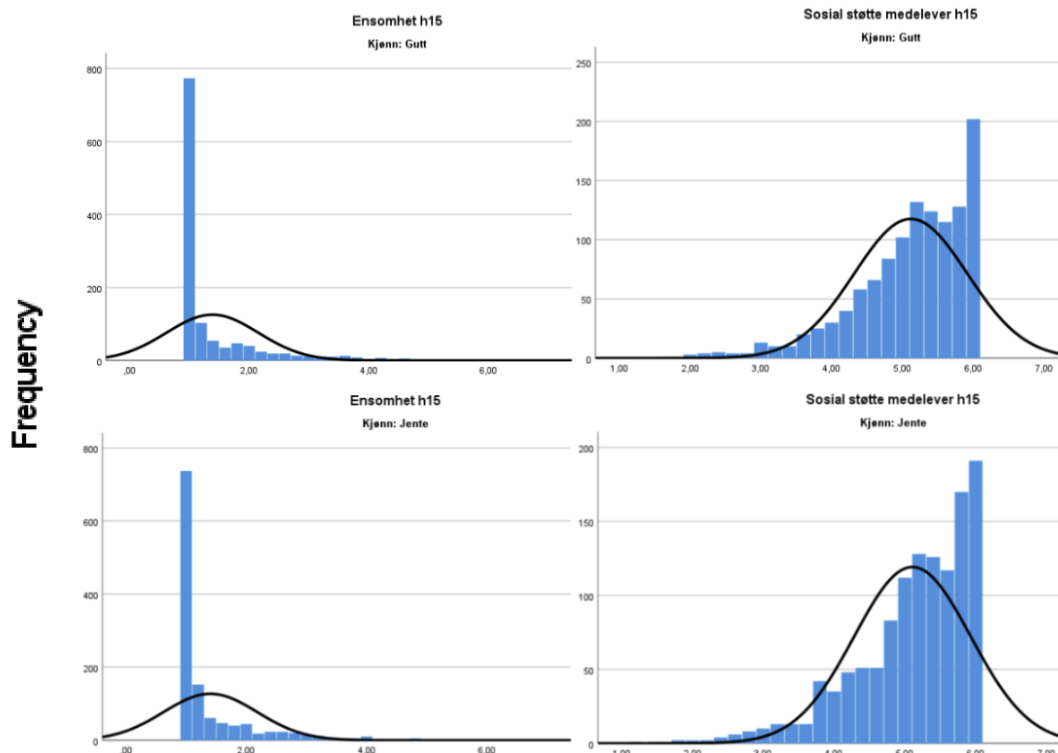
Merknad: tallene for missing-data er oppført i antall og ikke prosentvis.

4.2.3 Histogram

Figur 1 viser et histogram med fordelingen av ensomhet og sosial støtte fra medelever. Figuren er fordelt etter kjønn vannrett og etter variabel loddrett. Figur 1 presenteres for å bedre visualisere hvordan ensomhet og sosial støtte fra medelever som helhet (basert på det sammensatte målet) har fordelt seg i utvalget.

For ensomhet så ser man den klare overvekten på det laveste nivået. De som har verdien 1 er de som har svart at alle påstandene i spørreskjemaet er helt usanne for deres liv i skolen. Denne overvekten gjelder for begge kjønn, men noe mer for guttene. Resten av figuren er jevnere fordelt og blir stort sett lavere for hver økning i verdi. Overvekten til venstre i grafen samsvarer med funnene fra tabell 1 da skjevheten i grafen er tydelig mot venstre. Videre står histogrammet i stil med det lave gjennomsnittet og et lavt standardavvik (0,78) da svært få verdier avviker fra gjennomsnittet (Ringdal, 2018). I henhold til tallene fra tabell 2 viser resultatene i diagrammet en lignende presentasjon av resultatene, men tabellen viser noe mer ekstreme verdier enn diagrammet. De som har samlet ensomhetscore på 1 tilsvarer

Figur 1: Histogram for ensomhet og sosial støtte fra medelever



Merknad: Figuren er fordelt etter kjønn vannrett og etter variabel loddrett.

omtrent 60% blant begge kjønn (n=773 for gutter og 737 for jenter). Dette er svært høye verdier, men ikke så entydige som i tabell 2 der hver indikator stort sett lå mellom 70-80%.

Dette kan tolkes som styrkende for reliabiliteten til undersøkelsen: dersom disse tallene var like store ville det vært mulig å anta at de samme 70-80% av elevene svarte laveste score uten å ta stilling til påstandene. Dette kan videre forstås som enten uærlig eller misvisende, da man som forsker ikke nødvendigvis får et ærlig svar fra respondentene (med mindre denne andelen ikke føler noe på ensomhet) (Giacalone et al., 1997). Etersom "bare" omkring 60% av de som har svart laveste score på en indikator har svart det samme på de resterende påstandene, styrker det oppfatningen av at elevene har vurdert påstandene før de svarte på dem. Likevel er tallene bekymrende høye hos ytterverdiene og dette kan svekke reliabiliteten til undersøkelsen (Giacalone et al., 1997; Ringdal, 2018).

Variabelen sosial støtte medelever er jevnere fordelt enn hos ensomhet, men fremdeles med overvekt rundt de ytterste verdiene. Begge kjønn har flest respondenter på verdien 6. Disse har svart at de er helt enige i alle påstandene om sosial støtte fra medelever. Dette tilsvarer 12,5% av jentene og 13,3% av guttene. Jentene viser en relativt jevn oppgang fra de laveste verdiene mot de høyeste, med unntak av enkelte verdier. Hos guttene er mønsteret noe annerledes; de har den tydeligste overvekten på den høyeste verdien, men sett bort fra den siste delen ser grafen nærmest normalfordelt ut. Begge kjønn har gjennomsnittlig svart 5 på indikatorene om sosial støtte fra medelever. Dette kan forstås som svekkende for reliabiliteten til det sammensatte målet. Indikatorene er utformet på en måte som tilsier at jo høyere verdi man svarer, desto bedre har man det i møte med sosial tilfredsstillelse fra andre elever. Svarene hos guttene følger en tydelig normalfordeling, men avviker ved svaret man *ønsker* å svare (Krumpal, 2013). Når dette

er sagt kan dette forstås som spekulativt og er noe man som forsker må være svært tydelig om. Likevel er det et funn som er verdt å nevne. Man kan også se de samme tendensene på de andre grafene for begge kjønn, men disse følger ikke det samme fordelingsmønsteret som for sosial støtte medelever hos guttene.

4.3 Bivariate korrelasjonsanalyser

Videre kommer presentasjon av bivariate korrelasjonsanalyser mellom ulike variabler. Variablene om foreldrenes sammensatte utdanningsnivå, time- og dagsfravær er i utgangspunktet kategorisert etter lavt, middels og høyt, men middels er ikke vist i tabellen. Dette fordi disse ikke viste noen betydningsfulle sammenhenger med resterende variabler i den bivariate korrelasjonsanalysen gjennomført i SPSS. De er også mindre interessante å se på da studiens hensikt er å undersøke korrelasjoner mellom de med høyere og lavere verdier innenfor hver variabel. Etter disse er presentert vil kapitlet avsluttes med kvalitetssikring gjennom en diskusjon rundt multikollinearitet.

I tabell 4 ligger bivariate korrelasjoner mellom ulike variabler for hele utvalget. Først er det tydelig at det som forventet er en moderat til sterk negativ korrelasjon mellom ensomhet og sosial støtte fra medelever (-.48). Dette gir mening ut fra forskning som sier ensomhet er en konsekvens av mangel på tilfredsstillende sosiale relasjoner rundt seg (Cacioppo & Patrick, 2008; Jones, 1981). Samtidig er jevnaldrende relasjoner svært viktige for ungdommer, som også forklarer denne korrelasjonen. Til tross for denne korrelasjonen mellom ensomhet og sosial støtte medelever har disse to variablene ingen betydelige korrelasjoner med noen av de andre variablene.

Videre viser tabellen at standpunktkarakterer har innvirkning på de fleste variablene. Karakterene har en svak til moderat positiv korrelasjon med både foreldre med høy utdanning (.34) og lavt timefravær (.27). Det viser også en svak til moderat negativ korrelasjon med foreldre med lav utdanning og høyt timefravær (.27 hos begge). Disse korrelasjonene gir mening i forhold til hverandre og er ikke selvmotsigende. Forskning sier at høyere utdanning hos foreldre har påvirkning på elevens skolegang, noe som reflekteres gjennom disse funnene (Bøe et al., 2014; Hortaçsu, 1995). Dette styrker kredibiliteten til undersøkelsen og dermed også reliabiliteten. Standpunktkarakterer har derimot ingen sammenheng med verken sosial støtte fra medelever eller opplevelsen av ensomhet.

Mellom de forskjellige nivåene av foreldrenes utdanning er det både moderate og sterke korrelasjoner, men disse sees bort ifra da de er gjensidig utelukkende. Det er en moderat negativ korrelasjon mellom foreldre med middels og høy utdanning (-.41), men det er fordi foreldre som er innenfor grupperingen høy utdanning ikke kan være innenfor den andre grupperingen. Det skal sies at korrelasjonene mellom utdanningsnivåene varierer noe. Dette kan skyldes unøyaktighet i møte med studiens inndeling av utdanningsnivåene.

Høyt timefravær har en moderat positiv korrelasjon med høyt dagsfravær (.43). Dette indikerer at time- og dagfravær ikke er helt separerte begreper som har sammenheng med hverandres utløsende faktorer. Det er også en moderat positiv korrelasjon mellom lavt timefravær og lavt dagfravær (.40), noe som gir mening sett ut fra de andre funnene. Videre har også de andre inndelingene av skolefravær en moderat korrelasjon til hverandre. Det er negative korrelasjoner mellom høyere time- og dagfravær og sin lavere motpart, eksempelvis mellom lavt timefravær og høyt dagfravær (-.29). Det er

flere statistisk signifikante korrelasjoner mellom ulike variabler, men dette er svakere korrelasjoner. De fremstår som signifikante grunnet utvalgets størrelse (Ringdal, 2018).

Tabell 4: Korrelasjon med ulike koeffisienter, hele utvalget

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|----------------------------|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Ensomhet | 1 | -.48** | -.07** | .03* | -.06** | -.12** | .12** | -.07** | .08** |
| 2. Sosial støtte medelever | | 1 | .13** | -.03 | .07** | .10** | -.09** | .03 | -.08** |
| 3. Standpunktkarakter | | | 1 | -.27** | .34** | .27** | -.27** | .21** | -.19** |
| 4. Foreldre lav utd. | | | | 1 | -.41** | -.06** | .11** | -.07** | .09** |
| 5. Foreldre høy utd. | | | | | 1 | .08** | -.10** | .08** | -.09** |
| 6. Timefravær lavt | | | | | | 1 | -.51** | .40** | -.29** |
| 7. Timefravær høyt | | | | | | | 1 | -.34** | .43** |
| 8. Dagsfravær lavt | | | | | | | | 1 | -.37** |
| 9. Dagsfravær høyt | | | | | | | | | 1 |

*Merknad: * $p < .05$. ** $< .01$. $N=1262$. Korrelasjonsmatrise for avhengige og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: Pearson 'r (kontinuerlig*kontinuerlig), punkt biserial (dikotom*kontinuerlig) og phi (dikotom*dikotom).*

4.3.4 Multikollinearitet

Ingen av korrelasjonene mellom de uavhengige variablene i studien er høye nok til at de utgjør et problem i forhold til multikollinearitet. Ifølge Ringdal (2018) må en korrelasjon mellom to variabler ikke overstige .90. En så høy korrelasjonskoeffisient betyr at variablene i modellen er så sterkt korrelert at det kan være vanskelig å skille ut effekten av enkelte variabler på den avhengige variabelen. Dette er ikke gjeldende for denne studien, da den høyeste korrelasjonen er mellom ensomhet og sosial støtte fra medelever hos gutter ($r=.55$). For sikkerhets skyld ble det gjennomført en kollinearitetsanalyse med variansinflasjonsfaktor (VIF) og toleranseverdi. Ifølge O'Brien (2007) og Tay (2017) har VIF en grenseverdi på 10 før multikollineariteten påvirker forklaringskraften og estimeringsevnen til undersøkelsen. Studiens høyeste verdi for VIF er 3,99, som er betydelig lavere enn terskelen. Laveste toleranseverdi målt var .25 og høyeste .94, som er over grenseverdien på .10 (O'Brien, 2007). Dette viser at det ikke foreligger noen multikollinearitetsproblematikk.

4.4 Hierarkisk regresjonsanalyse

Videre vil hierarkiske regresjonsanalyser presenteres i fire forskjellige modeller: Innledningsvis vil første modell vil inneholde både ensomhet og sosial støtte fra medelever som avhengige variabler. Denne modellen vil gjelde for hele utvalget. De tre etterfølgende modellene vil ha kjønn separert fra hverandre. Disse modellene er for ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær. Sistnevnte viser både time- og

dagsfravær, fremdeles inndelt etter kjønn. Tabellene viser justert R², betaverdi for blokk 4 og signifikansnivå (markert med * og **).

4.4.1 Hierarkisk regresjon for hele utvalget

Tabell 6 viser at forklaringskraften til både sosial støtte fra medelever og ensomhet er like sterk (.30). Betaverdiene (standardiserte regresjonskoeffisienter) til begge disse variablene er like høye i sine respektive regresjonsanalyser (-.52). Dette viser til en sterk negativ sammenheng, noe som samsvarer med funnene i tabell 4 og 5. Variablene er også av statistisk signifikant verdi ($p < .01$) for hverandres analysemodeller. Videre viser tabell 6 at standpunktkarakterer er av statistisk signifikant betydning for sosial støtte fra medelever (.08), men ikke for ensomhet (.02). Dette er også en positiv korrelasjon, som viser at i 99% av tilfellene har høyere standpunktkarakterer positiv innvirkning på elevens opplevelse av sosial støtte. Betaverdien er derimot mye mindre enn ensomhet, og er statistisk signifikant grunnet utvalgets størrelse (Ringdal, 2018). Sett i lys av ensomhet har standpunktkarakterer liten betydning for elevenes opplevelse av sosial støtte fra medelever. De samme vurderingene kan gjøres om timefraværets innvirkning på ensomhet. Dette er også statistisk signifikant (.09), men liten i forhold til sosial støttes betydning for ensomhet (-.52).

