

Kristine Hopen

Selvverd og frafall i skolen

En kvantitativ studie om sammenhenger mellom selvverd, fravær og tanker om å slutte på skolen i videregående opplæring

Masteroppgave i utdanning og oppvekst
Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke om selvverdet til elever i videregående skole har en sammenheng med hvorfor noen elever velger å avslutte opplæringen underveis. Selvverdet ble målt opp imot faktorer som skulking, skolefravær og tanker om å slutte på skolen. Det ble også sett på om det finnes kjønnsforskjeller i forhold til de overnevnte faktorene. Studiets problemstilling er som følgende: *”Er det en sammenheng mellom selvverd og frafall i videregående opplæring?”*

Problemstillingen er belyst ved bruk av kvantitativ metode. Studien er en del av et større forskningsprosjekt der det ble utført en spørreundersøkelse på tre videregående skoler i Sør-Trøndelag. I alt deltok 501 respondenter i undersøkelsen med elever fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. For å besvare problemstillingen ble det utført korrelasjonsanalyser basert på Pearsons r samt t -tester for to uavhengige utvalg for å se på kjønnsforskjeller og for å gjøre analyser der det ble skilt mellom elever med høyt og lavt selvverd. Resultatene indikerer at det er en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og elevenes selvverd, der elever som tenker på å slutte på skolen har et lavere selvverd enn elever som ikke tenker å avslutte opplæringen. Funnene viser også at elever som skulker har et lavere selvverd enn ikke-skulkere. Det kan tyde på at dette er de samme elevene siden det er en korrelasjon mellom faktoren tanker om å slutte på skolen og skulking. Videre viser resultatene at det ikke er en sammenheng mellom elevenes selvverd og skolefravær. Resultatene fra analysene om kjønnsforskjeller viser at jenter har litt lavere selvverd enn gutter, men det ble ikke funnet noen forskjeller mellom kjønnene på faktorene tanker om å slutte på skolen eller skulking. Ved å gjøre studier på elever som fortsatt er i videregående skole kan frafallsproblematikken undersøkes som en prosess elevene går igjennom og det kan ha en forebyggende virkning. Økt forståelse av hvilken betydning elevenes selvverd har å si for frafallet i videregående opplæring kan gi indikasjoner som skolen og lærere kan ha nytte av. De kan jobbe for å se hver enkelt elev og på den måten være med å styrke deres selvverd som gir dem motivasjon til å fullføre skolegangen.

Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes en fem år lang utdanningsperiode ved NTNU som har vært en utfordrende, men fin modningsprosess der jeg har tilegnet meg mye kunnskap innen pedagogikk. Temaet i denne oppgaven ble valgt ut i fra egen interesse innenfor feltet psykologisk pedagogikk, og spesielt hvordan mennesker har det med seg selv. Å knytte dette opp mot frafallsproblematikken har vært svært interessant å arbeide med.

Proessen med å skrive en masteroppave har vært lang og har til tider virket uoverkommelig, men med hjelp av samarbeidspartnere og støtte fra venner har jeg nå levert et ferdig produkt. Først og fremst vil jeg takke min veileder, førsteamanuensis Anne Torhild Klomsten, for alle konstruktive tilbakemeldinger underveis og fine diskusjoner som har gitt meg motivasjon. Jeg vil også takke alle elevene som har svart på spørreundersøkelsen, uten dere ville det ikke blitt noen oppgave. Videre vil jeg takke medstudent Live for samarbeidet med spørreskjemaet og datainnsamlingen. Jeg vil også takke de andre studievenninnene mine for gode innspill, lange lunsjpauser og fine avkoblingskvelder.

En medstudent som fortjener ekstra stor takk er Julie. Takk for alle koselige stunder på lesesalen, faglig innspill til oppgaven og mye latter som har gjort prosessen lettere og alle dagene gøyere. Sist men ikke minst, vil jeg takke min familie og Erlend for all støtte og oppmuntrende ord.

Trondheim, 2016

Kristine Hopen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord	IV
1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens oppbygning	3
2. Teori.....	5
2.1 Selvoppfatning.....	5
2.1.1 Selvvurderingstradisjonen	5
2.1.2 Selvverd	7
2.1.3 Kilder til selvoppfatning i selvvurderingstradisjonen.....	9
2.1.4 Kjønn og selvverd	11
2.2 Frafall.....	11
2.2.1 Å studere frafall som en prosess	12
2.2.2 Fravær	13
2.2.3 Skulking	13
2.2.4 Skolevegring	14
3. Metode	15
3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign	15
3.2 Utvalg.....	15
3.3 Datainnsamling	16
3.4 Måleinstrument.....	17
3.4.1 Mål på teoretiske begrep.....	18
3.5 Kvalitetssikring av målingene.....	19
3.5.1 Dimensjonalitet	19
3.5.2 Reliabilitet	20
3.5.3 Validitet.....	20
3.6 Ethiske vurderinger	22
3.7 Statistiske analyser.....	23
3.7.1 Selvverd	24
3.7.2 Tanker om å slutte	25
3.7.3. Skulking	26
3.7.4 Fravær	27
4. Resultater	29
4.1 Sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd	30

4.2 Forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til tanker om å slutte	31
4.3 Sammenhenger mellom skolefravær og selvverd	31
4.4 Forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til skulking	32
4.5 Sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen	33
4.6 Kjønnforskjeller i forhold til selvverd, tanker om å slutte og skulking	33
5. Drøfting	35
5.1 Skolefravær og skulking i forhold til selvverd	35
5.2 Har tanker om å slutte på skolen en sammenheng med skulking og selvverd?	37
5.3 Kjønnforskjeller	38
5.4 Refleksjoner rundt egen forskning	39
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer	43
6.1 Veien videre og praktiske implikasjoner	44
7. Litteraturliste	45
Vedlegg	49
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til skolene	49
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elevene	51
Vedlegg 3. Spørreundersøkelsen	53
Vedlegg 4. Reliabilitetsanalyse av de sammensatte målene	59
Vedlegg 5. Skjevhet og kurtosis av de sammensatte målene	63
Liste over tabeller	
Tabell 1. Faktoranalyse av selvverd	24
Tabell 2. Faktoranalyse av tanker om å slutte	25
Tabell 3. Faktoranalyse av skulking	26
Tabell 4. Sammenheng mellom tanker å slutte på skolen og selvverd	30
Tabell 5. Tanker om å slutte på skolen i forhold til høyt og lavt selvverd	31
Tabell 6. Sammenhenger mellom skolefravær og selvverd	31
Tabell 7. Skulking i forhold til høyt og lavt selvverd	32
Tabell 8. Sammenheng mellom tanker om å slutte og skulking	33
Tabell 9. Variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking i forhold til kjønn	33
Liste over figurer	
Figur 1. Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvoppfatning	6

1. Innledning

Vi lever i et kompetansesamfunn hvor utdanning er i fokus. Utdanning gir individuelle valgmuligheter ved at man selv velger hvilken utdanning man tar etter hva man ønsker å arbeide med i fremtiden. Samtidig er utdanning viktig for samfunnsmessig vekst, og utdanning har gått fra å være ønskelig til å bli nødvendig for samfunnet. Ved å ta utdanning kan borgernes arbeidskraft bidra til en økt samfunnsutvikling. Dermed anses utdanning som en forutsetning for å lykkes i arbeidslivet og på andre sosiale arenaer i livet (NOU 2003:16).