Tabell 5: Hierarkisk regresjon, ensomhet og sosial støtte fra medelever for hele utvalget

| | Sosial støtte medelever | Ensomhet |
|-----------------------------|-------------------------|------------|
| | Blokk 4 | Blokk 4 |
| | Beta | Beta |
| Foreldre middels utdanning | .04 | .03 |
| Foreldre høy utdanning | .04 | .01 |
| Standpunktkarakterer samlet | .08** | .02 |
| Sosial støtte medelever | | -.52** |
| Ensomhet | -.51** | |
| Timefravær | -.03 | .09** |
| Dagsfravær | -.01 | .00 |
| Justert R2 | .29 | .28 |

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lav utdanning. * $p < .05$. ** $< .01$. N=2189.*

Linjene mellom variabelnavnene representerer hvilke blokker hver variabel opprinnelig ligger i.

4.4.2 Hierarkisk regresjon, ensomhet

I tabell 7 ligger hierarkisk regresjon med ensomhet som avhengig variabel, fordelt etter kjønn. Kjønn er separert i denne og de påfølgende regresjonsmodellene for å undersøke forskjellene mellom dem. Første merkbare forskjell er at jentenes regresjonsmodell har høyere forklaringskraft enn guttenes; justert $R^2 = .31$ for jenter, $.25$ for gutter. Det betyr at sammenhengene mellom ensomhet og de presenterte variablene forklarer mer av forskjellen hos jentene enn guttene i utvalget. Jo høyere justert R^2 er, jo bedre forklarer modellen variasjonen i den avhengige variabelen. (Ringdal, 2018; Valås, 2006). I tillegg til at forklaringskraften er høyere har også sosial støtte fra medelever høyere betaverdi hos jentene ($-.54$) enn guttene ($-.49$). Det samme gjelder for timefravær, men denne betaverdien er betydelig lavere enn sosial støtte fra medelever. Begge er statistisk signifikante ($p < .01$), og de resterende variablene er uten signifikant betydning i regresjonsmodellene.

Tabell 6: Hierarkisk regresjon for ensomhet, inndelt etter kjønn

| | Ensomhet | |
|-----------------------------|------------|------------|
| | Jenter | Gutter |
| | Blokk 4 | Blokk 4 |
| | Beta | Beta |
| Foreldre middels utdanning | .02 | .04 |
| Foreldre høy utdanning | .02 | .01 |
| Standpunktkarakterer samlet | .04 | .01 |
| Sosial støtte medelever | -.54** | -.49** |
| Timefravær | .11** | .06* |
| Dagsfravær | -.01 | .01 |
| Justert R2 | .31 | .25 |

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lav utdanning. * $p < .05$. ** $< .01$.*

Linjene mellom variabelnavnene representerer hvilke blokker hver variabel opprinnelig ligger i.

4.4.3 Hierarkisk regresjon, sosial støtte medelever

Tabell 8 inneholder regresjonsmodellen for sosial støtte fra medelever. I dette avsnittet vil relevante funn fra tabell 8 kommenteres, samtidig som disse sammenlignes med funnene fra tabell 7. Første forskjell mellom kjønnene er at jenter har, i likhet med tabell 7, høyere forklaringskraft for sin regresjonsanalyse enn guttene. De har også høyere betaverdier i møte med variabelen ensomhet ($-.53$) enn guttene ($-.49$). I regresjonsmodellen for ensomhet så var timefravær av statistisk signifikant betydning for begge kjønn, noe det ikke er i tabell 8. Her er derimot standpunktkarakterer av positiv betydning, men bare for jenter ($.10$).

I likhet med funnene fra tabell 7 samsvarer disse tallene med resultatene fra de bivariate korrelasjonsanalysene. Iht. ensomhet og sosial støtte fra medelever har begge like stor betydning i negativ retning for hverandre i begge regresjonsmodeller. Dette indikerer at det kan være en gjensidig kausalitet mellom begrepene (Pearl, 2009; Tufte, 2013). Dersom sosial støtte fra medelever hadde innvirkning på opplevelse av ensomhet, men ikke motsatt, ville dette synes på betaverdien til ensomhet i tabell 8. Når begge de sammensatte målene viser like verdier i tabell 7 og 8, indikerer det at disse påvirker hverandre i like stor grad.

Tabell 7: Hierarkisk regresjon for sosial støtte medelever, inndelt etter kjønn

| | Sosial støtte medelever | |
|-----------------------------|-------------------------|------------|
| | Jenter | Gutter |
| | Blokk 4 | Blokk 4 |
| | Beta | Beta |
| Foreldre middels utdanning | .04 | .03 |
| Foreldre høy utdanning | .05 | .04 |
| Standpunktkarakterer samlet | .10** | .05 |
| Ensomhet | -.53** | -.49** |
| Timefravær | -.06 | -.00 |
| Dagsfravær | -.00 | -.00 |
| Justert R2 | .32 | .25 |

Merknad: Referansekategori: foreldre med lav utdanning. * $p < .05$. ** $< .01$.

Linjene mellom variabelnavnene representerer hvilke blokker hver variabel opprinnelig ligger i.

4.4.4 Hierarkisk regresjon, skolefravær

Tabell 9 viser regresjonsmodellen for både time- og dagsfravær. Førsteintrykket av tabellen er at begge fraværsgupper for begge kjønn har relativt høy forklaringskraft. Laveste justert R^2 er hos dagsfravær hos gutter (.28) og den høyeste er timefravær hos jenter (.37). Sistnevnte har høyeste korrelasjonskoeffisient av alle de hierarkiske regresjonsanalysene. Videre har timefravær og dagsfravær størst innvirkning i hverandres respektive regresjonsmodeller. Her er det ingen forskjeller mellom kjønn. Timefravær har ifølge betaverdiene litt større innvirkning på dagsfravær enn motsatt, men dette er mindre forskjeller. Tabellen indikerer at begge typer skolefravær er gjensidig kausale ettersom de påvirker hverandre begge veier. Når det gjelder dagsfravær er timefravær den eneste variabelen med betydningsfull innvirkning. Betaverdiene for standpunktkarakterer ved dagsfravær som avhengig variabel er også statistisk signifikante, men mye lavere og bare på et 5%-nivå.

Videre viser tabellen at timefravær er i større grad påvirket av andre variabler enn dagsfravær. Standpunktkarakterer har statistisk signifikant betydning for begge kjønn og

fraværstyper, men sterkere tilknytning til timefravær. En forståelse av denne sammenhengen er at elever er generelt mer fraværende fra fag de opplever lavere mestring i, noe som igjen henger sammen med karakterene man får i fagene (Bakken et al., 2018; Skaalvik et al., 2015). Ensomhet har statistisk signifikant betydning for timefravær, men mer for jentene (.10) enn guttene (.06). Denne er igjen lavere og av mindre betydning enn standpunktkarakterer og dagsfravær. Foreldrenes utdanningsnivå er ifølge tabell 6 ikke av statistisk signifikant betydning for hverken sosial støtte eller ensomhet, selv om forskning sier at det er en sammenheng mellom disse (Hortaçsu, 1995; Lauglo, 2008). Selv om dette ikke er direkte synlig gjennom regresjonsmodellene, vil det ha en naturlig betydning gjennom elevenes standpunktkarakterer. Forskning viser at akademisk nivå hos barn er arvelig fra foreldre (Hortaçsu, 1995; Zellman & Waterman, 1998). Viktigheten av utdanningsnivået til mor og far har sammenheng med den høye betaværdien til standpunktkarakterer. Dette er gjennomgående i flere av de presenterte regresjonsmodellene.

Tabell 8: Hierarkisk regresjon for time- og dagsfravær, inndelt etter kjønn

| | Timefravær | | Dagsfravær | |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter |
| | Blokk 4 | Blokk 4 | Blokk 4 | Blokk 4 |
| | Beta | Beta | Beta | Beta |
| Foreldre middels utdanning | -.01 | -.04 | -.04 | .04 |
| Foreldre høy utdanning | .02 | -.01 | -.06 | .01 |
| Standpunktkarakterer samlet | -.20** | -.16** | -.06* | -.08* |
| Sosial støtte medelever | -.06 | -.00 | -.00 | -.00 |
| Ensomhet | .10** | .06* | -.01 | .01 |
| Timefravær | | | .53** | .55** |
| Dagsfravær | .49** | .49** | | |
| Justert R2 | .37 | .31 | .32 | .28 |

*Merknad: Referansekategori: foreldre med lav utdanning. * $p < .05$. ** $< .01$.*

Linjene mellom variabelnavnene representerer hvilke blokker hver variabel opprinnelig ligger i.

4.4.5 Oppsummerende forskjeller og fellestrekk mellom kjønn

Denne studien handler om sammenhenger mellom ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær. Det er gjennomført hierarkiske regresjonsanalyser for hele utvalget for å skaffe innblikk i det helhetlige bildet av undersøkelsen. Videre ble regresjoner fordelt etter kjønn gjennomført separat grunnet dokumenterte forskjeller mellom kjønn i skolen. Analysene viser at sosial støtte fra medelever har stor påvirkning på elevens opplevelse av ensomhet. Dette gjelder begge kjønn, men noe mer hos jenter. Sosial støtte fra medelever er den viktigste variabelen for å motvirke ensomhet. En annen statistisk

signifikant variabel er timefravær, men denne er noe svakere hos gutter enn jenter og har en betydelig lavere påvirkning enn sosial støtte.

Ensomhet har stor innvirkning på opplevd sosial støtte fra medelever for begge kjønn. Standpunkt karakterer har positiv betydning for sosial støtte fra medelever, men bare blant jenter. Regresjonsanalysene mine indikerer at det er en gjensidig kausalitet mellom ensomhet og sosial støtte fra medelever. Den samme kausaliteten ser man mellom time- og dagsfravær, der disse også er de viktigste variablene for hverandre. En elevs timefravær på VG1 er påvirket av elevens standpunkt karakterer fra 10. klasse. Denne sammenhengen er størst hos jenter, men også tilstede hos guttene. Ensomhet har en effekt på timefravær, også her er det størst hos jentene. Ensomhet har ingen sammenheng med dagsfravær for noen kjønn. Også standpunkt karakterer er av liten betydning for jenter og gutters dagsfravær.

4.4.6 Forutsetninger for regresjon

Durbin-Watson-test ble gjennomført for å vurdere fraværet av autokorrelasjon. Testen beregner en verdi mellom 0 og 4, hvor verdien på 2 indikerer ingen autokorrelasjon, verdier under 2 indikerer positiv autokorrelasjon og over 2 indikerer negativ autokorrelasjon. I regresjonsanalysen av ensomhet og sosial støtte fra medelever for hele utvalget lå denne verdien på 1,79 og 2,01. De resterende Durbin-Watson-verdiene for regresjonsanalysene ligger i vedlegg 6.

Videre testing av Cook's distance ble gjennomført for å identifisere observasjoner som har en stor effekt på modellens resultater, og som dermed kan påvirke modellens prediksjonsevne (Cook & Beckman, 2006; Cook, 2011). En vanlig tilnærming er å se på en observasjon som en potensiell outlier hvis Cook's distance er større enn 1. Denne verdien for mine regresjonsmodeller ligger vedlagt i vedlegg 5a-e. Den høyeste Cook's d-verdien som ble målt er .19. Med dette antas det at ingen av variablene hadde en tilnærmet påvirkning.

Heteroskedastisitet ble testet for å finne ut om modellen oppfyller forutsetningen om homogenitet i variansen til residualleddet (Rosopa et al., 2013). Heteroskedastisitet kan være et problem for regresjonsanalyse fordi det kan føre til skjevhet i prediksjonen avhengig av verdien av de uavhengige variablene. Om det ikke blir adressert kan det også føre til at standardfeilene undervurderes, som kan resultere i unøyaktige konfidensintervaller og signifikansnivåer. I vedlegg 5a ligger scatterplot for regresjonsanalysene av ensomhet og sosial støtte medelever for hele utvalget. Disse viste at residualene for begge analysene hadde tilstedeværelse av heteroskedastisitet for regresjonene. Dette er også gjeldende for scatterplottene i vedlegg 5b-e. Tilstedeværelse av heteroskedastisitet betyr at variansen i responsvariabelen endres avhengig av verdien av en eller flere av de forklarende variablene. Dette kan påvirke statistiske analyser som forutsetter at variansen er konstant, for eksempel lineær regresjonsanalyse.

4.5 Besvarelse på studiens hypoteser

Under ligger besvarelsene på hypotesene som ble presentert i kapittel 2.6. Disse besvarelsene er besvart gjennom de presenterte analysene.

1. Opplevelse av ensomhet har noe innvirkning på skolefravær (Hawkley & Cacioppo, 2010; Jones, 1981; Sorkin et al., 2002). Tabell 4 og 5 viser at ensomhet har en svak korrelasjon med begge fraværstyper. Regresjonsanalysene viser at ensomhet har en liten, men statistisk signifikant betydning for jenters timefravær. Det er av betydning for guttenes timefravær, men denne sammenhengen er svært liten. Videre har ensomhet ingen sammenheng med dagsfravær for noen kjønn, som vist i tabell 9.
2. Sosial støtte har liten innvirkning på skolefravær (Haugan et al., 2021; Kvello & Haugan, 2022; McGrath & Noble, 2010; Mjaavatn & Frostad, 2018). Korrelasjonsmatrisene viser en svak korrelasjon mellom sosial støtte fra medelever og begge fraværstyper, med unntak av de med lavt dagsfravær. Regresjonsanalysene viser at sosial støtte har ingen statistisk signifikant innvirkning på elevens skolefravær.
3. Ensomhet har større innvirkning på timefravær enn dagsfravær (Baumeister & Leary, 1995; Halvorsen, 2008; Helsedirektoratet, 2014; Bratholmen, 2017). Både korrelasjons- og regresjonsanalysene bekrefter dette. Dagsfravær er ifølge regresjonsmodellene ikke påvirket av elevens opplevelse av ensomhet, samtidig som det har en statistisk signifikant betydning for timefraværet. Denne sammenhengen er derimot svært liten.
4. Sosial støtte har ikke større innvirkning på dagsfravær enn timefravær (Haug et al., 2020; Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Vogt, 2017). Dette bekreftes gjennom både funnene fra bivariate korrelasjonsanalyser og regresjonsmodellene. Sistnevnte viser at sosial støtte har ingen sammenheng med noen av fraværsgroppene.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet kommer jeg til å diskutere resultatene fra de kvantitative analysene. Dette gjøres i lys av supplerende datamateriale fra bl.a. Ungdata-undersøkelsene som undersøker flere av de samme elementene som i denne studien. For ordens skyld kommer jeg til å bruke datamateriale fra undersøkelsene som ble publisert i årene 2016-18, altså de første årene etter undersøkelsen er gjennomført. Kapitlet vil hovedsakelig ta for seg to funn: For det første viser både Ungdata og mine analyser at det er forskjell mellom kjønnetes opplevelser av ensomhet og sosial støtte. Og for det andre viser analysene at ensomhet og sosial støtte påvirker elevene, og fraværet deres, forskjellig. Disse vil bli diskutert i henhold til presentert teori for å besvare følgende problemstilling: *Hva er sammenhengen mellom VG1-elevens opplevelse av ensomhet, sosial støtte og skolefravær?* Drøftingen vil bli strukturert etter følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål

1. Hvordan påvirker kjønn elevenes skolefravær og opplevelser av ensomhet og sosial støtte fra medelever?
2. Hvordan påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever time- og dagsfravær?