Med Reform 94 fikk alle en lovfestet rett til videregående opplæring. Etter reformen er det blitt svært vanlig å gå på videregående skole. Hele 95 % av elevene går i gang med videregående opplæring samme år som de avslutter den obligatoriske grunnskoleopplæringen på ti år (Hernes, 2010). Elevene har store individuelle valgmuligheter ved at man selv velger hvilken utdanning man tar etter hva man ønsker å arbeide med i fremtiden. Likevel er det verdt å nevne at ikke alle kommer inn på de skolene de ønsker på grunn av deres karakterer. Til tross for at de fleste velger å begynne på videregående skole er det kun 59 % av disse elevene som fullfører videregående opplæring på normert tid, i løpet av fem år. 15 % av elevene som starter på skolen slutter underveis (Statistisk sentralbyrå, 2016). Frafallet er med på å skape ujevnheter i sosial klasse og inntekt i samfunnet. Det er også flere som ender opp som arbeidsledige, og som må få statlig støtte for å kunne livnære seg. Derfor blir frafall i videregående skole sett på som et samfunnsproblem (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009). I tillegg kan frafall i videregående opplæring føre til problemer knyttet til helse og levekår senere i livet (NOU 2009:10), samt føre til sosial stigma fordi det forventes at ungdom fullfører videregående opplæring (Høst, 2016).

Hva kan være grunnen til at så mange velger å avbryte opplæringen? Dette er sammensatt og komplekst, og kan være påvirket av ulike faktorer som for eksempel skoleprestasjoner, motivasjon og sosial tilhørighet på skolen. Det er også mulig å tenke seg at det kan henge sammen med elevenes psykiske helse. Psykisk helse blir stadig trukket frem som en viktig faktor til frafall (Rogstad & Reegård, 2016). En studie gjort av Markussen og Seland (2012) viste at halvparten av de som ikke fullfører videregående opplæring oppgir at årsaken ikke er knyttet til skolen. Det kom frem at den største gruppen av disse elevene har psykososiale problemer eller er psykisk syke. En studie som har intervjuet flere ungdommer som har falt fra videregående opplæring viser at de oppgir psykiske helseplager som er en viktig årsak til

valget de tok (Thrana, 2016). I ungdomsårene er det et økende fokus på individualisering og et press om å lykkes på skolen som kan gå ut over deres psykisk helse (NOVA, 2015). I denne perioden av livet opplever man press fra mange hold; fra foreldre, lærere, venner og andre jevnaldrende. Det kan være vanskelig for ungdommene å lykkes i alt de ønsker, og å leve opp til forventningene som de har i ulike roller. Hvis de opplever å ikke lykkes, kan dette føre til at de tenker mindre om seg selv og dermed får et dårligere selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2009). En undersøkelse gjort på elever i ungdomsskolen og videregående skole i Norge viser at prestasjonspress i skolen og press til å ha et perfekt utseende har en negativ påvirkning på elevenes mentale helse. Den mentale helsen er målt ved nedstemthet, grad av utmattelse og selvvverd. Studien viser også at både prestasjonspresset og utseendepresset øker svakt gjennom ungdomsskolen og videregående skole (Skaalvik & Federici, 2015).

Tidligere forskning har sett på faktorer som elevenes bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, mestringsforventning, indre motivasjon, ensomhet og sosial tilhørighet til skolen som årsaker til frafall i videregående opplæring (Markussen, 2010; Mjaavatn & Frostad, 2014). Det har vært gjort lite forskning på sammenhengen mellom psykisk helse og frafall (Markussen & Seland, 2012). Psykisk helse er et omfattende tema og omhandler mange ulike situasjoner. Psykisk helse handler om hvordan mennesker har det med seg selv noe som kan tyde på at personens selvvverd er av betydning for å ha en god psykisk helse. Derfor ønsker jeg gjennom denne studien å se om det kan være en sammenheng mellom selvverdet hos elever og frafall i videregående opplæring.

Videre viser forskning at det er en sammenheng mellom å tenke på å slutte på skolen og det å gjøre det (Freeney & O'Connell, 2012). I tillegg har det å ha høyt skolefravær vist å være en årsak til at elever velger å avslutte opplæringen (Dahl, Bergsli, & van der Wel, 2014; Kearney, 2008). Jeg vil i denne studien bruke tanker om å slutte på skolen, skulking og fravær som indikatorer på frafall i videregående opplæring. Allerede i 1968 viste en studie gjort av Combs og Cooley (1968) at elever som hadde falt ut av high school i USA hadde lavere selvvverd enn de andre elevene. Spørsmålet er om dette også gjelder for norske elever og man kan se samme tendensen hos elever som har høyt skolefravær og tanker om å avslutte opplæringen. Med dette som utgangspunkt vil følgende problemstilling belyses i denne studien: *"Er det en sammenheng mellom selvvverd og frafall i videregående opplæring?"* Problemstillingen vil bli utforsket gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1. Er det en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd hos elevene?*
- 2. Er det forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til tanker om å slutte?*
- 3. Er det en sammenheng mellom skolefravær og psykisk helse målt ved selvverd?*
- 4. Har elever som skulker skolen lavt selvverd sammenlignet med ikke-skulkere?*
- 5. Er det en sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen?*
- 6. Er det kjønnsforskjeller på variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking?*

1.1 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygd opp av fem deler. Den første delen går inn på den teoretiske tilnærmingen for oppgaven, der relevant teori og tidligere forskning blir presentert. I den andre delen blir den benyttede forskningsmetoden presentert med mange underkapitler som valg av metode og design, utvalg og populasjon, gjennomføring, måleinstrument, kvalitet i studien, etiske vurderinger og statistiske analyser. Etter metodekapitlet blir forskningsresultatene lagt frem, hvor analysene er strukturert etter forskningsspørsmålene. Deretter drøftes funnene opp mot teorien og den tidligere forskningen. Her vil også implikasjoner av den benyttede forskningsmetoden diskuteres. Den siste delen består av en oppsummering av masteroppgaven samt tanker rundt videre forskning.

2. Teori

2.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning dreier seg ikke om det egentlige selvet, men om et bilde av selvet. Et bilde av hvordan vi ser på oss selv. Selvoppfatning kan deles i tre deler; hvordan personen ser seg selv, hvordan personen ønsker å være og hvordan personen presenterer seg selv overfor andre (Rosenberg, 1979). Selvoppfatning er et overordnet begrep som samler de smalere begrepene som selvbilde, selvverd, selvtillit og selvvurdering sammen (Burns, 1982). Det finnes mange teorier om begrepet selvoppfatning, derfor er det ingen enighet om en definisjon som alle benytter seg av. Likevel inneholder de fleste definisjonene tre viktige komponenter; tro, evaluering og atferd (Burns, 1982). Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet selvoppfatning som *”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har av seg selv”* (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 75).