Til slutt vil studien gjøre rede for nyere datamateriale for å undersøke utviklingen fra 2015/16, hovedsakelig gjennom de siste Ungdata-undersøkelsene.

Funnene i denne studien tyder på at kjønn, ensomhet og sosial støtte påvirker på måter man ikke har fullstendig forståelse av. Dette er sammenhenger som eksisterer uavhengig av vår forståelse av dem (Bhaskar et al., 2013). Det er vår forståelse av disse som kan påvirke hvordan ensomhet og sosial støtte utvikles og jobbes med på individ- og systemnivå. Formålet med studier om denne er å forankre disse svevende opplevelsene og gi dem fotfeste innenfor det empiriske domenet (Bhaskar et al., 2013). På denne måten kan man bedre hjelpe de som har utfordringer med ensomhet og fravær fra skolen.

5.1 Hvordan påvirker kjønn elevenes skolefravær og opplevelser av ensomhet og sosial støtte?

For å besvare dette forskningsspørsmålet er delkapitlet strukturert i fire deler: psykisk helse, ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær. Alle delene vil ta for seg kjønn og hvordan de følgende begrepene forskjellig påvirker dem forskjellig. Disse diskuteres separat for å tydeliggjøre begrepens innvirkning på gutter og jenter.

5.1.1 Psykisk helse

En god psykisk helse er avgjørende for trivsel og utvikling hos unge (Bakken, 2016; Eriksen & Bakken, 2018; WHO, 2022). Ungdata-undersøkelsene er mye brukt som et overblikk på hvordan norske ungdommer har det. De blir gjennomført årlig og gir verdifull innsikt i elevens fysiske og mentale helse, relasjoner til andre og forhold til blant

annet mobbing og rusmidler. Ettersom de gjennomføres årlig gir de et større bilde på hvordan utviklingen er hos unge på ungdomsskolen og videregående.

Rapportene fra 2016-18 viser jevnt over at de fleste ungdommer har det ganske bra (Bakken, 2016, 2017, 2018). Flertallet sier at de er fornøyde med livene sine i helhet; de trives på skolen, har det bra i både familiære- og jevnaldrende relasjoner og med en god mental helse. Likevel rapporterer flere unge at de opplever større mengder stress og bekymringer i hverdagen. 2016-rapporten sier følgende: "på ungdomstrinnet opplever tre av ti å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting»" (Bakken, 2016, s. 73). Lite tyder på at dette er lavere for elever på videregående; av trinnene som er med i undersøkelsene er VG1-elever blant de som rapporterer de mest bekymringsverdige tallene. Elevene ble også spurt om de hadde følt seg plaget av ulike psykiske plager den siste uka. De på videregående rapporterte betydelig høyere på alle påstandene om psykiske plager enn de på ungdomstrinnet (Bakken, 2016, s. 72).

Det er store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder slike utfordringer i skolen. Jenter rapporterer betydelig høyere både innenfor stress og psykiske helseplager som depresjon og angst. Forskjellen viser seg å være spesielt stor i flere kategorier i overgangen til videregående; 26% av jentene på VG1 sier de sliter med depressive symptomer, i motsetning til guttene som rapporterer 8% (Bakken, 2016). Disse tallene er uansett ikke lave: I en klasse på 20 elever vil dette utgjøre nærmere en av guttene og tre av jentene. Omtrent 10% av klassen rapporterer altså store plager med blant annet søvnproblemer, anspenhet, føler seg ulykkelig, trist, deprimert eller har lave tanker om fremtiden. Tidligere ungdata-rapporter viser også at jentene har hatt en jevnlig negativ utvikling over mange år, mens guttene gradvis har rapportert mindre slike utfordringer. På grunn av denne utviklingen har Ungdata-rapporten gitt mer oppmerksomhet til psykiske vansker i senere år, noe som studien vil komme tilbake til i kapittel 5.3.

At én av fire jenter på videregående sliter med store depressive symptomer og enda flere med generelle psykiske vansker er høyst bekymringsverdig. Forskning sier at depressive symptomer, angst og høyt stressnivå er ledende årsaker til lavere livskvalitet og trivsel (Bru et al., 2011; Helsedirektoratet, 2017; Mykletun et al., 2009). Videre understrekes det hvor avgjørende ungdomstiden er i møte med utvikling og utfordringene denne perioden kan medføre (Bakken et al., 2018; Evensen & Løvgren, 2018). Det er kombinasjonen av disse funnene som forstås som urovekkende. Konkrete konsekvenser kan være et selvbilde som er negativt påvirket av depressive symptomer (Hyseni Duraku & Hoxha, 2018). Dårlig selvbilde og lavere selvverd kan gjøre dem mer usikre på seg selv i møte med andre mennesker og egne akademiske evner. Forskning sier at det også er et stort kroppslig press på jenter om å se bra ut og ta vare på kroppen sin (Bakken et al., 2018). Dette påvirker og påvirkes av et dårlig selvbilde. Depressive symptomer kan gjøre vanskelige situasjoner vanskeligere, men også ta mye glede ut av hendelser og aktiviteter som man finner glede i. Eksempler på dette er frafall fra fag og sosiale settinger i skolen, hobbyer som organisert idrett eller musikk, tap av jevnaldrende relasjoner, og ensomhet som følger av tapte relasjoner (Bakken et al., 2018; Helsedirektoratet, 2017; Moon & Rao, 2010).

De rapporterte symptomene på depresjon og angst kan forekomme på flere områder. Å forstå hvorfor unge jenter rapporterer dette er avgjørende; uten et tydelig bilde på hvor disse kommer fra vil det være utfordrende å endre kurs den negative utviklingen. Forskning sier høyt stressnivå blant unge er grunnleggende årsaker bak slike tendenser (Bakken et al., 2018; Haugan et al., 2021).

Ungdata undersøker hva som kan oppleves stressfremkallende for målgruppen. Et funn som støttes av supplerende studier sier at unge er mer fremtidsorienterte enn tidligere generasjoner (Bakken et al., 2018; Fekjær, 2009; Hortaçsu, 1995). Elevene ble spurt om de trodde de kom til å ta høyere utdanning etter videregående: på VG1 svarte 73% av jentene og kun 54% av guttene ja på dette. Jentene svarer stabilt på alle mellom 8. trinn og VG2. Guttene derimot rapporterte mye høyere tall gjennom hele ungdomsskolen, men de er på sitt laveste på VG1 (Bakken, 2016). Funnene uttrykker at utdanning er viktigere for jenter enn gutter på videregående. Dette fokuset vil naturlig medføre et økt prestasjonspress (Bakken et al., 2018; Eriksen & Bakken, 2018). For å kunne ta høyere utdanning er man avhengig av tilstrekkelige akademiske prestasjoner, noe som ikke viser seg å være en selvfølge selv med gode karakterer (Schwenke, 2022). At flere opplever mye stress kan forklares gjennom dette faglige presset om høyere utdanning.

En annen forklaring handler om det økende sosiale presset mange unge opplever. Bruken av sosiale medier blant barn og unge blir høyere og får mer oppmerksomhet i media. Samtidig rapporterer flere at unges mentale helse har blitt mer sårbar (Egge, 2022; Salas-Gulliksen et al., 2023). Forskning viser at popularitet og å ha et stort sosialt nettverk er av stor betydning for unge, spesielt jenter (Haug et al., 2020; Haugan, 2022; Kvello & Haugan, 2022; Nome, 2011). Ingen liv er perfekte. Når dette er sagt kan et slikt bilde raskt oppfattes hos andre gjennom sosiale mediers selektive innsyn i unges liv. Dersom man hele tiden eksponeres for andres "perfekte liv" (Engene, 2014; Fevåg, 2021; Sivertsen, 2020) kan dette ha store konsekvenser for egen psykisk helse dersom man ikke føler seg like vellykket.

Det finnes både reaktive og preventive tiltak som kan gjøre dette noe lettere for elever med psykiske vansker. Reaktive handlinger må skje i møte med det oppståtte problemet; dersom elever sier ifra om eller opplever ensomhet i livene sine kan ekstern hjelp eller andre tiltak være svært nyttig. Men for å legge til rette for "veien ut" må preventive tiltak iverksettes for å best mulig gi elevene rom å spille på. Her har skolen et stort ansvar, spesielt siden dette er reelle utfordringer for svært mange elever (Bakken, 2016, 2018). Skolen kan skape et tryggere og mer inkluderende læringsmiljø. For elever som kjeder seg kan dette gjøre dagene mer innbydende, samtidig som det kan være lettere å komme tilbake etter en periode borte fra skolen. Man kan tilby psykisk helsehjelp til elevene dersom de trenger det. Mange skoler har implementert dette gjennom en helsesøsterordning eller andre tillitspersoner (Helsenorge, 2020). Videre har "livsmestring i skolen" blitt diskutert som tiltak for elevers helse og trivsel i skolen og egne liv (Klomstèn, 2022; Madsen, 2020; Udir, 2023).

5.1.2 Ensomhet

Ungdata rapporterer at flere unge har utfordringer med ensomhet enn noen gang (Bakken, 2016). Her er det store kjønnsforskjeller: omkring 30% av jentene i undersøkelsen rapporterte at de er ganske mye eller veldig mye plaget av ensomhet. Det høyeste målte trinnet var VG1 med 33%. Samtidig rapporterer "bare" 15% av gutter på VG1 opplever samme grad av ensomhet. Guttene virker betydelig mindre utsatt, men det er fremdeles en relativt stor andel som opplever dette. Disse tallene antyder at det kan være en korrelasjon mellom ensomhet og depressive symptomer. Opp- og nedgangen i rapporteringer de siste årene har flere likhetstrekk med hverandre. Likheten støttes sterkt opp av forskning om disse begrepenes forhold til hverandre (Hawkey & Cacioppo, 2010; Sorkin et al., 2002; Yanguas et al., 2018). Ensomhet forstås som en

risikofaktor for depressive symptomer, samtidig som symptomene (føle seg ulykkelig, trist, anspent, osv.) kan være en tilsvarende risiko for utvikling av ensomhet. Når dette er sagt svarer respondentene i denne studien betydelig mer positivt på påstandene om ensomhet enn i Ungdata. Majoriteten sier de er uenige eller svært uenige i alle påstandene. Utvalget virker betydelig mindre påvirket av ensomhet enn data fra hele landet. Likevel er høyere enn ønskelig: 11% av jentene svarer 4 eller høyere på påstanden "Jeg føler meg ensom på skolen". Samtidig sier 10% av guttene at de går mye for seg selv i friminuttene (tabell 2). Skolen har som målsetning at disse opplevelsene skal være så lite preget av slike opplevelser som mulig (Meld. St. 6 2019–2020). Dette har de siste årene fått mye oppmerksomhet da man har sett et økende antall slike opplevelser i skolen.

Tabell 7 viser en forventet sammenheng mellom ensomhet og sosial støtte. Videre viser funnene at sosial støtte oppleves som viktigere for jentene enn for guttene. Funnet støttes av forskning om dette forholdet (Burlison, 2003; Pekkarinen, 2012). Vennskapelige relasjoner med jevnaldrende, opplevelser av inkludering og ekskludering, og ensomhet er følelser som jenter opplever i større grad enn gutter. Ungdata-undersøkelsene rapporterer slike tendenser: jenter er mer utsatt for ensomhet og stress (Bakken, 2016, 2017). Dette gjør konsekvensene av manglende vennskapelige relasjoner større og mer innvirkende for jentene enn guttene. Kjønnsforskjellene vil kommenteres ytterligere i neste delkapittel.

Forskning er tydelig om at svaret på hvordan jobbe mot ensomhet er sosial støtte (Brown & Larson, 2009; Halvorsen, 2008; Hawkey et al., 2015; Krumpal, 2013; Yanguas et al., 2018). I møte med ensomme elever på videregående er det avgjørende at det blir fanget opp at de faktisk er ensomme. Opplevelsen beskrives som en vond og ubehagelig følelse av mangelfullhet mot noe som egentlig er veldig spesifikt (Ettung, 2020; Jareg, 2015). Ensomhet kan forstås som en *lineær* følelse; veiene inn i ensomhet er ofte hva som er veien ut av den. Elever som mister venner de verdsetter, er borte fra skolen, føler seg glemte eller utbyttet er svært sårbare for denne følelsen. Ut fra en slik lineær forståelse vil det å få nye venner, på ny få støtte fra de gamle eller komme seg tilbake på skolen igjen være logiske veier ut av ensomhet. Forståelsen bekreftes av forskning om ensomhet, da disse eller lignende tiltak jevnlig blir beskrevet (Cacioppo & Patrick, 2008; Hawkey & Cacioppo, 2010; Jones, 1981). Ensomheten og veien ut av den kan være forutsigbar dersom man vet hvorfor den kom fra. Dessverre, grunnet opplevelsens internaliserende natur, er dette utfordrende da det er så vanskelig å snakke om.

5.1.3 Sosial støtte fra medelever

Det er lite overraskende at funnene viser en sammenheng mellom sosial støtte og ensomhet. Sistnevnte er variabelen som har størst innvirkning på opplevelsen av sosial støtte fra jevnaldrende, ettersom følelsen oppstår i et fravær av nettopp sosial støtte (Cacioppo & Patrick, 2008; Cobb, 1976).

Tabell 3 viste verdifulle nyanser av hvordan elevene opplevde støtten de fikk fra medelevene sine. De er spesielt enige om at de har hyggelige elever rundt seg, spesielt i klassen. Dette innebærer derimot ikke positive tilbakemeldinger fra andre elever, ettersom de rapporterer betydelig færre slike opplevelser. Det er ingen store forskjeller mellom gutter og jenter, med unntak av påstanden om positive tilbakemeldinger fra medelever. Jentene opplever denne påstanden som mindre treffende. Om dette funnet betyr at jentene hører færre positive eller flere negative kommentarer fra elever på skolen sier funnene i denne studien lite om.