Selvoppfatning har en beskrivende, vurderende og emosjonell dimensjon. Det å for eksempel være flink på skolen er en beskrivende dimensjon av selvoppfatningen. For å vite om man er flink eller ikke på skolen må man ha gjort seg opp noen vurderinger av sine prestasjoner i skolesituasjoner. Det å være flink på skolen er positivt i vår kultur og dermed kan det føre til at eleven har positive tanker om seg selv. Dette er den emosjonelle dimensjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1998, 2009).

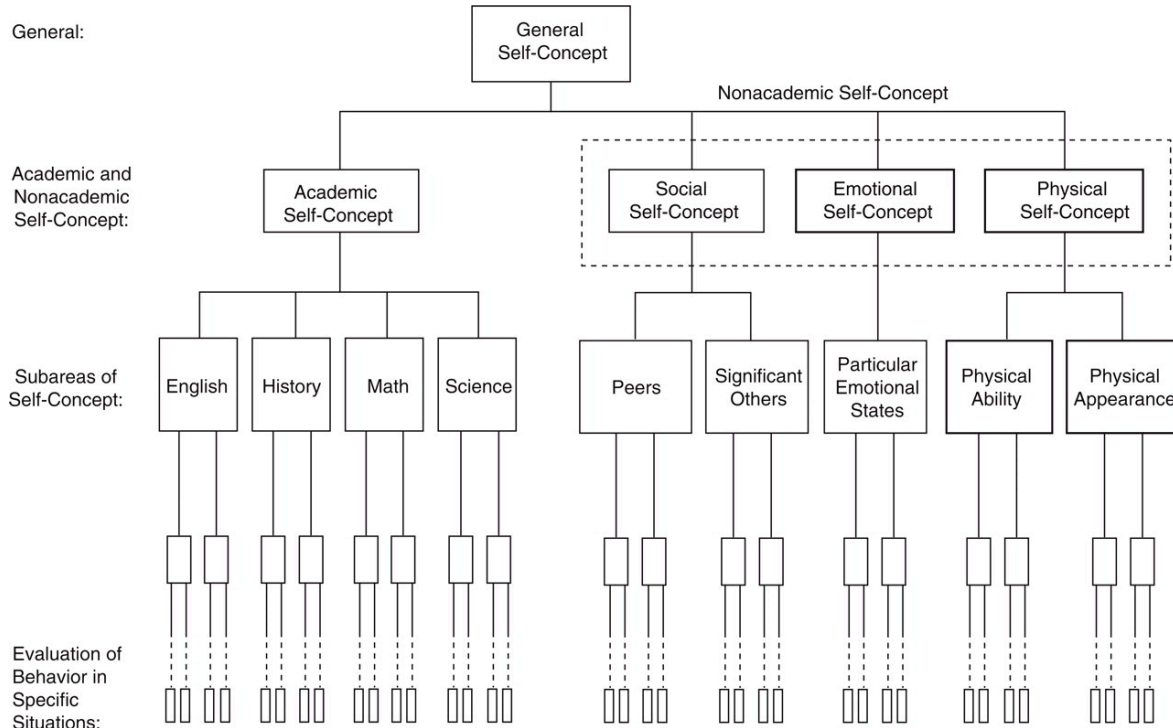
Mennesket ønsker å forbedre selvoppfatningen sin fordi det er en verdi i seg selv å ha det bra. I tillegg kan en forbedret selvoppfatning være med på å påvirke utfallet i andre situasjoner i livet på en positiv måte (Marsh, Craven, & McInerney, 2003). Det er vist at selvoppfatning er avgjørende for å ha en god psykisk helse. Høy selvoppfatning har en positiv innvirkning på glede, motivasjon og vansker med akademisk arbeid. Forskning har vist at det er en sammenheng mellom å ha lav selvoppfatning og økt sjanse for angstlidelser og depresjon. Det tyder på at personer som har positive tanker om seg selv er mer lykkelige, sunnere og får mer ut av livet (Craven & Marsh, 2008).

2.1.1 Selvvurderingstradisjonen

Selvoppfatning kan forstås gjennom to ulike tradisjoner; forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen. Forventning om mestring skiller seg fra selvvurdering ved å handle

mindre om hvilke ferdigheter en person har, og mer om hva personen kan gjøre med sine ferdigheter (Bandura, 1986). Tradisjonene er også ulike i måten de orienterer seg mot for- og fremtiden. Selvvurderingstradisjonen har størst fokus på fortiden, ved at personen lagrer informasjon og erfaringer fra tidligere hendelser i kognitive skjemaer, som man tar frem ved liknende situasjoner. Forventingstradisjonen deler også dette synspunktet, men i tillegg er den mer fremtidsorientert ved at personens tro på å mestre nye oppgaver spiller en stor rolle (Skaalvik & Bong, 2003).

Selvvurderingstradisjonen skiller mellom selvvurd og selvvurdering innenfor spesifikke områder (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Shavelson, Hubner og Stanton (1976) utarbeidet en teoretisk modell om selvvurdering (self-concept) som er hierarkisk oppbygd og multidimensjonal. Etter denne modellen først ble presentert i 1976 har den hatt en stor innvirkning på senere forskning og tolkning av begrepet selvoppfatning (Craven, Marsh, & Burnett, 2003; Hattie, 1992). Selvoppfatning kan ikke forstås på en fullstendig måte uten å snakke om teoriens flerdimensjonalitet (Craven & Marsh, 2008; Shavelson & Bolus, 1981).



Figur 1: Shavelson, Hubner og Stanton's modell for selvoppfatning. Hentet fra Shavelson et al. (1976, s. 413).

Modellen viser at mennesket vurderer seg selv på flere ulike områder, som til sammen påvirker den generelle selvvurderingen kalt selvverdet. Selvverdet er den mest stabile komponenten i modellen og er i mindre grad utsatt for påvirkning enn underkategoriene (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Videre skiller modellen mellom akademisk og ikke-akademisk selvvurdering som begge er selvvurdering på et generelt plan. Den ikke-akademiske selvvurderingen deles inn i fysisk, sosial og emosjonell selvvurdering. Under disse kommer ulike subområder slik som skolefaget engelsk er under akademisk selvvurdering. Til slutt kommer spesifikke situasjoner innenfor subområdene som for eksempel rettskriving innenfor engelskfaget. Stabiliteten i de ulike komponentene i modellen minker med hver undergruppe, slik at de har mindre innvirkning på selvverdet jo lenger ned i modellen de er (Hattie, 1992; Shavelson et al., 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

2.1.2 Selvverd

Selvverd er det generelle synet på oss selv som alle har, enten i positiv eller negativ retning. Det handler om å verdsette seg selv høyt eller lavt (Rosenberg, 1965; Skaalvik & Skaalvik, 2009). I litteraturen brukes flere begreper om det samme fenomenet innenfor teorier om selvverd. Rosenbergs begrep om "self-esteem" og Covingtons "self-worth" tolkes begge som selvverd i denne studien. I den norske litteraturen finnes det også flere begreper. I denne studien blir selvakseptering sett på som et synonym på selvverd.