Ungdata gir innblikk i noen av disse forholdene. De rapporterer blant annet om jenters utfordringer med depressive symptomer og nedgang i mental helse. Dette kan ha stor innvirkning på hvorvidt de får den støtten de trenger fra vennene sine (Reblin & Uchino, 2008). Unge som opplever høyt stress og press på skolen kan ha behov for mer bekreftelse og omtanke fra vennene sine. Om man ikke får dette kan det oppleves negativt for dem det gjelder. På den andre siden rapporteres det at jenter opplever mer mobbing enn noen år tidligere (Bakken, 2016). De som føler seg mobbet, utfryst eller plaget av andre elever vil sannsynligvis heller ikke si seg enig i påstanden om positive tilbakemeldinger fra medelevene sine. Dette utgjør riktignok ikke mer enn 5-6% hos begge kjønn og er mer trykkende på ungdomsskolen.

Ungdata rapporterer at en av ti, både gutter og jenter for alle trinn, mangler en fortrolig venn (Bakken, 2016, 2017, 2018). Samtidig viser jenter en negativ utvikling der flere sier de mangler en god venn da enn fem år tidligere. At ni av ti elever sier de har eller tror de har en slik venn er positivt. Når dette er sagt er det bekymringsverdig at en av ti mangler en fortrolig venn. Dette er spesielt oppsiktsvekkende med utgangspunkt i konsekvensene ved mangel på nære venner. En av disse konsekvensene er lavere selvoppfatning og ensomhet. Det har store komplikasjoner for mental helse, akademiske prestasjoner, selvoppfatning, fremtidige sosiale erfaringer, utvikling og sosiale relasjoner, for å nevne noen (Baumeister & Leary, 1995; Cacioppo & Patrick, 2008; Halvorsen, 2008; Jones, 1981; Weiss, 1975; Yanguas et al., 2018). Videre er den også selvforsterkende, som betyr at disse konsekvensene også er prediktorer for ytterligere utvikling av ensomhet (Hawkley & Cacioppo, 2010).

I regresjonsanalysene av ensomhet viste utvalget sammenheng med sosial støtte, noe som også er tilfelle for analysen av sosial støtte. De viser at sammenhengen er tilsvarende lik i begge retninger, men at jenter er mer utsatt for både ensomhet og manglende sosial støtte. Ungdata viser lignende resultater når det gjelder de som ikke har fortrolige venner (Bakken, 2016, 2017, 2018). Den spurte også i hvor stor grad elevene følte at de passet inn blant elevene på skolen sin. Disse tallene samsvarer også med de presenterte funnene; 13% av elevene på videregående føler at de ikke passer inn sammen med de andre elevene (Bakken, 2016). Det er mulig en større andel av disse også svarte at de mangler fortrolige venner, men rapporten kommenterer ikke denne sammenhengen. 2016-rapporten viser ikke betydelig forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder sosial støtte og vennskapelige relasjoner. Derimot viser 2018-rapporten at utviklingen av sosiale relasjoner er mer utfordrende for jentene. Her rapporterer 23% av guttene og 31% av jentene på VG1 at de synes det er ganske vanskelig å få seg venner (Bakken, 2018). Studiens analyser kommenterer ikke elevenes opplevelse av å passe inn, i alle fall ikke utover påstandene om sosial støtte. Disse funnene er mer positive enn Ungdata, da de fleste sier de trives i skolemiljøet.

Forskning sier at akademiske resultater kan ha innvirkning på sosiale relasjoner og unges sosiale nettverk (Hyseni Duraku & Hoxha, 2018; Wang & Eccles, 2013). Dette finnes ikke hos guttene i utvalget. Dette antyder at de ikke opplever noen former for sosial ekskludering eller popularitet i møte med disse karakterene. Derimot fremstår dette tydeligere hos jentene: karakterene har innvirkning på hvorvidt de opplever sosial støtte fra sine medelever. Funnet argumenterer for sosial fungering mellom jentene som er påvirket av disse karakterene. Avsluttende resultater fra 10. trinn har påvirkning på sosial støtte hos jentene når de begynner på ny skole. Dette kan forstås i sammenheng med planer om høyere utdanning: ønsket om å videreutdanne seg er mye høyere blant jentene, allerede fra VG1 (Bakken, 2016). Med et slikt fokus gir det mening at man

ønsker å tilbringe tid med andre elever som har lignende ambisjoner eller foreliggende resultater. Det kan forstås som en form for sosial reproduksjon der elever med gode karakterer ønsker å tilbringe mest tid med andre som deler engasjementet for akademisk utvikling. Kvello og Haugan (2022) støtter en slik forståelse da man som ung ønsker å tilbringe tid med jevnaldrende som har like interesser og verdier som seg selv. Elever med svakere karakterer kan også finne et lignende fellesskap blant andre elever som ikke har like stor interesse for akademiske resultater. Dette er en mulig forklaring på hvorfor tabell 8 oppgir standpunktkarakterer som betydningsfullt for sosial støtte. Det forklarer også hvorfor karakterene ikke er betydningsfulle for guttene i utvalget, grunnet et betydelig lavere fokus på videre utdanning (Bakken, 2016).

5.1.4 Skolefravær

Tabell 9 viser en tydelig sammenheng mellom time- og dagsfravær da disse er de viktigste variablene i hverandres regresjoner. Derimot er forskjellene mellom jenter og gutter noe mindre enn for de andre variablene. Etter timefravær er standpunktkarakterer den viktigste variabelen for begge fraværstyper. Effekten er størst for timefravær, og mer for jentene enn for guttene. Sammenligner man dette med funnene fra Ungdata-rapporten gir disse funnene mening. En av grunnene til dette er at jentene er mer fokusert på høyere utdanning enn guttene, noe som gjør karakterer enda viktigere (Bakken, 2016). I tillegg sier forskning at det er en tydelig sammenheng mellom akademiske prestasjoner, trivsel og skolefravær (Havik, 2021; Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2014). Lavere karakterer har en sterk sammenheng med lavere trivsel i skolen da mye av skolens fokus ligger på akademiske prestasjoner. Videre er en elev som ikke trives spesielt utsatt for å falle bort fra skolen, både kortsiktig og langsiktig. Ensomhet har også innvirkning på timefravær, igjen mer for jentene enn guttene. Basert på presentert forskning er dette heller ikke overraskende da det er en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av ensomhet, trivsel og mental helse (Yanguas et al., 2018). Sammenhengen mellom ensomhet og timefravær vil kommenteres ytterligere i kapittel 5.2.

Tabellen kan forstås å ha enkelte svakheter. Forskning sier at det er en sammenheng mellom skolefravær og positive sosiale relasjoner og erfaringer i skolen (Kearney, 2008; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Graczyk, 2014). Dette synes derimot ikke i regresjonsanalysene for time- og dagsfravær. Det kan være flere årsaker til dette, blant annet studiens teoretiske omfang. Dette vil diskuteres videre i det kommende kapittelet om fraværstypene.

5.2 Hvordan påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever time- og dagsfravær?

I dette kapittelet vil det diskuteres ulike aspekter og forståelser av skolefravær. Først vil studien sammenligne landsdekkende fraværdata med egne analyser av time- og dagsfravær. Dette vil bli supplert med funn fra rapport 4/2017-F "Oppfølging av skolefravær". Denne kommenterer grunnene som er rapportert flittigst blant elever med høyt fravær. Datamaterialet er hentet fra grunnskolen, men gir likevel verdifull innsikt i vanlige årsaker til fravær hos risikoutsatte elever. Deretter vil sammenhengen mellom skolefravær og ensomhet diskuteres. Her suppleres funn fra Ungdata for å undersøke hvorvidt VG1-elever forstås som risikoutsatt for skolefravær. Mot slutten av kapittelet vil

sosial støtte fra medelever inkluderes i diskusjonen. Kapittelet vil ta for seg presentert teoretisk materiale gjennomgående.

5.2.1 Skolefravær blant VGS-elever

Fraværet til alle elever på alle trinn skal bli tett kartlagt. En av grunnene til dette er for å ha et tydelig bilde på hvordan fraværssituasjonen er i den norske skolen. Samtidig kan man tidligere plukke opp bekymringsverdige tendenser hos enkeltelever dersom fraværet skulle bli for høyt (Elvegård et al., 2017; Udir, 2022). Analysene i denne studien viser at elevene hadde et relativt høyt fravær: vedlegg 8 viser gjennomsnitt- og medianverdier for utvalget sammenlignet med resten av Trøndelag og Norge. Medianverdiene viser at utvalget har flere elever med høyere fravær enn tallene fra SSB (Bratholmen, 2018). Gjennomsnittsverdiene kan her virke misledende, da mange elever med veldig høyt fravær trekker opp denne verdien. Det er likevel oppsiktsvekkende at det er så store forskjeller mellom disse rapportene.

Brattholmen rapporterer videre at sosial bakgrunn har stor innvirkning på skolefraværet til elevene. Hun hevder at "elever med foreldre som har universitets- eller høyskoleutdanning, har færre fraværsdager og timer enn elever med foreldre som har grunnskole som høyeste utdanning" (Brattholmen, 2018). Funnene fra denne studien er derimot noe utydelig om dette, da foreldrenes utdanningsnivå ikke er av signifikant betydning for hverken time- eller dagsfraværet til elevene (tabell 9). Når dette er sagt har elevenes standpunktkarakterer stor betydning for hvor mye fravær elevene har. Utdanningsnivået til foreldrene kan da tolkes som å ha en indirekte effekt på elevenes skolefravær. Elever med høyt utdannede foreldre får bedre resultater i skolen (Hortaçsu, 1995). Dette gjør at disse elevene trives bedre, som videre gjør at de har større interesse av å møte opp på skolen. Denne sammenhengen finnes for både time- og dagsfravær, men er betydelig større for førstnevnte. Videre funn sier også at jentenes standpunktkarakterer har mer å si for timefravær enn guttenes. Dette samsvarer med tidligere funn om jenters utfordringer i skolen sammenlignet med guttene (Bakken, 2016, 2017, 2018). En annen forståelse av hvorfor foreldrenes utdanningsnivå ikke gir utslag i tabell 9 har med alderen til elevene å gjøre. VG1-elever er mindre påvirket i hverdagen av foreldrenes utdanning, spesielt sammenlignet med barn.

Brattholmen (2018) hevder elever med mange grunnskolepoeng har mindre fravær. Elevgruppen med de beste resultatene har medianverdier på 2 dager og 4-5 timer fravær. Samtidig har elevene med de laveste resultatene 7 dager og 20 timer fravær i median. Dette samsvarer også med denne studiens analyser sett ut fra standpunktkarakterens betydning. Det vil også være naturlig å koble sammen dette funnet med sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes akademiske prestasjoner.

Fraværet på videregående har en sterk sammenheng med fraværstallene til elevene fra grunnskolen (Bratholmen, 2018). Rapporten "Oppfølging av elevfravær" gir innblikk i fraværssituasjonen ved fire skoler i Trondheim (Elvegård et al., 2017). Funnene i denne rapporten samsvarer med de presenterte funnene; mange elever som har høyere skolefravær fortsetter å ha høyt fravær dersom de bytter skole. Dette gjelder spesifikt enkeltelever som sliter på grunnskolen, men det er lite som antyder at overgangen til videregående er et unntak. Tvert imot rapporterer Ungdata-undersøkelsene at nettopp VG1-elever er blant de mest sårbare (Bakken, 2016, 2017, 2018). Dersom elevenes fravær har en tendens mot å fortsette ved inngangen til videregående er det grunnlag

for å anta at grunnene bak grunnskolefraværet også følger etter elevene. Disse grunnene er oftest sammensatt, der de vanligste årsakene er somatisk sykdom, skolevegring, angst og andre psykiske forhold. Rapport 4/2017-F diskuterer riktignok bare årsaksforklaringene hos elevene med aller høyest fravær. Når dette er sagt rapporterer Ungdata flere lignende funn, deriblant tilstedeværelse av ensomhet og depressive symptomer hos jenter (Bakken, 2016, 2017).

Funnene i tabell 9 understreker hvor viktig det er å ta tak i begge typer fravær, uavhengig av hvilken som oppstod først. Disse er hverandres mest inngripende variabler i regresjonsanalysene. Elever som er borte enkelttimer på skolen er i større risiko for å være borte hele dagen. Dette gir mening sett ut fra presentert teori om skolefravær; elever som først er borte fra skolen har det vanskeligere med å komme seg dit igjen enn de som aldri var borte (Hawkley & Cacioppo, 2010). Fravær en skoletime om morgenen kan raskt resultere i at elevene blir borte hele dagen. Sammenhengen andre veien er noe mindre, men kan også forklares gjennom sosialt press og forventninger. Dersom man har vært borte hele dagen kan presset om å komme på skolen dagen etterpå gjøre reisen til skolen spesielt vanskelig (Kearney, 2008; Pascoe et al., 2020). Dette kan resultere i enkelttimer borte fra skolen.

5.2.2 Ensomhet og sosial støtte

Tabell 9 viser at ensomhet har statistisk signifikant betydning for timefraværet for begge kjønn. Effekten er størst for jentene, og ikke av betydning for dagsfraværet. Den tredje hypotesen hadde som mål å undersøke denne sammenhengen, da forskning antydte at en slik sammenheng kunne eksistere (Baumeister & Leary, 1995; Bratholmen, 2017; Halvorsen, 2008; Helsedirektoratet, 2014). Dersom elever er borte fra skolen hele dagen kan dette være av en rekke årsaker; sykdom, bortreist eller familiære arrangementer for å nevne noen (Udir, 2022). Mange, men ikke alle, av disse grunnene har ikke det samme fotfestet dersom elevene er borte enkelttimer i løpet av dagen. Fraværstypen assosieres med skulking eller av somatiske og psykiske grunner ikke klarer å møte opp på skolen. Timefravær kan da forstås som mer "ladet" enn dagsfravær ettersom grunnene for denne typen fravær kan være av en mer sårbar natur (Baumeister & Leary, 1995).

En slik forklaring kan forklare hvorfor tabell 9 viser en betydelig sammenheng mellom timefravær og ensomhet: Ensomme elever føler seg mer sårbare i sosiale settinger. Forskning sier også at akademiske resultater har stor innvirkning på elevenes trivsel i skolen (Samdal, 2009). Dersom skulking er den vanligste grunnen til timefravær, vil dette påvirke karakterene, og dermed trivselen til ungdommene på skolen. Sammenhengen mellom trivsel og ensomhet er også godt dokumentert (Halvorsen, 2008). Dersom psykiske forhold eller somatisk sykdom er hovedgrunnen bak elevens timefravær, kan dette også forstås gjennom opplevelsen av ensomhet. Ensomhet kan altså være både konsekvens og utløsende faktor for dette fraværet. At ensomhet og timefravær påvirker hverandre begge veier bekreftes av regresjonsmodellene i tabell 7 og 9 da begge har betydning for hverandre.

Jenters timefravær er mer påvirket av ensomhet enn guttenes. Det samme gjelder for timefraværets innvirkning på opplevelsen av ensomhet. Dette gir mening basert på funnene fra Ungdata: det rapporteres at skolen oppleves som viktigere for jentene enn guttene. De bruker mer tid på lekser, har høyere karakterer, større ambisjoner om høyere utdanning og mer investerte i de sosiale relasjonene rundt seg (Bakken, 2016; Gresham, 2016; Kvello, 2022; Kvello & Haugan, 2022). Men med ambisjoner kommer

fallhøyde: Jentene opplever høyere stress, sosialt og faglig press, depressive symptomer, fysiske plager og ensomhet enn guttene (Bakken, 2016, 2017, 2018). Ut fra disse funnene fremstår sammenhengen mellom timefravær og ensomhet noe tydeligere, spesielt fra jentenes ståsted.

Regresjonene for skolefravær viser ingen sammenheng mellom sosial støtte fra medelever og noen av fraværstypene. Basert på presentert forskning om disse variablene er det overraskende at det ikke finnes en direkte sammenheng i utvalget. Når dette er sagt kan sosial støttes betydning forklares gjennom ensomhets innflytelse på skolefraværet ettersom sosial støtte er den viktigste beskyttelsesfaktoren mot ensomhet. Dette kan sammenlignes med foreldrenes utdanningsnivå i møte med fraværet; det er i seg selv ikke av signifikant betydning. Men forskning sier at utdanningen til foreldrene påvirker elevenes karakterer. Dette er av stor betydning for skolefravær og er indirekte påvirket av utdanningsnivå.

5.3 Nyere forskning

Psykisk helse, sosial støtte og ensomhet i skolen er tematiser som i lengre tid har vært på dagsordenen. Ettersom ungdom opplever utfordringer og forskjeller i møte med disse, er det heller ikke begreper som vil legges til side med det første. Rapporter og undersøkelser som Ungdata samler inn data på dette jevnlig. Ungdata fra 2021 og 2022 sammenlignet ikke bare data med tidligere år, men også hvordan ungdom opplevde COVID-19-pandemien. I forkant og underveis i denne perioden var det store bekymringer for unges mentale helse (Støren, 2020).

Ungdata 2022 (Bakken, 2022) viste mange av de samme funnene som tidligere rapporter:

Det store flertallet opplever at de har gode venner, de aller fleste har tette og tillitsfulle relasjoner til foreldrene sine, og trivselen i norsk skole er høy. De færreste har mange psykiske plager, og bare et mindretall rapporterer om stor grad av ensomhet (Bakken, 2022, s. 2).

I undersøkelsene fra 2016 til 2018 er det store kjønnsforskjeller der jentene kommer dårligere ut enn guttene (Bakken, 2016, 2017, 2018). 2022-rapporten viser til de samme tendensene. Jenter på VG1 rapporterer betydelig lavere livskvalitet enn guttene: 76% sier de er tilfreds med livet sitt mot 87% hos guttene. De opplever mindre mestring og gruer seg oftere til å gå på skolen. Flere kjeder seg, færre opplever at de passer inn blant de andre elevene og elevene skulker oftere (Bakken, 2022). Lite tyder på at pandemien har påvirket unge positivt; innenfor alle disse kategoriene kommer jentene dårligere ut enn guttene, samtidig som de viser en tydeligere negativ utvikling.

Til tross for dette rapporterer færre jenter at de føler seg ensomme. Andelen økte i årene opp mot starten av pandemien i 2020, men har deretter redusert noe hos jentene. Dette er en endring av hvordan prognosene så ut i 2016. På dette tidspunktet hadde man sett en jevn økning i ensomhet hos begge kjønn over flere år. 2018-rapporten bekreftet denne økningen (Bakken, 2018). Det er fremdeles store forskjeller i psykiske helseplager: bekymringer, press og andre stresssymptomer er de vanligste plagene hos unge (Bakken, 2022). Blant VG1-elever er 28% av jentene mye plaget av slike psykiske vansker. Guttene rapporterer bare 11%. Disse plagene hadde sett en økning frem til 2018, men har vært stabile siden det. Stressfaktorene oppleves hovedsakelig i møte med

å prestere på skolen og oppnå gode resultater, noe som er likt fra tidligere rapporter. Når dette er sagt opplever 40% av jentene på VG1 mye stress på minst to av de oppgitte områdene (skoleresultater, kropp, idrett og sosiale medier) mot 14% blant guttene. Siden 2016 er det en liten nedgang i hvor mange som opplever at de har en fortrolig venn hos begge kjønn. Derimot rapporterer betydelig flere at de tilbringer tid på besøk hos venner nå enn for 6-7 år siden (Bakken, 2016, 2022). Denne utviklingen har økt kraftigst de siste to årene, noe som kan forklare hvorfor færre føler seg ensomme, til tross for en marginal redusering i hvem som har fortrolige venner de kan dele alt med.

I møte med skolefravær finnes det lite pålitelige data om reelle forhold på videregående (Flåten & Breivik, 2022). Skolen er fremdeles påvirket av midlertidige unntak som ikke er sammenlignbare med tidligere fraværsmeldinger. Likevel anslår Kunnskapsdepartementet, gjennom mottatte rapporteringer, at fravær er et økende problem blant elever i grunnskolen og videregående (Flåten & Breivik, 2022). Sammenlignet med utviklingen man så i 2016 er dette heller ikke overraskende. At fraværproblematikken har fortsatt å øke korrelerer med de økte negative opplevelsene unge har av skolen ved siste måling (Bakken, 2022).

At ensomhet har gått ned, spesielt hos jentene, er selvsagt positivt. Dette var noe man anså som et stort problem allerede i 2016 og 2017 da disse rapporteringene var på sitt høyeste. Samtidig er det andre områder som viser negativ utvikling. Utviklingen er raskest blant de som kjeder seg og dermed finner mindre glede i tiden på skolen. De som kjeder seg på skolen er betydelig mer utsatt for økt skolefravær, som videre kan få større komplikasjoner (Elvegård et al., 2017; Udir, 2022).

6.0 Oppsummering

I denne studien har jeg forsøkt å undersøke sammenhengen mellom ensomhet, sosial støtte og skolefravær. Studien har tatt for seg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hva er sammenhengen mellom VG1-elevers opplevelse av ensomhet, sosial støtte og skolefravær?

1. Hvordan påvirker kjønn elevenes skolefravær og opplevelser av ensomhet og sosial støtte fra medelever?
2. Hvordan påvirker ensomhet og sosial støtte fra medelever time- og dagsfravær?

I henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene har det ligget et overordnet fokus på elevers psykiske helse. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært ambisjoner om å utvide forståelsen rundt ensomhet og sosial støtte fra medelevers betydning for elevers hverdag og helse. Skolefravær ble brukt som supplerende variabel for å undersøke om ensomhet og sosial støtte kan endres eller tolkes ut fra dette. Datamaterialet er fra en longitudinell studie, men ble brukt som en tverrsnittsstudie for å ta stilling til reelle fraværdata fra den ene undersøkelsen. Hypotesene i studien er basert på teoretiske perspektiver og tidligere forskning som kunne bekreftes eller avkreftes basert på de kvantitative funnene. Studien vil avsluttes med oppsummering av hovedfunn og noen avsluttende refleksjoner, etterfulgt av begrensninger og muligheter for videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

Funnene fra datamaterialet viser hvordan ensomhet, sosial støtte fra medelever og skolefravær påvirker hverandre i et samspill av ulike supplerende bakgrunnsvariabler. Den deskriptive statistikken viste at de aller fleste følte at de hadde gode vennskapelige relasjoner rundt seg. Videre rapporterte elevene at ensomhet var noe få opplevde som svært utfordrende. Skolefraværet viste seg å være høyt, sammenlignet med landsdekkende og annen regional data. Bivariate korrelasjonsanalyser viste at det var en sterk sammenheng mellom ensomhet og sosial støtte fra medelever der mer av den ene resulterte i mindre av den andre. Elevenes time- og dagsfravær hadde stor innvirkning på hverandre, samtidig som de viste signifikante korrelasjoner med standpunkt karakterene.

Regresjonsanalysene bekreftet mange av funnene fra korrelasjonsanalysen. Her ble flere kjønnsforskjeller tydelige, da jentene kom dårligere ut enn guttene. Funnene viser at jentene er mer sårbare for ensomhet dersom de opplever utilstrekkelig sosial støtte fra medelever eller har høyt timefravær. Sammenhengen er lik hos guttene, men disse variablene forstås som mindre avgjørende. Det samme gjelder sosial støtte. Ensomhet har større innvirkning på jenters opplevelse av sosial støtte enn guttene, noe som gjør dem mer sårbare i møte med denne følelsen. Analysene viser også at opplevd sosial

støtte på VG1 er påvirket av standpunktkarakterene jentene fikk på 10. trinn. Denne sammenhengen eksisterer ikke hos guttene.

I regresjonene for skolefravær er time- og dagsfravær i stor grad påvirket av hverandre. Timefravær har større innvirkning på dagsfravær enn motsatt, men dette er også den eneste av variablene som har en relevant innvirkning på dagsfravær. Når det gjelder timefravær er både dagsfravær, standpunktkarakterer og ensomhet av statistisk signifikant betydning. Dagsfravær påvirker timefravær likt for begge kjønn, men de to resterende variablene har større påvirkningskraft for jentene.

6.1.1 Avsluttende refleksjoner

Gjennom studiens analyser og supplerende data om denne tematikken fremstår det nokså tydelig at jentene er de som møter flest utfordringer i sin skolehverdag. Personlig er dette noe som oppleves noe overraskende da guttene oftest fremstilles som "skoletaperne" (Dietrichson, 2019). Hvem som kan kategoriseres som dette varierer stort på hva man undersøker. Gutter toppe riktignok mange av de negative statistikkene, spesielt i møte med akademiske resultater. Men at dette får så mye fokus kan forstås som et overfokus på resultater og mindre på elevenes trivsel og personlige utvikling. Ungdata-rapportene fremstår som veldig tydelige; jenter trives dårligere på skolen og opplever i større grad stress de ikke klarer å håndtere (Bakken, 2016, 2018, 2022). I 2016 var en av fire jenter på VG1 svært plaget av depressive symptomer, og en av tre svært plaget av ensomhet. Basert på disse rapportene skulle man tro at jentene er de som er "skoletaperne" da de opplever større utfordringer enn guttene. Men det virker som hovedfokuset ligger på hvem som kommer dårligst ut av skolen (karakterer), ikke de som kommer dårligst gjennom den (psykisk helse).

Jeg opplever at ensomhet som konsept er enkelt å forklare; det er i bunn og grunn et dårlig møtepunkt mellom opplevd og forventet sosial støtte. Likevel er det svært utbredt, vanskelig å legge merke til hos andre og kanskje enda mer krevende å håndtere. Samtidig er følelsen i mange tilfeller svært tydelig hos dem som opplever den. At den kan være så tydelig, samtidig som den er nærmest usynlig, kan være en av grunnene til at den er så vanskelig å drive bort.

Før studien trodde jeg at ensomhet og sosial støtte fra medelever ville ha større innvirkning på skolefraværet til elevene. Det er mulig at studien ikke godt nok fanger opp de ulike faktorene som påvirker dette forholdet. Uansett var det interessant å se hvordan kjønnene påvirkes forskjellig fra disse elementene.

Denne studien har gitt meg økt kunnskap og bevissthet i møte med denne utfordringen som mange unge føler på. Dette er kunnskap jeg kommer til å ta til meg og reflektere over, i tillegg til å bruke denne kunnskapen i mitt fremtidige arbeid med mennesker. Forskningsprosessen har også gitt meg innsikt i studiens begrensninger og hva som kan være konsekvensene av disse.

6.2 Studiens begrensninger

I alle studier blir det gjort valg som vil påvirke hvordan den blir strukturert og formulert. Gode valg er kritisk for å sikre at forskningen blir utført på en etisk og troverdig måte (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Selv om noen valg er bedre enn andre, kan man aldri garantere at valgene man har tatt er riktige eller ført til det beste utfallet.

Begrensninger i møte med utvalget kan forekomme dersom man mangler representativitet eller bredde blant respondentene. Denne studien er en del av et forskningsprosjekt ved NTNU. Det er basert på et bekvemmelighetsutvalg og ikke tilfeldig trukket (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Dette begrenser mulighetene for generalisering videre ut til resten av befolkningen. Det er likevel muligheter for generalisering basert på resultatene fra representativitetsanalysen. Når dette er sagt må disse begrensningene forstås og tas stilling til ved denne prosessen. Dette er vanskelig å kommentere da jeg ikke var innblandet ved innsamlingen.

Målebegrensninger kan oppstå dersom man ikke har tilgang til pålitelige og valide måleinstrumenter (Ringdal, 2018). Det kan også oppstå dersom instrumentene ikke er tilpasset den aktuelle populasjonen. I tillegg til dette kan det være en begrensende faktor at måleinstrumentet ikke er designet etter denne studien. Her er dette gjennomført i motsatt rekkefølge da datamaterialet var klart før studien ble startet. I slike tilfeller kan instrumentet umulig være tilpasset studien, noe som krever at studien gjennomføres i tråd med datamaterialet. At materialet er samlet inn av anerkjente forskere kan forstås som en kvalitet, men samtidig begrenser dette mine muligheter for å kvalitetssikre respondentene. Bakgrunnsvariablene har som oppgave å gi informasjon om ulike påvirkninger som foreldrenes utdanning. Når dette er sagt viser datamaterialet ikke alle krefter som påvirker svarene til elevene. Eksempelvis er familiens økonomiske situasjon ikke undersøkt, samtidig som det kan ha innvirkning på elevenes svar utfra sammenhengen mellom foreldrenes økonomi og utdanning. Andre typer støtte som lærer- og foreldrestøtte er av stor betydning for unge, men har heller ikke fått plass i studien. Det er muligheter for at betydningen av sosial støtte fra medelever kan være mindre dominerende i analysene dersom disse hadde blitt inkludert. Dette kunne gjort funnene noe mer nyanserte.

Når man undersøker slike fenomener som ensomhet og sosial støtte fra medelever, er det vanskelig å måle graden av disse uten selvrapporing. Dette er i seg selv en viktig innsamlingsmetode, men det forutsetter at elevene svarer ærlig og forstår spørsmålene. Spesielt i møte med ensomhet og sosial støtte kan det oppstå målefeil da dette kan være sårbare følelser. Det er tydelig hva man *ønsker* å føle; at man ikke er ensom og at man har mange venner rundt seg. En slik begrensning kan påvirke studiens evne til å fange opp hvor mange som har utfordringer med eksempelvis ensomhet.