Burns (1982) skriver at høyt selvverd betyr at man føler man er verdt noe som person, respekterer seg selv slik man er og har positive tanker om seg selv. Hvis man aksepterer seg selv slik man er har man høyt selvverd, og da bebreider man heller ikke seg selv for det man ikke er. Selvverdet er en dynamisk prosess som utvikles gjennom hele livet, og blir påvirket av det sosiale samspillet med menneskene rundt oss. Positive tilbakemeldinger kan være med å bygge opp selvverdet, og stadig kritikk kan bidra til lavt selvverd (NOVA, 2015). Personer som gir seg selv negative egenskaper har lavt selvverd. I utgangspunktet ønsker man å verdsette seg selv positivt og sikre at selvverdet holder seg stabilt. Dermed har man behov for å beskytte selvverdet hvis man opplever at sitt eget selvverd blir truet (Covington, 1992).

Selvverd vil alltid være et aktuelt tema siden det dreier seg om hvordan vi som mennesker har det med oss selv. Å ha et høyt selvverd kan virke beskyttende mot stressende hendelser i livet,

mens det er mer sannsynlig at personer med lavt selvvverd lider av depresjon enn personer med høyt selvvverd (Rosenberg, 1965). Lavt selvvverd har også vist seg å ha en sammenheng med utvikling av depresjon og atferdsproblemer i ungdomsårene (Dusek & McIntyre, 2003). NOVA (2015) viser til at ungdommer som sliter med psykiske helseplager har et lavere selvbilde. Selvvverd har en sterk relasjon til å være lykkelig. Forskning viser at folk med høyere selvvverd generelt er lykkeligere. Personer med høyt selvvverd har en tendens til å finne positive løsninger på problemer uavhengig av om situasjonen er stressende for dem eller ikke (Rosenberg, 1965). Selvvverd har også vist å ha en sammenheng med livskvalitet og er derfor viktig for å ha et godt liv (Næss, 1976).

Å ha lavt selvvverd er en ubehagelig tilstand, og det har store konsekvenser for vår mentale helse (Kaplan, 1980). Tidligere forskning tilsier at personer med lavt selvvverd viser sammenliknet med andre, flere symptomer på sviktende mental helse. Dette kan komme til uttrykk gjennom psykosomatiske symptomer som hodepine, hjertebank og magesmerter og psykiske lidelser som angst og depresjon (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989).

Covington (1992) skriver at det forveksles mellom prestasjoner og menneskers verdi i samfunnet fordi mennesket er opplært i at man kun er så verdifull som sine prestasjoner. Det er evnene som blir sett på som den største årsaken til suksess og mangel på evner om man mislykkes. Ut ifra dette er det lett å la selvvverdet bli påvirket av sine evner og prestasjoner. Elever kan ta i bruk forsvarsmekanismer for å ikke la prestasjonene sine påvirke selvvverdet i like stor grad. Den vanligste typen er å la være å prøve, da slipper de å ta sjansen på at de ikke mestrer oppgaven. Da unngår de å føle seg dumme, og dermed mindre verdt (Covington, 1992).

I ungdomsårene påvirkes selvvverdet i stor grad av hva andres synes om dem. I denne perioden av livet har ofte kommentarer fra andre personer mye for å si for hvordan man ser på seg selv (NOVA, 2015). Hva foreldre, lærere, venner og andre jevnaldrende synes man er verdt vil ha noe å si for hvor mye ungdommen selv synes han/hun er verdt (Wichstrøm & Kvalem, 2007). Harter (1990) skriver at i ungdomsårene utvikler mennesker seg fra å ha et konkret og positivt syn på seg selv som barn, til å få en større evne til selvrefleksjon. Da er det lett å gjøre feilvurderinger av seg selv fordi man flytter seg bort fra de konkrete og observerbare målene til mer overordnede kategorier. Ungdommene foretar ofte en nedvurdering eller

overvurdering av sine evner, noe som kan føre til at de tar på seg oppgaver som de ikke lykkes med eller at de ikke tør å ta utfordringer.

Utdanning og skolegang er sett på som viktige verdier i vårt samfunn og barna arver disse verdiene gjennom sosialiseringen. Det kan sies at det har blitt et kulturpress om å mestre skolen og oppnå gode skoleprestasjoner. Dette har ført til at de fleste elevene ser på det å være flink på skolen som viktig for dem (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Elever som anser seg selv som flinke på skolen, har høy akademisk selvvurdering, og mestrer skolefagene har til vanlig høyest selvvverd i elevgruppen. Det er også en sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvvverd, som tilsier at elever som ikke mestrer skolen har lavere selvvverd enn de som gjør det godt (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tidligere forskning har også sett at det å miste jobben, å mislykkes med å finne en ny og å være arbeidsledig kan ha en negativ innvirkning på selvvverdet (Emler, 2001).

2.1.3 Kilder til selvoppfatning i selvvurderingstradisjonen

Vi kan skille mellom en indre og en ytre kilde til selvoppfatning. Den indre kilden til selvoppfatning handler om at en person vurderer sin egen prestasjon eller kompetanse som god eller dårlig, uavhengig av den sosiale situasjonen man er i. Den ytre kilden til selvoppfatning er når personen ikke selv vet om man har gjort en god eller dårlig prestasjon før man sammenligner seg med andre i samme situasjon (White & Watt, 1973). I skolesammenheng brukes ofte den ytre kilden til selvoppfatning. Det kan være vanskelig for en elev å vite om man har lyktes eller mislykkes før læreren har gitt sin tilbakemelding på arbeidet. Eleven kan fortsatt være litt usikker på hvor godt han har gjort det. Dermed er det naturlig å sammenligne sin egen tilbakemelding med de andres i klassen før man vet hvor godt arbeidet egentlig er (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Rosenberg (1979) skriver om fire ulike prinsipper som kan være kilder til selvoppfatning. Den første av disse er vurderingene andre personer gjør av deg. Disse vurderingene vil etter hvert påvirke hvordan du ser på deg selv. Mennesker er sosiale dyr fra naturens side, dermed er det viktig for oss hvordan vi blir oppfattet av andre. Andres vurderinger kan deles inn i tre underkategorier. Der den første omhandler hvordan signifikante andre ser på oss. Signifikante andre er de personene som har størst betydning for personens utvikling av holdninger og verdier, og som står personen nærmest (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Den andre kategorien går

ut på hvordan vi tror vi blir sett på av andre. Dette kalles speilbildeselve, der de andre fungerer som et speil vi kan se oss selv igjennom. Den siste kategorien dreier seg om hvordan man vurderer seg selv opp mot de normene som gjelder i det miljøet man er en del av, de generaliserte andre (Rosenberg, 1979).