Ved slike studier vil det oftest være en tidsbegrensning som har stor påvirkningskraft på arbeidet. I denne studien har en tydelig tidsfrist satt begrensninger for hvor dypt man kan gå i ulike tematikker. Dersom man undersøker for mye vil det påvirke kvaliteten på den ferdige studien, dersom man i det hele tatt blir ferdig. På den andre siden, dersom man ikke undersøker dypt nok, vil man begrense mulighetene for å utvide forståelsen rundt et fenomen eller begrep (Kleven & Hjordemaal, 2018; McQueen & Knussen, 2006). Deler av studiens kvalitet er bestemt ut fra om man har møtt denne balansen på en god måte. Her har tidsbegrensninger ikke påvirket innsamlingen av datamaterialet. Det kan derimot ha påvirket studiens arbeid rundt dette materialet.

I møte med datamaterialet kan analysene som ble gjennomført gi misvisende resultater dersom det ikke kvalitetssikres godt nok (Ringdal, 2018). Det kan også vurderes ut fra funn i andre studier. Eksempelvis i møte med sosial støtte og skolefravær gav teori og Ungdata-undersøkelsen tydelige indikatorer på at det er en sammenheng mellom disse to (Bakken, 2016, 2018; Bakken et al., 2018). Likevel gav dette ikke noe utslag i regresjonsanalysene. Dette er et funn som motsier tidligere forskning. Dette kan komme av en begrenset forståelse av måleinstrumentet hos respondentene eller en suboptimal

bruk av indikatorene i studiens analyser. Kvalitetssikrende analyser er gjennomført for å forhindre dette, men mulighetene for ytterligere begrensninger kan også være årsak.

Som forsker er man en potensiell begrensning (Kleven & Hjordemaal, 2018; McQueen & Knussen, 2006; Ringdal, 2018). For det første kan forskerens egen bias eller forutinntatthet påvirke utformingen av forskningsprosjektet, utvalget av data og analysemetoder. Hvis forskeren har forhåndsbestemte antakelser om hva resultatene skal vise, kan dette påvirke både utformingen av studien og tolkningen av dataene. Jeg sitter med egne erfaringer som kan ha påvirket hvordan studien er bygget opp eller gjennomført. Gjennomgående kvalitetssikring er gjennomført for å best mulig sikre at egne holdninger og erfaringer ikke skal synes i oppgaven. Dette innebærer blant annet multikollinearitet, autokorrelasjon og ikke-normalfordelte residualer. Når dette er sagt, kan holdninger og erfaringer fortsatt ha uønsket innvirkning på prosjektet.

For det andre kan forskerens ferdigheter og kunnskaper innen kvantitativ forskning påvirke studiens kvalitet. Hvis forskeren ikke har tilstrekkelig opplæring og erfaring med å utføre kvantitativ forskning, kan dette påvirke studiens nøyaktighet og pålitelighet, eksempelvis i analysen av dataene. Da dette er mitt første omfattende forskningsprosjekt kan slike feil forekomme, til tross for teoretisk forankring og veiledning fra eksterne kilder. Til tross for eventuelle og potensielle begrensninger er jeg som uerfaren forsker stolt av arbeidet som ligger til grunn i denne studien.

6.3 Videre forskning

I videre arbeid etter denne studien ville det vært interessant å se hvordan disse sammenhengene utvikler seg over tid. Ettersom reelle fraværdata bare var registrert for en av datainnsamlingene, var det ikke muligheter for å undersøke endring over tid. I tillegg til dette vil et større og mer representativt utvalg av skoler og elever bidra til en bedre generaliseringssevne for studiens resultater. Videre er det interessant å undersøke hvordan ulike konkrete tiltak og strategier kan bidra til å redusere ensomhet, øke sosial støtte og redusere skolefravær blant elever. Dette kan innebære å implementere tiltak som involverer foreldre, lærere og andre ressurser i skolemiljøet.

I møte med ensomhet vil det være interessant å undersøke veiene inn og ut av ensomhet og sammenhengen mellom dem. Dette krever et dypere innblikk i hvordan elevene opplever ensomhet, hvordan det føles og hva de opplever er grunnene til at de har denne følelsen. Dette vil være svært krevende grunnet elevenes opplevelser av sårbarhet og innesluttethet i møte med ensomhet.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått et dypere innblikk i elevenes liv i skolen. Dette gjelder spesielt jenter og deres utfordringer i møte med å opprettholde en god mental helse. Mitt drømmeprojekt er å utvikle et større kvantitativt forskningsprosjekt for å undersøke elever ved videregående sitt forhold til begrepet "skoletaper". Dette begrepet blir ofte brukt i media og oftest brukt i møte med gutters utfordringer i skolen. Å utvikle et slikt prosjekt kan være utfordrende da skoletaper er et svært ladet begrep som flere kan kjenne seg igjen i. Men når dette er sagt, er det viktig å undersøke slike betente områder for å bedre sikre unges trivsel og utvikling i skolen.

Litteraturliste

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3), 91–93.
<https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Andersen, B. (2022). *Mobbing: 1300 meldinger om utrygt skolemiljø til statsforvalter*. NRK.
https://www.nrk.no/nordland/mobbing_-1300-meldinger-om-utrygt-skolemiljo-t-il-statsforvalter-1.15804131
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8.
[file:///C:/Users/jenba/Downloads/yberlord,+%7B\\$userGroup%7D,+Er+kj%C3%B8nnsforskjeller%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jenba/Downloads/yberlord,+%7B$userGroup%7D,+Er+kj%C3%B8nnsforskjeller%20(1).pdf)
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5106>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5117>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5128>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater. I 64 [Report]*. NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater. I 62 [Report]*. NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3011548>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), Artikkel 2.
- Baraldi, A. N., & Enders, C. K. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of School Psychology*, 48(1), 5–37.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.10.001>
- Barstad, A., & Sandvik, L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet. En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene*. Helsedirektoratet. <https://core.ac.uk/download/pdf/249953353.pdf>

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 497–529.
- Bekhet, A. K., Zauszniewski, J. A., & Nakhla, W. E. (2008). Loneliness: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 43(4), 207–213.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2008.00114.x>
- BFT, & Omsorgsenheten. (2018). *Årsrapport 2018*.
<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/03-bft/bft--omsorgsenheten/arsrapport-2018-bft-omsorgsenheten.pdf>
- Bhaskar, R., Archer, M., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (2013). *Critical Realism: Essential Readings*. Routledge.
- Bjøranger, A. D. (2022, september 12). *Slår alarm om ufrivillig skolefravær: – Sakene blir flere og barna blir yngre*. NRK.
<https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430>
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2018). *I fraværs grensens dødvinkel. Evaluering av fraværs grensen i videregående opplæring. Delrapport 2* (2018:41). Fafo.
<https://fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Bollen, K. A. (2002). Latent Variables in Psychology and the Social Sciences. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 605–634.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135239>
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I *Knowledge, Education, and Cultural Change*. Routledge.
- Bratholmen, N. V. (2018, april 25). *Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående*. ssb.no.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. I *Handbook of Adolescent Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Bru, E., Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (Bd. 1, s. 17–36). Universitetsforlaget.
- Bump, W. M. (1991). *The Normal Curve Takes Many Forms: A Review of Skewness and Kurtosis*. <https://eric.ed.gov/?id=ED342790>

- Burleson, B. R. (2003). The experience and effects of emotional support: What the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships, emotion, and interpersonal communication. *Personal Relationships*, 10(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00033>
- Burleson, B. R. (2008). What Counts as Effective Emotional Support? Explorations of Individual and Situational Differences. *Studies in applied interpersonal communication*, 207–228.
- Bøe, T., Serlachius, A. S., Sivertsen, B., Petrie, K. J., & Hysing, M. (2018). Cumulative effects of negative life events and family stress on children's mental health: The Bergen Child Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53, 1–9.
- Bøe, T., Sivertsen, B., Heiervang, E., Goodman, R., Lundervold, A. J., & Hysing, M. (2014). Socioeconomic status and child mental health: The role of parental emotional well-being and parenting practices. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 705–715.
- Bøe, T., Øverland, S., Lundervold, A. J., & Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: Results from the Bergen Child Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47, 1557–1566.
- Børstad, J. (2021a, november 8). *Flere barn gruer seg til å gå på skolen – kan få store konsekvenser når de blir voksne*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/flere-barn-mobbes-og-gruer-seg-til-a-ga-pa-skolen--frykter-barn-og-ungdom-utvikler-skolevegring-1.15714786>
- Børstad, J. (2021b, november 8). *Flere barn gruer seg til å gå på skolen – kan få store konsekvenser når de blir voksne*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/flere-barn-mobbes-og-gruer-seg-til-a-ga-pa-skolen--frykter-barn-og-ungdom-utvikler-skolevegring-1.15714786>
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The Lancet*, 391(10119), 426. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)30142-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30142-9)
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). Loneliness: Human nature and the need for social connection. *WW Norton & Company*.
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 300–313.
- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current Concepts in Validity and Reliability for Psychometric Instruments: Theory and Application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 166.e7-166.e16. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.10.036>
- Cook, M., & Wilson, G. (1979). *Love and Attraction: An International Conference*. Elsevier.

- https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=rFRFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA101&dq=weiss++loneliness&ots=8viWq8OsWF&sig=X4wfRFeStSj5eijLXfEKoF7V6y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Cook, R. D. (2011). Cook's Distance. I M. Lovric (Red.), *International Encyclopedia of Statistical Science* (s. 301–302). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_189
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale Development: Theory and Applications*. SAGE Publications.
- Dietrichson, S. (2019, november 18). - *Feil å framstille gutter som skoletapere*.
<https://forskning.no/kjonn-og-samfunn-skole-og-utdanning/feil-a-framstille-gutter-som-skoletapere/1590021>
- Egge, J. H. (2022, juni 13). *Var det mye bedre før? Depresjon og angst hos unge i Norge har doblet seg på 10 år*. NRK.
https://www.nrk.no/trondelag/hunt_-44-prosent-av-tenaringsjenter-i-norge-plages-av-stress_-angst-og-tunge-tanker-1.15993034
- Elvegård, R., Andersen, M., Nilsen, P. O., & Elvegård, R. (2017). *Oppfølging av elevfravær* (4/2017-F).
<https://www.trondheim.kommune.no/tema/politikk-og-planer/styrer-rad-og-utvalg/trondheim-kommunerevisjon/revisjonsrapporter/oppfolging-av-elevfravar/>
- Engene, L. (2014). *Sosiale medier og kroppshysteri* [Master thesis].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/40537>
- Eriksen, I. M., & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge – hva sier NOVA-forskningen?* [Working paper]. NOVA, Oslomet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/20.500.12199/5934>
- Ettung, G. (2020). *Ensomhet er en vond følelse*. Mental Helse.
<https://mentalhelse.no/aktuelt/nyheter/mental-helse/ensomhet-er-en-vond-foelse>
- Evensen, M., & Løvgren, M. (2018). *Studier av velferd og livskvalitet hos barn*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/20.500.12199/5212>
- Evjen, K. (2022, januar 8). *Skolen må følge opp den psykiske helsen til barn med lærevansker*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-partner/skolen-ma-folge-opp-den-psykiske-helsen-til-barn-med-laerevansker/1947863>
- Falch, T., Johannessen, A. B., & Strøm, B. (2010). *Kostnader av frafall i videregående opplæring* [Rapport]. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kostnader-av-frafall-i-videregaende-oppl/id589823/>

- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), 291–309. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-04-01>
- Fevåg, I. K. (2021, juni 8). *Psykisk helse og sosiale media: – Ikke alltid så bra som det ser ut som ...* Tidens Krav. <https://www.tk.no/5-51-993433>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE.
- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>
- Flåten, K., & Breivik, B. (2022). *Tillegg nr. 19 til tildelingsbrev til Udir for 2022 med oppdrag 2022-027 om fravær i grunnskolen og videregående skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d7ff3b0447e446a0865cdc409d857825/tillegg-nr.-19-til-tildelingsbrev-til-udir-for-2022-.pdf>
- Furr, M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. SAGE Publications Ltd.
- Giacalone, R. A., Knouse, S. B., & Montagliani, A. (1997). Motivation for and Prevention of Honest Responding in Exit Interviews and Surveys. *The Journal of Psychology*, 131(4), 438–448. <https://doi.org/10.1080/00223989709603531>
- Greenland, S. (1994). Hierarchical regression for epidemiologic analyses of multiple exposures. *Environmental Health Perspectives*, 102(suppl 8), 33–39. <https://doi.org/10.1289/ehp.94102s833>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Hadi, N. U., Abdullah, N., & Sentosa, I. (2016). An Easy Approach to Exploratory Factor Analysis: Marketing Perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 6(1), Artikkel 1.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3), 258–267. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2008-03-07>
- Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Anne-Siri Fismen, Bente Wold, & Oddrun Samdal. (2020). *Barn og unges helse og trivsel. Forekomst og sosial ulikhet i Norge og i verden*. <https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20%28V4%29.pdf>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social*

- Psychology of Education*, 24(5), 1125–1144.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>
- Haugan, V. (2022). *Sosiale nettverk fremmer helse—Helsefremmende arbeid (HS-HEA vg2)—NDLA*. ndla.no.
<https://ndla.no/nb/subject:1:1b7155ae-9670-4972-b438-fd1375875ac1/topic:1:baadf378-9a45-422f-a80f-154e203d2bc2/topic:1:2705dab9-344d-4473-bbdf-3538f9fedfe0/resource:9d1e21d2-0e30-4e52-906e-ed000f6598df>
- Havik, T. (2021, mai 28). *Når skolefravær blir et problem*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). *Assessing Reasons for School Non-attendance*.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2014.904424?needAccess=true&role=button>
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Hawkley, L. C., Luhmann, M., Schönbrodt, F. D., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness and social behaviours in a virtual social environment. *COGNITION AND EMOTION*, 29(5), 548–558.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 1–22.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695–718.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet (IS-2263)*. Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Helsedirektoratet. (2017). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvskading-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvskading-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2018, oktober 31). *Ensomhet*.
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/ensomhet/>

- Helsedirektoratet. (2020, februar 4). *Psykisk helse*.
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/>
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319–335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Helsenorge. (2020, januar 10). *Sjå i kva trinn barnet ditt blir innkalla her*.
<https://www.helsenorge.no/hjelpetilbud-i-kommunene/skolehelsetjenesten/>
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' Education Levels, Parents' Beliefs, and Child Outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373–383.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1995.9914830>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*, 5(2), 2055102918799963.
<https://doi.org/10.1177/2055102918799963>
- Idsøe, C., & Idsøe, T. (2012). *EMOSJONELLE VANSKER Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?*
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/hefte-emosjonelle-vansker>
- Jareg, K. M. (2015, juli 10). *Er du ensom? Du er ikke alene*. Psykologisk.no.
<https://psykologisk.no/2015/07/er-du-ensom-du-er-ikke-alene/>
- Jones, W. H. (1981). Loneliness and Social Contact. *The Journal of Social Psychology*, 113(2), 295–296.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1981.9924386>
- Katipamula, S., Reddy, T. A., & Claridge, D. E. (1998). Multivariate Regression Modeling. *Journal of Solar Energy Engineering*, 120(3), 177–184.
<https://doi.org/10.1115/1.2888067>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161.
<https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kerres Malecki, C., & Kilpatrick Demary, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>

- Kleiven, J., Kollstad, M., & Dolva, A.-S. (2017). *Venner og vennskap hos barn og unge; en selektiv gjennomgang av faglitteratur*.
https://www.researchgate.net/profile/Jo-Kleiven/publication/318362732_Venner_og_vennskap_hos_barn_og_unge_en_selektiv_gjennomgang_av_faglitteratur/links/5965ffa64585157fcc648408/Venner-og-vennskap-hos-barn-og-unge-en-selektiv-gjennomgang-av-faglitteratur.pdf
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.). Fagbokforlaget.
- Klomstèn, A. T. (2022). Livsmestring i skolen. I *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utg., s. 377–388). Fagbokforlaget.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047.
<https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 16). *Skole og videregående opplæring* [Tema]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>
- Kvello, Ø. (2022). Identitets- og moralutvikling. I *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utg., s. 129–144). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø., & Haugan, J. A. (2022). Vennskap. I *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utg., s. 87–97). Fagbokforlaget.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(1), 24–34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2011-01-04>
- Lauglo, J. (2008). Familiestruktur og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8.
- Lilleaasen, R. (2017). Kritisk realisme og gudsmøtet. *Teologisk tidsskrift*, 6(2), 146–161. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-02-05>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag as.
- McGrath, H., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27, 79–90.
- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Pearson Education.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.

- Meld. St. 6. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 282–297. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- Monsrud, M., & Slettebø, O. (2020). *213 milliarder til utdanning*. ssb.no.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/213-milliarder-til-utdanning>
- Moon, S. S., & Rao, U. (2010). Youth–Family, Youth–School Relationship, and Depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(2), 115–131.
<https://doi.org/10.1007/s10560-010-0194-9>
- Moustakas, C. E. (2016). *Loneliness*. Pickle Partners Publishing.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (2009:8). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
https://www.researchgate.net/profile/Ann-Knudsen/publication/38184936_Psykiske_lidelser_i_Norge_Et_folkehelseperspektiv/links/0912f507e836c822f9000000/0/Psykiske-lidelser-i-Norge-Et-folkehelseperspektiv.pdf
- NHI. (2021). *Psykiske helseproblemer*. NHI.no.
<https://nhi.no/symptomer/psyke-og-sinn/psykiske-helseproblemer/>
- Nome, D. (2011). Skolen – mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 70–78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-01-07>
- O’Brien, R. M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673–690.
<https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Olsson, S. V. (2023, mai 5). *Ap vil vrake fraværs grensen*. NRK.
<https://www.nrk.no/norge/ap-vil-vrake-fravaersgrensen-1.16399177>
- Oppenheimer, D. M., Meyvis, T., & Davidenko, N. (2009). Instructional manipulation checks: Detecting satisficing to increase statistical power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 867–872.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.009>

- Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pearl, J. (2009). *Causality*. Cambridge University Press.
- Pekkarinen, T. (2012). Gender differences in education. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 165–194.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. I M. Cook & G. Wilson, *Love and Attraction: An International Conference*. Elsevier.
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=rFRFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA101&dq=weiss++loneliness&ots=8viWq8OsWF&sig=X4wfRFeStSj5ejjLXfEKoF7V6y&redir_esc=y#v=onepage&q=weiss%20%20loneliness&f=false
- Reblin, M., & Uchino, B. N. (2008). Social and Emotional Support and its Implication for Health. *Current opinion in psychiatry*, 21(2), 201–205.
<https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3282f3ad89>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg). Fagbokforl.
- Rognaldsen, E. (2022, september 20). *Mobbetallene går i feil retning – Ni av ti skoler svikter elevene*. NRK.
<https://www.nrk.no/sorlandet/mobbetallene-gar-i-feil-retning--ni-av-ti-skoler-svikter-elevene-1.16100421>
- Rosopa, P. J., Schaffer, M. M., & Schroeder, A. N. (2013). Managing heteroscedasticity in general linear models. *Psychological Methods*, 18(3), 335.
<https://doi.org/10.1037/a0032553>
- Rustad, E. C., & Samdal, O. (2009). Ungdom og livstilfredshet. *Forskning*, 2, 90–99.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(2), 169–189.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-04>
- Salas-Gulliksen, C., Vik, J. N., & Lundgaard, M. (2023, mars 9). *Mental Helse slår alarm: Angst og depresjon blant barn og unge øker kraftig*. TV 2.
<https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/angst-og-depresjon-blant-barn-og-unge-oker-kraftig/15567381/>
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (Nr. 4/2009). HEMIL-senteret, universitetet i Bergen.
<https://core.ac.uk/reader/30855590>

- Sandmo, E. (2010, desember 9). *Frafallet koster 5 milliarder*. NRK.
<https://www.nrk.no/trondelag/frafallet-koster-5-milliarder-1.7418017>
- Schwenke, Y. (2022, juli 25). *Hadde 21 seksere – kom fortsatt ikke inn: – Noe er galt med systemet*. <https://www.vg.no/i/PoKgB5>
- Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5–9.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment. *University of Oklahoma Book Exchange*.
- Sivertsen, E. (2020). 3. Kardashianering av fotografier i sosiale medier. I *Digital samhandling* (s. 40–64). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215037394-2020-03>
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129–136.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Sorkin, D., Rook, K. S., & Lu, J. L. (2002). Loneliness, lack of emotional support, lack of companionship, and the likelihood of having a heart condition in an elderly sample. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(4), 290–298.
https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2404_05
- SSB. (2021, mai 7). *Bli vi stadig mer ensomme?* ssb.no.
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- Statped. (2022). – *Barnets stemme må med*.
<https://www.statped.no/temaer/skolestart-og-overganger/hilde/>
- St.meld. nr. 16. (2006). *... og ingen sto igjen—Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school_ Students' voices | Elsevier Enhanced Reader. *International Journal of Educational Research*, 97, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Studenttorget. (2013). *Frafall fra studiene koster samfunnet 6,5 milliarder årlig*. studenttorget.no.
<https://studenttorget.no/index.php?show=22&artikkelid=12066>

- Støren, K. S. (2020, april 22). *Mer bekymring og mindre glede etter korona-tiltakene*. ssb.no.
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/mer-bekymring-og-mindre-glede-etter-korona-tiltakene>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tay, R. (2017). Correlation, Variance Inflation and Multicollinearity in Regression Model. *Journal of the Eastern Asia Society for Transportation Studies*, 12, 2006–2015. <https://doi.org/10.11175/easts.12.2006>
- TFK. (2023a). *Elever i videregående skole | Trøndelag i tall*.
<https://trondelagital.no/statistikk/elever-i-videregaende-skole>
- TFK. (2023b). *Videregående skole | Trøndelag i tall*.
<https://trondelagital.no/artikkel/videregaende-skole>
- Thrane, C. (2005). Utdanningens sosiale reproduksjon – et fokus på mekanismer. *Sosiologisk tidsskrift*, 13(1), 45–70.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2005-01-05>
- Thune, T., Reisegg, Ø., & Askheim, S. (2022). Skole og utdanning i Norge. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge
- Thune, T., Reisegg, Ø., & Askheim, S. (2023). Skole og utdanning i Norge. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge
- Tufte, P. A. (2013). Å studere sosiale årsakssammenhenger. *Sosiologi i dag*, 43(3), Artikkel 3. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1077>
- Udir. (2020). *Kompetansemål—Læreplan i valgfaget fysisk aktivitet og helse (FAH01-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/fah01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv318>
- Udir. (2022a). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Udir. (2022b). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Udir. (2022c). *Fravær i grunnskolen*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar-grunnskolen/>
- Udir. (2022d). *Fravær i videregående*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar-videregaende/>

- Udir. (2023). 2.5.1 Folkehelse og livsmestring.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Valås, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Akademika.
- Van Ryzin, M. J., & Nowicka, P. (2013). Direct and indirect effects of a family-based intervention in early adolescence on parent–youth relationship quality, late adolescent health, and early adult obesity. *Journal of Family Psychology*, 27(1), 106. <https://doi.org/10.1037/a0031428>
- Velez, P., & Ashworth, S. D. (2007). The Impact of Item Readability on the Endorsement of the Midpoint Response in Surveys. *Survey Research Methods*, 1(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.18148/srm/2007.v1i2.76>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1(58), 105–119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Wang, M., Eliassen, E., & Bårdstu, S. K. (2022). *Sammenhenger mellom læringsmiljø, sosial fungering og skoleprestasjoner i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Watkins, M. W. (2021). *A Step-by-Step Guide to Exploratory Factor Analysis with SPSS*. Routledge.
- Weiss, R. (1975). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. MIT Press.
- WHO. (2022a). *Mental disorders*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- WHO. (2022b). *Mental health*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Bio Medica : Atenei Parmensis*, 89(2), 302–314. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i2.7404>
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children’s Educational Outcomes. *The Journal of*

Educational Research, 91(6), 370–380.

<https://doi.org/10.1080/00220679809597566>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

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

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

Undersøkelsen "Opplevelse av skolen" er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå

Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen

Din motivasjon for skolen

Sosiale relasjoner på skolen

Trivsel på skolen

Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

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

Vedlegg 2: Spørreskjema

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



Kunnskap for en bedre verden

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

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente..... ₁ Gutt ... ₂

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

- Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

3. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

- Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

4. Hvem bor du sammen med mesteparten av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

1. Mor og far sammen..... 3. Bare mor... 5. Mor og annen foresatt.. 7. Fosterfamilie...
 2. Skifter mellom mor og far ... 4. Bare far 6. Far og annen foresatt... 8. Bor alene

5. I hvilket land ble du født? ⇒

- Norge ₁ Europa utenom Norden ... ₃
 Et annet nordisk land ₂ Et land utenom Europa ₄

6. Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

- Norsk ₁ Svensk ₁ Dansk ₁ Engelsk ... ₁ Annet språk (hvilket? ↴) ... ₁

Annet språk:

Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:

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

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-T, NTNU

1

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

8. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *skole*? ⇨ Ja ₁
Nei... ₂
9. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for *linje*? ⇨ Ja.... ₁
Nei.. ₂
10. Er dette første gang du går på VG1? ⇨ Ja ₁
Nei... ₂
11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇨ Ja.... ₁
Nei.. ₂
12. Hva fikk du i *standpunkt* karakter i 10. klasse i disse fagene? ⇨
- | | | | | | | | |
|----|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Norsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Engelsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
13. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇨
- | | | | | | | | |
|----|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Norsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Matematikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Engelsk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? *NB: bare ett kryss!* ⇨
- | | | | |
|--------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Nei..... | <input type="checkbox"/> ₁ | Ja, utenom klassen..... | <input type="checkbox"/> ₃ |
| Ja, i klassen..... | <input type="checkbox"/> ₂ | Ja, både i og utenom klassen ... | <input type="checkbox"/> ₄ |

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

- | | | | | | | | | | |
|--|--|---|-------------|---|---|---|---|--|------------|
| | | | Svært usant | | | | | | Svært sant |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
15. Jeg gjør det bra på en rekke områder
16. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen
17. Jeg har lett for å få venner.....
18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....
19. Det er lett å like meg.....
20. Jeg godtar meg selv slik jeg er
21. Jeg vil helst være slik jeg er.....
22. Jeg følger godt med i timene på skolen.....
23. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt
24. Det er mange som vil ha meg som venn
25. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes
26. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNUI

2

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

- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?
- | | Stemmer ikke
1 | Stemmer delvis
2 | Stemmer helt
3 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Jeg bekymrer meg mye | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?
- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. Jeg klarer skolefagene bra på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Jeg liker godt fagene på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Jeg synes det er spennende å gå på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Jeg prøver å unngå at det skal se ut som om jeg har problemer med skolearbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Jeg tror jeg kommer til å begynne å studere etter videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Det er et mål for meg at de andre elevene ikke skal tenke på meg som dum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Fagene vi har på skolen interesserer meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-T, NTNU

3

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

-
- | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
|--|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| 49. Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen..... | Svært usant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 50. Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 51. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 52. Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 53. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 54. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 55. Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 56. Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene ... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 57. Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 58. Jeg lærer mye interessant på videregående..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 59. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 60. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 61. Jeg liker å holde på med skolearbeid | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 62. Jeg har fått nye venner på videregående | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 63. Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 64. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 65. Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 66. Jeg går i en hyggelig klasse på videregående..... | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 67. Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
| 68. På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇔ | Ikke i det hele tatt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helt sikker |

● KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

4 ●

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

| | Svært usant | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 69. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Jeg trives godt sammen med lærerne mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Jeg trives godt i friminuttene/fritimene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare puffer det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Jeg føler meg ensom på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 92. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNU

5

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

- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 94. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 95. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 97. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 98. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 99. Jeg har ingen å snakke med på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. Jeg har ingen venner på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Jeg lurar på om det er noen vits i å fortsette på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 104. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 105. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 106. Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 108. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Foreldrene mine gir meg gode råd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 112. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 113. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 114. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 115. Jeg trives sammen med foreldrene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 116. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 117. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNUI

6

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

Hvor fornøyd er du med følgende?