Sosial sammenligning er det andre prinsippet som kan være en kilde til selvoppfatning. Sosial sammenligning kan minne om andres vurderinger som ble forklart ovenfor. Det går ut på at mennesker lærer om seg selv ved å sammenligne seg med andre mennesker (Rosenberg, 1979). Vi sammenligner oss med andre mennesker når vi mangler objektive mål å vurdere prestasjonene og evnene våre opp mot. Dette skjer helt automatisk fordi det ligger i menneskets natur å sammenligne seg med andre for å få vite hvor gode vi selv er når vi ikke har andre mål å gå etter (Festinger, 1954). Rosenberg (1979) skiller mellom to ulike metoder mennesker bruker for å sammenligne seg med andre. Den første går ut på å se om man selv er bedre eller dårligere enn andre personer på ulike områder. Her har det stor betydning hvem man sammenligner seg med, ved at man kan føle seg bedre enn noen personer og andre dårligere. Den andre metoden for sammenligning handler om man ser på seg selv som lik eller annerledes de man sammenligner seg med. Begge disse metodene har stor betydning for vår selvoppfatning.

Det er oppfatningene på de områdene som er viktigst for oss selv som har størst betydning for vår selvakseptering (Rosenberg, 1968). Dette fenomenet der noen erfaringsområder er av særlig betydning for en person kalles psykologisk sentralitet (Rosenberg, 1979; Rosenberg & Pearlman, 1978). Områdene kan være alt fra emosjonell selvutvurdering til hvor god man er i matematikk. Et område som er svært viktig for en person har større påvirkning på ens generelle oppfatning av seg selv, enn et område som personen ikke bryr seg om å gjøre det godt i. Samfunnet preger mye av den psykologiske sentraliteten, ved at det endrer hva som er viktige områder for samfunnet generelt. Personer blir indirekte påvirket av dette og vil ofte synes at det som er viktig for samfunnet også er viktig for seg selv (Rosenberg, 1979). Selvverdet blir sterkest påvirket av de områdene som er viktigst for oss og vårt miljø (Harter & Mayberry, 1984).

Selvattribusjon er det siste prinsippet som kan være en kilde til selvoppfatning. Mennesker evaluerer hvorfor vi lykkes eller ikke lykkes med oppgaver i livet. Vi ser etter årsaker som kan forklare utfallet. Enten kan det være situasjonsbestemte årsaker som vi ikke kan gjøre noe

med, eller det kan være noe ved oss selv. Personer som skylder på situasjonen når det går dårlig og tenker at det er ens egen fortjeneste hvis det går bra beskytter selvoppfatningen sin. Personene som gjør det motsatte, lar det gå utover sin egen selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Det er viktig å tenke på at det varierer fra person til person hvor mye disse fire prinsippene kan påvirke selvoppfatningen, og at hos noen er den ene en større kilde enn andre (Rosenberg, 1979).

2.1.4 Kjønn og selvverd

Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen i 2014 viser en oversikt over ungdommenes selvbilde. Flesteparten av ungdommene har et positivt selvbilde, men jentene har et noe lavere selvbilde enn guttene gjennom hele videregående opplæring. Hos jentene øker selvbildet litt fra 1.trinn til 3.trinn, mens hos guttene er det stabilt (NOVA, 2015). Annen forskning viser også at det er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter sitt selvverd. Jenter har lavere selvverd enn gutter, men denne forskjellen er ikke stor (Josephs, Markus, & Tafarodi, 1992; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Moksnes & Espnes, 2013). Kjønnsforskjellene mellom gutters og jenters selvverd øker i løpet av skoleårene. I 3.klasse er det ingen kjønnsforskjeller, men resultatene viser forskjeller i 6. og 8.klasse. Det ser ut til at jentenes selvverd synker, mens guttenes selvverd forblir stabilt gjennom skolegangen (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

2.2 Frafall

Den norske statistikken over gjennomføring og frafall i videregående opplæring i Norge deler elevene i tre grupper; de elevene som fullfører og består, de som gjennomfører hele opplæringen uten å bestå og de som slutter før de er ferdige. Det er kun den siste gruppen med elever som går inn under begrepet frafall (Statistisk sentralbyrå, 2016). Det er snakk om frafall hvis eleven ikke har fullført opplæringen innen fem år etter han/hun begynte (Hernes, 2010). De elevene som aldri startet på videregående opplæring telles ikke med (Statistisk sentralbyrå, 2016).

Det finnes flere begreper om fenomenet frafall eller "drop-out". Bortvalg ("early-leaving") har blitt vanlig å bruke som et begrep om frafall fordi det viser at det er et valg som eleven selv tar fordi han/hun ikke tilpasser seg skolen enten faglig eller sosialt (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). I Norge har man rett til treårig videregående opplæring, men det er frivillig å benytte seg av retten. Er det skolen som ikke er i stand til å inkludere eleven på

en god måte brukes begrepet skoleutstøting, ”push-out” (Minde & Mæhle, 2011). I politiske dokumenter og media brukes det generelle begrepet frafall om alle elevene som avslutter opplæringen underveis. Ut ifra dette blir begrepet frafall også brukt i denne studien.

Den siste statistikken viser at 76 % av jentene og 66 % av guttene fullførte videregående opplæring og fikk studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Av de 16 % som avslutter opplæringen underveis er det også flere gutter enn jenter (Statistisk sentralbyrå, 2016). Til tross for at det er guttene som har størst frafall, viser en studie at det er jenter som har mest fravær fra skolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014).

2.2.1 Å studere frafall som en prosess

Den tradisjonelle måten å studere frafall blant elever i videregående skole er å gjøre retrospektive undersøkelser blant de elevene som har avsluttet opplæringen. Da kan man samle inn opplysninger om disse ungdommene og se etter fellestrekk til hvorfor de falt fra. Disse kjennetegnene kan kartlegge hvilke elever som er i risiko i å falle fra opplæringen, det blir da sett på som et produkt av de ulike faktorene. En annen måte å studere frafall på er å se på det som en prosess (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Frafall er endepunktet på en lang prosess og er ikke drastisk beslutning som skjer fra en dag til en annen (Markussen, 2011). Det er denne tiden før de velger å avslutte som de ofte synes er den vanskeligste. Det å ta valget med å avslutte kan føles som en løsning på en skolesituasjon som de ikke trives i (Thrana, 2016).

I løpet av prosessen tenker ofte elevene på å gjøre alvor av det før de faktisk tar avgjørelsen, dermed er det interessant å se på tanker om å slutte som en indikator på frafall (Mjaavatn & Frostad, 2014). Funnet fra studien gjort av Freeney og O'Connell (2012) der de elevene som hadde høyere skåre på tanker om å slutte på skolen var de som faktisk avsluttet skolegangen kan støtte opp om viktigheten ved å studere frafall som en prosess i stedet for et produkt. Ved å se nærmere på prosessen som ligger bak valget til elevene får man informasjon om hva som kan endres mens elevene fortsatt er i skolen, samt hvilke tiltak som kan virke forebyggende mot frafall.