- | | Ikke i det hele tatt | | | | | Svært fornøyd |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 118. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 119. Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 120. Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

121. Angrer du på valget ditt? ⇒
- | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|---|--|--------------------------|---|
| Angrer valg av skole.... | <input type="checkbox"/> | 1 | Angrer valg både av skole og linje.... | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Angrer valg av linje..... | <input type="checkbox"/> | 2 | Angrer ikke på noe av dette..... | <input type="checkbox"/> | 4 |

- | | Aldri | Under 1 gang | 1 gang | 2 ganger | 3 el. flere |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | i uka | i uka | i uka | ganger i uka |
| 122. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Ingen | 1 - 5 | 6 - 10 | Over 10 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 123. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 124. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 125. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 126. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 127. Jeg vurderer å bytte linje fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 128. Jeg bruker alt for lang tid på å jobbe med lekser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 129. Jeg blir plaget av enkelte elever på skolen eller skoleveien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 130. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 131. Lærerne mine er god til å tilpasse oppgavene til alle elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 132. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta... .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 133. Jeg burde bruke mer tid på lekser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 134. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i programfagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 135. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 136. Jeg er fornøyd med kroppen min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 137. Lærerne mine spør meg når jeg rekker opp handa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

7

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

Vedlegg 3: Liste over sammensatte mål og indikatorer

Ensomhet

| |
|---|
| Jeg har ingen å snakke med på skolen |
| Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene |
| Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med |
| Jeg føler meg ensom på skolen |
| Jeg har ingen venner på skolen |

Sosial støtte medelever

| |
|---|
| Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg |
| Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg |
| Andre elever i klassen sier positive ting mot meg |
| Andre elever i klassen behandler meg med respekt |
| Jeg går i en hyggelig klasse på videregående |
| Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående |

Vedlegg 4a: Faktoranalyse av ensomhet, tilhørighet/trivsel og støtte fra medelever, inkl. Chronbachs alfa

| Indikatorer | Faktorladning <i>Direct oblimin</i> | |
|---|--|---|
| | 1 | 2 |
| Ensomhet | | |
| Jeg har ingen å snakke med i klassen | .84 | |
| Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene | .78 | |
| Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med | .79 | |
| Jeg føler meg ensom på skolen | .81 | |
| Jeg har ingen venner på skolen | .83 | |
| <i>Chronbachs alfa</i> | .86 | |
| Tilhørighet/trivsel | | |
| Jeg trives godt i friminuttene/fritimene | .76 | |
| Jeg trives godt sammen med lærerne mine | .64 | |
| Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til | .83 | |
| Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen | .81 | |
| <i>Chronbachs alfa</i> | .76 | |
| Støtte fra medelever | | |
| Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg | .76 | |
| Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg | .88 | |
| Andre elever i klassen sier positive ting mot meg | .81 | |
| Andre elever i klassen behandler meg med respekt | .88 | |
| <i>Chronbachs alfa</i> | .84 | |
| Sosialt elever | | |
| Jeg går i en hyggelig klasse på videregående | .77 | |
| Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående | .85 | |
| Jeg har fått nye venner på videregående | .82 | |
| Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående | .79 | |
| <i>Chronbachs alfa</i> | .82 | |

*Estimeringsmetode: Maximum likelihood. Rotasjonsteknikk: Oblimin.
Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.*

Vedlegg 4b: Faktoranalyse av ensomhet og det sammensatte målet sosial støtte fra medelever

| Indikatorer | Faktorladning Direct oblumin | | Faktorladning Varimax | |
|---|---------------------------------|------|--------------------------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Ensomhet | | | | |
| Jeg har ingen å snakke med i klassen | | .78 | | .78 |
| Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene | | .76 | | .75 |
| Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med | | .83 | | .79 |
| Jeg føler meg ensom på skolen | | .74 | | .76 |
| Jeg har ingen venner på skolen | | .81 | | .79 |
| Sosial støtte medelever | | | | |
| Jeg trives godt i friminuttene/fritimene | .49 | -.41 | .56 | -.53 |
| Jeg trives godt sammen med lærerne mine | .60 | | .53 | |
| Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til | .67 | | .66 | |
| Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen | .70 | | .68 | |
| Andre elever i klassen gjør ting sammen med meg | .74 | | .602 | -.38 |
| Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg | .77 | | .75 | |
| Andre elever i klassen sier positive ting mot meg | .76 | | .73 | |
| Andre elever i klassen behandler meg med respekt | .77 | | .74 | |
| Jeg går i en hyggelig klasse på videregående | .76 | | .73 | |
| Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående | .71 | | .71 | |
| Jeg har fått nye venner på videregående | .47 | -.40 | .54 | -.52 |
| Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående | .57 | | .59 | -.33 |
| <i>KMO og Bartlett's test</i> | .94 | | | |

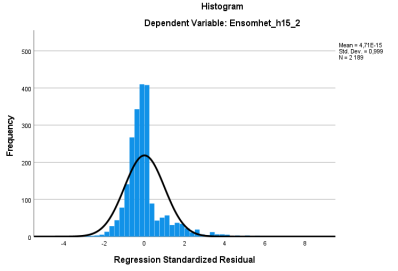
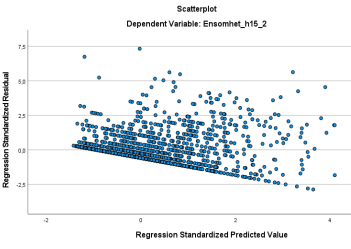
Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsteknikk: Oblimin.

Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.

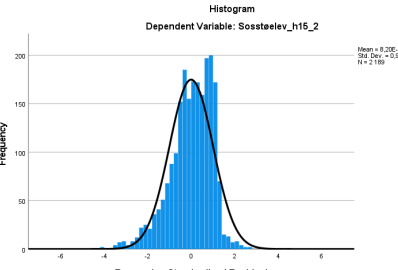
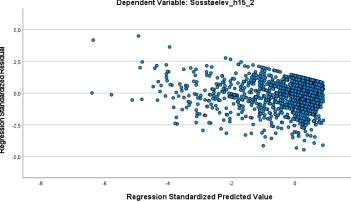
Fargekodene under "Sosial støtte medelever" viser til de opprinnelige begrepsfordelingene fra undersøkelsen.

Vedlegg 5a: Forutsetninger for regresjonsanalyser med ensomhet og sosial støtte medelever som avhengige variabler

Ensomhet:

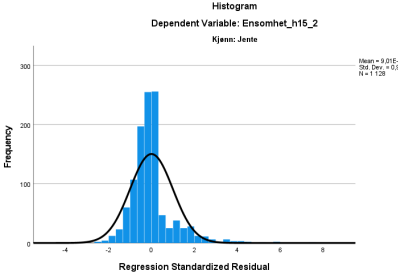
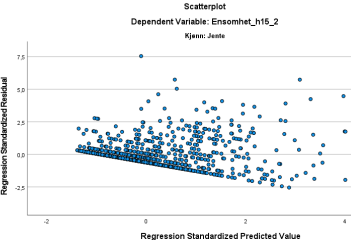
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|--|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,79</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .088</p> |

Sosial støtte medelever:

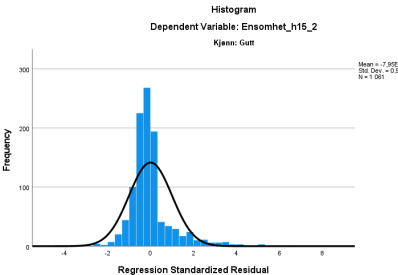
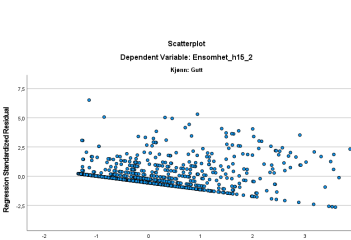
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|--|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 2,01</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .073</p> |

Vedlegg 5b: Forutsetninger for regresjonsanalyser med ensomhet som avhengig variabel, fordelt på kjønn

Jenter:

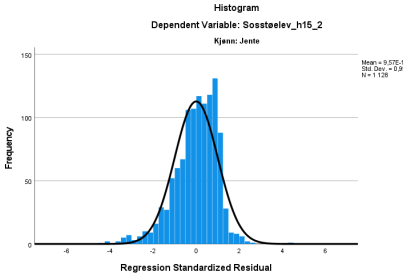
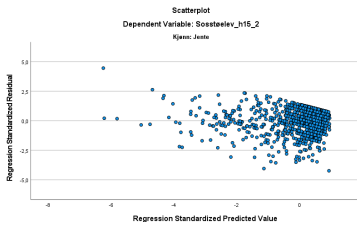
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|---|---|
|  <p>Histogram Dependent Variable: Ensomhet_h15_2 Kjønn: Jente</p> <p>Mean = 0.0216 Std. Dev. = 0.9893 N = 1129</p> |  <p>Scatterplot Dependent Variable: Ensomhet_h15_2 Kjønn: Jente</p> | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 2,09</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .17</p> |

Gutter:

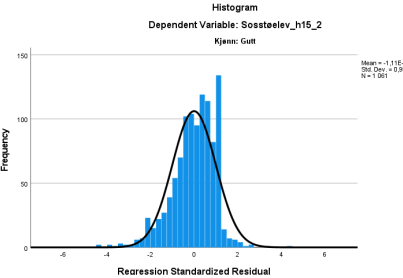
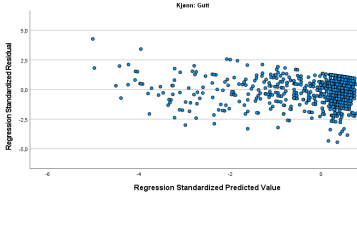
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|--|--|--|
|  <p>Histogram Dependent Variable: Ensomhet_h15_2 Kjønn: Gutt</p> <p>Mean = -7.30515 Std. Dev. = 0.2997 N = 1061</p> |  <p>Scatterplot Dependent Variable: Ensomhet_h15_2 Kjønn: Gutt</p> | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,94</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .041</p> |

Vedlegg 5c: Forutsetninger for regresjonsanalyser med sosial støtte medelever som avhengig variabel, fordelt på kjønn

Jenter:

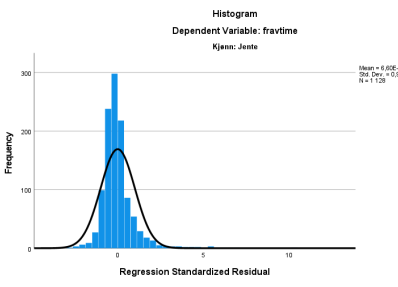
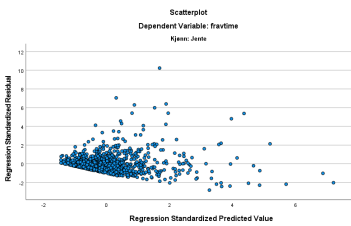
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|---|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,75</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .17</p> |

Gutter:

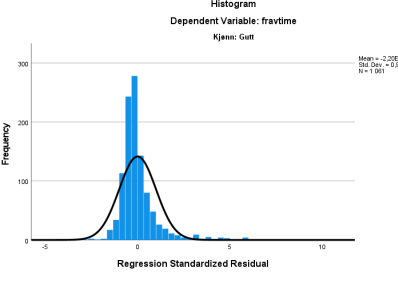
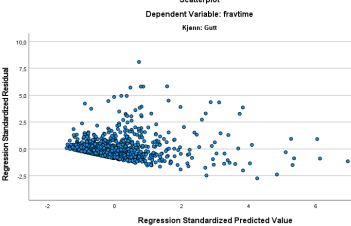
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|--|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,82</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .078</p> |

Vedlegg 5d: Forutsetninger for regresjonsanalyser med timefravær som avhengig variabel, fordelt på kjønn

Jenter:

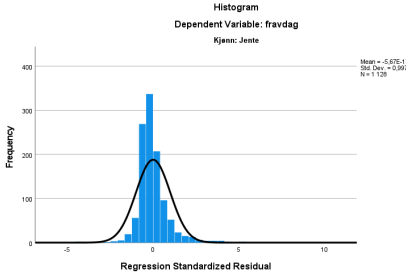
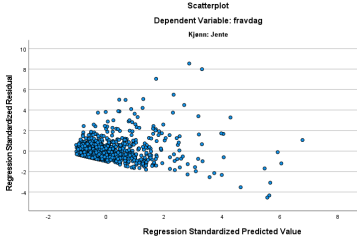
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|---|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,80</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .13</p> |

Gutter:

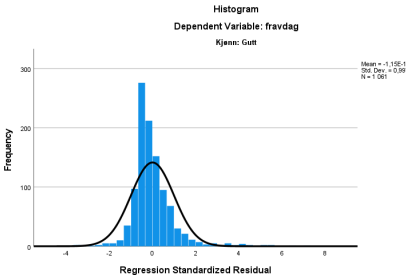
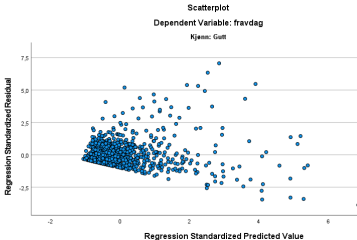
| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|---|--|--|
|  |  | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,55</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .086</p> |

Vedlegg 5e: Forutsetninger for regresjonsanalyser med dagsfravær som avhengig variabel, fordelt på kjønn

Jenter:

| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|--|--|---|
|  <p>Histogram Dependent Variable: fravdag Kjønn: Jente</p> <p>Mean = -5.825, Std. Dev. = 3.997, N = 129</p> |  <p>Scatterplot Dependent Variable: fravdag Kjønn: Jente</p> | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,88</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .19</p> |

Gutter:

| Normalfordelte residualer | Heteroskedastisitet | Annet |
|--|--|---|
|  <p>Histogram Dependent Variable: fravdag Kjønn: Gut</p> <p>Mean = -1.125, Std. Dev. = 3.997, N = 101</p> |  <p>Scatterplot Dependent Variable: fravdag Kjønn: Gut</p> | <p>Autokorrelasjon (Durbin Watson) Ensomhet: 1,79</p> <p>Innflytelsesrike enheter (Cook's d) Høyeste verdi: .12</p> |

Vedlegg 6: Durbin-Watson-verdier for regresjonsanalyser

| | Jenter | Gutter |
|-------------------------|---------------|---------------|
| Ensomhet | 2,09 | 1,94 |
| Sosial støtte medelever | 1,75 | 1,82 |
| Timefravær | 1,80 | 1,55 |
| Dagsfravær | 1,88 | 1,79 |

Vedlegg 7: Fraværsårsaker blant de elevene med høyt fravær rapport 4/2017

| | Hovedårsak til fraværet | | En av flere årsaker til fraværet | |
|---------------------------------------|-------------------------|------------|----------------------------------|------------|
| | Antall | Andel | Antall | Andel |
| Somatisk sykdom | 7 | 18 | 23 | 59 |
| Skolevegring, angst, psykiske forhold | 17 | 44 | 24 | 62 |
| Skulk | 6 | 15 | 13 | 33 |
| Foreldremotivert fravær | 9 | 23 | 21 | 53 |
| Totalt | 39 | 100 | 81 | 208 |

Data er basert på enkeltsaker i perioden januar-april 2017. Andel er oppgitt i prosentpoeng. Kilde: (Elvegård et al., 2017).

Vedlegg 8: Time- og dagsfravær for utvalget, Trøndelag og Norge

| | Timefravær | | Dagsfravær | |
|-----------------------|--------------|--------|--------------|--------|
| | Gjennomsnitt | Median | Gjennomsnitt | Median |
| Gutter | 18,9 | 10,0 | 7,6 | 5,0 |
| Jenter | 17,3 | 11,0 | 8,3 | 5,0 |
| <i>Nord-Trøndelag</i> | - | 8,0 | - | 3,0 |
| <i>Sør-Trøndelag</i> | - | 8,0 | - | 4,0 |
| <i>Norge</i> | - | 7,0 | - | 3,0 |

Kilder: Bratholmen (2018), supplert med egne analyser.