2.2.2 Fravær

Elevene har ofte mye fravær fra skolen før de til slutt velger å avslutte den videregående opplæringen (Markussen, 2010). Dermed er dette en interessant faktor som bør undersøkes i frafallsdebatten. Det finnes to former for fravær i skolen, uproblematisk og problematisk fravær. Gyldig fravær er en del av det uproblematiske fraværet, som for eksempel når eleven er syk eller det er en familiekrisse. I tillegg til det gyldige fraværet inneholder uproblematisk fravær det som kan kalles selvkontrollerbar atferd. Det handler om at eleven kommer for seint til skolen eller går glipp av litt av timene, men kommer raskt inn i det han gikk glipp av. Den problematiske formen for fravær er når eleven er helt borte fra skolen i større eller mindre deler av dagen. Det kan være vanskelig å avgjøre hvor mye fravær eleven må ha for at den kan kalles problematisk. En tommelfingerregel er at eleven må ha et fravær på 15 % av den totale tiden (Kearney, 2008). Lav selvtillit og liten forpliktelse til skolen er blant annet to av nøkkelfaktorene til problematisk skolefravær hos elever. I tillegg finnes det en rekke faktorer som handler om foreldrene, skolen, samfunnet og jevnaldrende som også kan spille en rolle (Kearney, 2008).

2.2.3 Skulking

Havik (2015) skiller mellom gyldig og ugyldig skolefravær. Der det gyldige fraværet skyldes sykdom, mens det ugyldige fraværet er når eleven er frisk og egentlig kan være på skolen. Videre skiller Havik mellom to underkategorier av ugyldig fravær, skulk og skolevegring. *”Skulk er et velkjent fenomen i skolen og dreier seg om ulovlig fravær i enkelttimer eller dager”* (Overland, 2009, s. 1). Noen elever starter å skulke allerede på mellomtrinnet, men det er i ungdomsskolen og i videregående opplæring det er mest skulking (Overland, 2009). Skulking har mange kjennetegn som at eleven er borte fra skolen uten å ha dårlig samvittighet og er lite motiverte og interesserte i det som skjer på skolen. Foreldre til elever som skulker vet som oftest ikke hvor barnet deres er i skoletiden, og eleven trekkes mot andre miljøer utenfor skoleområdet. I tillegg viser forskning at elever som skulker kjeder seg i skolen og har ofte en utagerende atferd (Havik, 2015).

Skulking øker gjennom ungdomsårene. 1 av 10 elever har skulket minimum én gang det siste skoleåret på 8. trinn, mens hele 6 av 10 har skulket på siste trinn på videregående skole. Ungdom som sliter med psykiske helseplager skulker mye, halvparten av disse elevene har skulket det siste året. På 1. trinn på videregående skole er det 6 % flere jenter enn gutter som

skulker skolen. På 2. trinn har forskjellen sunket til 3 %, før det på 3. trinn er like mange jenter og gutter som har skulket skolen (NOVA, 2015).

2.2.4 Skolevegring

Elever som er preget av skolevegring er mer introverte og emosjonelt sensitive. De sliter oftere med angstlignende symptomer og kjenner et ubehag mot å gå på skolen. Foreldrene til elever som er preget av skolevegring vet som oftest hvor de er, og de er ofte hjemme i stedet for på skolen. Dette gjør det vanskeligere å oppdage elever som ikke er på skolen på grunn av skolevegring enn de som ikke er på skolen fordi de skulker. Til tross for at ugyldig skolefravær kan deles inn skulk og skolevegring så er det ikke alltid så svart hvitt (Havik, 2015). Et fåtall av elever går under begge kategoriene (Egger, Costello, & Angold, 2003).

3. Metode

3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

For å besvare problemstillingen ”er det en sammenheng mellom selvvverd og velge å avslutte opplæringen i videregående skole?” har jeg valgt en kvantitativ tilnærming. Mitt mastergradsarbeid inngår som en del av et forskningsprosjekt i regi av Unge Kokker og NTNU. Prosjektet har fokus på ungdommers kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse. Som en del av forskningsprosjektet ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole. Derfor var valget av metode allerede gjort. Hovedvekten av forskning på elever gjøres i grunnskolen. Det er vel så viktig å gjøre studier på elever i videregående skole fordi forskningen som blir gjort i grunnskolen er ikke direkte overførbart til elevene som er eldre. Min studie har fokus på psykisk helse og særlig på sammenhengen mellom begrepene selvvverd, tanker om å slutte på videregående skole og fravær, og undersøke om det finnes noen kjønnsforskjeller.

Forskningsprosjektet hadde planlagt å gjennomføre en spørreundersøkelse derfor benyttet denne studien et surveydesign. ”*Et design er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse*” (Ringdal, 2013, s. 105). Surveydesign betyr at man stiller utvalget de samme standardiserte spørsmålene i lik rekkefølge. Utvalget bør ha samme referanseramme slik at de tolker spørsmålene likt. På denne måten blir det enklere å kunne se resultatene i sammenheng med hverandre og oppnå god datakvalitet (Mordal, 1989). Datainnsamlingen i denne studien foregikk på ett tidspunkt, som betyr at det ble benyttet et tverrsnitt surveydesign. Dataene fra hver analyseenhet, elev, ble kun registrert én gang og hensikten var å se på forhold i nåtiden (Ringdal, 2013). Begrunnelsen for at det ble gjort en tverrsnittundersøkelse og ikke en longitudinell undersøkelse (følger analyseenhetene over en lengre periode) er tatt ut ifra praktiske forhold og etter hva som gir mening. Et mastergradsprosjekt strekker seg over en kort periode slik at det vil være vanskelig å gjennomføre en longitudinell spørreundersøkelse. I tillegg vil det ikke være hensiktsmessig å stille de samme spørsmålene til utvalget med så kort tidsrom.

3.2 Utvalg

I denne studien ble det gjort et bekvemmelighetsutvalg, der utvalget blir trukket ut ifra det som er tilgjengelig for forskeren (Ringdal, 2013). Utvalget består av elever fra tre videregående skoler i Trøndelag. Skolene ble kontaktet av lederen for forskningsprosjektet,

deretter var det opp til skolene selv om de ønsket å være med på prosjektet. Det betraktes som en fordel med sannsynlighetsutvalg, der deltakerne er tilfeldig trukket, men fordi trekking av utvalg allerede var bestemt for forskningsprosjektet var det dermed utenfor min kontroll. Derfor er det vanskelig å si at dette utvalget er generaliserbart til studiens populasjon, som er personene undersøkelsen skal si noe om (Ringdal, 2013). Populasjonen i denne studien er alle elever ved videregående opplæring i Norge.

En av skolene er en byskole, mens de andre to skolene ligger i distriktene. Utvalget består av elever fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. Det er totalt 1176 elever som går på disse tre skolene per dags dato i henhold til skolenes hjemmesider. Det var 501 elever om svarte totalt på undersøkelsen vår som tilsvarer en svarprosent på 42,6 %. Dette betraktes som en relativt lav svarprosent, og bør være mellom 60 og 70 % for å være optimal med tanke på generalisering til populasjonen man undersøker (Holand, 2006b). Dette kunne vært forsøkt økt, gjennom en purrerunde. Dette ble ikke gjort, da det krevde et større økonomisk budsjett og mer tid satt av til denne delen av prosjektet.

3.3 Datainnsamling

Skoler ble rekruttert høsten 2015. Datainnsamlingen ble gjennomført av undertegnede i samarbeid med en annen mastergradsstudent som også var med på forskningsprosjektet, og jeg referer til oss to når jeg skriver ”vi” videre i metodedelen. Prosessen med å gjennomføre datainnsamling startet i januar 2016. Vi fikk kontaktinformasjon til skolene fra prosjektleder og vi spurte når det passet for dem med datainnsamling. Vi sendte også et informasjonsskriv om spørreundersøkelsen til alle skolene som var beregnet til at de kunne legge ut på skolens hjemmeside og skoleportal (se vedlegg 1). På denne måten kunne både elever, foresatte og lærere lese om undersøkelsen før den ble gjennomført. Skolene fikk bestemme selv om de ville at vi skulle komme på besøk og ha ansvar for gjennomføringen, eller om de ville gjennomføre undersøkelsen på egenhånd. To skoler ville ha besøk, mens den siste ønsket å ha ansvar for gjennomføringen selv.

Vi tilbrakte én dag på hver av de to skolene som ville ha besøk. Vi var innom alle klassene som var tilgjengelige, mens noen klasser var ute i praksis og lignende. Vi startet med å presentere oss selv og fortelle om formålet til prosjektet. Deretter ga vi noen korte instruksjoner til utfyllingen av spørreskjemaet og presiserte at det var frivillig å delta og at det var helt anonymt. Dette står også skrevet på et informasjonsskriv som vi delte ut før spørreundersøkelsen, som elevene ble anbefalt å lese gjennom før de begynte (se vedlegg 2). Undersøkelsen ble gjennomført i samlede klasser, der vi presiserte at det kunne være fint om elevene satt litt unna hverandre for å ikke se hva andre svarer. Dette for å få mest mulig ærlige svar. Vi samlet inn svarene samme dag som de ble delt ut. Elevene hadde selv frihet til å velge om de ville delta eller ikke, så det var noen få som takket nei til å delta. De som ikke deltok satt stille ved pulten sin og holdt på med skolearbeid eller satt på datamaskinen sin.

På den tredje skolen, som selv ønsket å være ansvarlig for gjennomføringen, leverte vi spørreundersøkelsen på skolen og hentet den tre uker senere. I tillegg til informasjonsskrivet til elevene som de andre skolene også fikk, la vi ved et ekstra skriv til lærerne på denne skolen. Der sto det hva lærerne kunne si til klassene før elevene svarte på undersøkelsen, hvem som er ansvarlig for spørreundersøkelsen, undersøkelsens formål, om utfyllingen og om anonymitet.

3.4 Måleinstrument

Datamaterialet i denne studien ble innhentet gjennom et selvutfyllingsskjema i papirformat (se vedlegg 3). En fordel med å la elevene svare på papir er at man slipper at noen i utvalget blir utelatt på grunn av tekniske problemer. Spørreskjemaets første del omhandler bakgrunnsspørsmål om kjønn, klassetrinn, karakterer og lignende. Videre var spørreskjemaet delt opp etter ulike temaer. Dette fordi spørreskjemaet også vil bli brukt av andre forskere som ønsker å se på andre temaer enn hva denne studien tar opp, som undervisning på skolen, fysisk aktivitet og kosthold. Fokus i denne studien er psykisk helse og spesielt selvværd i forhold til frafallsproblematikk i videregående opplæring. Temaene som blir brukt i denne studien kom rett etter bakgrunnsspørsmålene. Det er positivt ved at det er mer sannsynlig at respondentene svarer på spørsmålene tidlig i spørreskjemaet, som betyr at jeg får mindre missing values.

Da vi utviklet spørsmål til et spørreskjema reflekterte vi over hvordan språket burde være. Jeg laget spørsmål som ikke var ledende, slik at deltakerne ikke ble påvirket til å svare i en bestemt retning. Et eksempel på et ikke-ledende spørsmål er ”i løpet av den siste måneden har jeg tenkt på å slutte på skolen”. Her er det ingen ord som leder elevene i den ene eller andre retningen når de skal svare. Videre unngikk studien å bruke flerdimensjonale spørsmål, der det spørres om flere ting i samme spørsmål. Språket ble tilpasset til målgruppen for studien, slik respondentene ikke hadde noen problemer med å forstå hva det skulle spørres om. Dermed ble det ikke benyttet noen fremmedord og spørsmålene ble formulert med så enkelt språk som mulig (Furr, 2011; Ringdal, 2013).

Svarkategoriene i spørreskjemaet er inndelt i en Likert-skala. Svarskalaen kjennetegnes ved at den inneholder lukkede svaralternativer som dreier seg om ulike grader av enighet og uenighet (Holand, 2006a). Likert-skala er den mest brukte i samfunnsvitenskapelig forskning (Furr, 2011). I denne studien var det fem svaralternativer som graderes fra 1= svært uenig, 2= uenig, 3= verken/eller, 4= enig og 5= svært enig. En fordel med flere svaralternativer er at det enklere for respondentene å plassere seg mer nøyaktig der de ligger på skalaen. Likevel er det lettere å få tilfeldige feil ved for mange svaralternativer, ved at respondentene prøver å tolke de hårfine gradene av svaralternativene. Å ha med et nøytralt midtpunkt i svarskalaen kan være et problem ved at noen respondenter velger det svaralternativet som en enkel løsning, i stedet for å ta stilling til hva man egentlig mener. Likevel er det veldig vanlig å ha med et nøytralt midtpunkt, fordi det kan virke positivt for respondentene at de kan svare nøytral hvis de faktisk er det og ikke tvinges til å være enten uenig eller enig (ibid.). Ut ifra dette falt valget på fem svaralternativer med et nøytralt midtpunkt.

3.4.1 Mål på teoretiske begrep

Selvverd

Måleinstrumentet inneholder seks utsagn som skal måle det teoretiske begrepet selvverd. Her måles elevenes opplevde selvverd, deres generelle følelse til å akseptere og respektere seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Utsagnene ”*jeg vil helst være slik jeg er*” og ”*jeg er ofte misfornøyd med meg selv*” er hentet fra ”Self Description Questionnaire I” som er utviklet av Marsh. Det er et omfattende spørreskjema som tar for seg alle områder av selvoppfatning hos elever (Marsh, 1990). De fire utsagnene ”*jeg godtar meg selv slik jeg er*”, ”*jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er*”, ”*jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes*” og ”*jeg liker meg*

selv slik jeg er” er utarbeidet av Skaalvik som har tatt utgangspunkt i Marsh (1990) sitt spørreskjema (Pjil, Frostad, & Mjaavatn, 2011).

Tanker om å slutte

For å måle respondentenes tanker om å slutte ble det benyttet fire utsagn ”*jeg ønsker å fullføre videregående skole*”, ”*i løpet av den siste måneden har jeg tenkt på å slutte på skolen*”, ”*jeg er sikker på at jeg kommer til å fullføre videregående skole*” og ”*jeg tenker på å slutte på videregående skole*”. Indikatorene er nye, men de er inspirert av arbeidet til Mjaavatn og Frostad (2014) og Frostad et al. (2015) som bruker variabelen tanker om slutte i forskningen om elever i videregående opplæring.

Skulking

Måleinstrumentet for å måle begrepet skulking består av fire utsagn: ”*Jeg skulker timer på skolen selv om jeg ikke er syk*”, ”*jeg har skulket timer den siste måneden*”, ”*jeg er bare borte fra skolen når jeg er syk*” og ”*jeg later som jeg er syk for å slippe å dra på skolen*”. De er modifiserte indikatorer fra spørreskjemaet til Ungdata-undersøkelsen¹

Fravær

Det er to utsagn som måler skolefravær i studien ”*hvor mange hele dager har du vært borte fra skolen i løpet av den siste måneden (de siste 30 dagene)*” og ”*hvor mange enkelttimer har du vært borte fra skolen i løpet av den siste uka (de siste 7 dagene)*”. Begge utsagnene er hentet fra spørreskjemaet til Ungdata-undersøkelsen.

3.5 Kvalitetssikring av målingene

3.5.1 Dimensjonalitet

Dimensjonalitet er aktuelt for å vurdere sammensatte mål. Det er en fordel at det sammensatte målet er endimensjonalt, at alle indikatorene lader på én faktor, slik at den måler et avgrenset teoretisk begrep (Ringdal, 2013). I denne undersøkelsen er det laget sammensatte mål på begrepene selvverd, skulking og tanker om å slutte. Prosessen der de sammensatte målene blir laget kalles operasjonalisering og har som mål å dekke alle sidene ved det latente begrepet på en så eksakt måte som mulig (Tuft, 2011). Årsaken til at det ble brukt sammensatte mål i

¹ Spørreskjemaet har jeg mottatt på e-post fra Lars Roar Frøyland som er rådgiver på kontoret for Ungdata, juni 2016.

stedet for kun én indikator, er at det er større sjans for å ha målt hele det begrepet og det er mindre utsatt for målefeil.

Faktoranalyse kan brukes for å undersøke om et sammensatt mål er endimensjonalt eller ikke (Ringdal, 2013). Det finnes to typer faktoranalyser, eksplorerende og bekreftende, som man bruker for å se om indikatorene kan bli til et sammensatt mål. Jeg utførte en eksplorerende faktoranalyse, som brukes for å undersøke antall dimensjoner (faktorer) som ligger til grunn for korrelasjoner mellom indikatorene (Ringdal, 2013). I faktoranalysen ble det benyttet rotasjonsteknikken varimax, selv om jeg hadde en anelse om at faktorene ville korrelere med hverandre. Årsaken til at det ble benyttet eksplorerende faktoranalyse fremfor bekreftende og varimax fremfor direct oblmin er for å være så åpen som mulig i faktoranalysen. Minimumskravet for at ladningene i faktoranalysen skal være høye nok til å kunne danne en gjennomsnittsskåre eller sumskåre er 0,30 (Ulleberg & Nordmark, 2001). Det er dette man ønsker å oppnå for å sikre validiteten og reliabiliteten til det latente begrepet (Lund & Haugen, 2006).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, undersøker om gjentatte målinger med samme måleinstrument fører til de samme resultatene (Ringdal, 2013). Reliabiliteten trues av tilfeldige målefeil. De tilfeldige feilene skyldes flaks og tilfeldigheter som vi kan gjøre lite med. Slike feil jevner seg ofte ut hvis situasjonen gjentar seg (Lund & Haugen, 2006). I denne studien ble det utført reliabilitetstest ved hjelp av Cronbachs alfa, som er den mest brukte måten å regne reliabilitet på. Da sjekkes den interne konsistensen mellom indikatorene som skal danne et sammensatt mål. Den må være over 0,70 for at det skal være tilfredsstillende, men jo høyere jo bedre reliabilitet (Ringdal, 2013). God reliabilitet er viktig fordi det er en forutsetning for å kunne ha god begrepsvaliditet i en studie (Kleven, 2014b).

3.5.3 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt en måler det en ønsker å måle. Det finnes mange underkategorier av validitet, som umiddelbar validitet, innholdsvaliditet og kriterievaliditet. Alle typene sjekker kvaliteten i det teoretiske begrepet. Det er begrepsvaliditeten som er den mest essensielle (Ringdal, 2013). Den sjekker om det er samsvar mellom det teoretiske begrepet som skal måles og det begrepet som er

operasjonalisert gjennom indikatorene (Kleven, 2014a). Her kan en faktoranalyse være til hjelp. Ved å se hvordan indikatorene oppfører seg kan man si noe om begrepsvaliditeten til måleinstrumentet er god eller ikke (Ringdal, 2013). I studien brukte jeg både allerede utprøvde sammensatte mål og noen har jeg satt sammen selv. Indikatorene som måler begrepet selvverd er hentet fra tidligere spørreskjemaer noe som virker positivt på begrepsvaliditeten til begrepet. I tillegg viser faktoranalysen at indikatorene kun lader på én faktor og alle er over ,60. Operasjonaliseringen av begrepene tanker om å slutte og skulking er ikke direkte hentet fra allerede utprøvde spørreskjemaer. Dette kan være med å true begrepsvaliditeten, siden de ikke er testet ut før de ble brukt i denne undersøkelsen. Likevel kan man se om indikatorene er endimensjonale gjennom å gjøre en faktoranalyse. Indikatorene som måler tanker om å slutte og skulking er godt over minimumsgrensen på 0,30 og lader på kun én faktor.

I tillegg til tilfeldige målefeil, truer også systematiske målefeil begrepsvaliditeten i kvantitativ forskning. Systematiske feil jevner seg ikke ut av seg selv, de beveger seg systematisk i samme retning. Vi kan si at begrepsvaliditeten svekkes ved at indikatoren måler irrelevante begreper, mangler deler av begrepet og innebærer tilfeldige feil (Lund & Haugen, 2006). Systematiske målefeil kan være at noen respondenter krysser av for det samme svaralternativet på alle spørsmålene (Ringdal, 2013). Dette har studien prøvd å unngå ved å ha noen negativt formulerte spørsmål i tillegg til de positive om det samme temaet. Sosial ønskelighet er også en kilde til systematisk målefeil, der respondentene svarer ut ifra det som de mener er sosialt ønskelig. Dette er det dessverre vanskelig å få gjort noe med i forskningen (ibid.).

Ytre validitet, generaliserbarhet, er når man kan si at resultatene som er gjort med ett utvalg er representativt for hele populasjonen som gjelder for forskningen (Holand, 2006b). Utvalgsfeil truer den ytre validiteten ved at det foretas målinger på et utvalg og ikke hele populasjonen. Hvor stor utvalgsfeilen er kan regnes ut ved å bruke sannsynlighetsutvelging (Ringdal, 2013). Denne studien har ikke trukket utvalget basert på sannsynlighet, dermed trues generaliserbarheten. Frafallsfeil i utvalget påvirker også den ytre validiteten (ibid.). Utvalget i studien består av tre videregående skoler, der ikke alle klassene hadde anledning til å delta. Dette betyr at frafallet ikke har skjedd tilfeldig. Til tross for dette er kjønn jevnt representert i utvalget, og klassetrinn og alder er ikke så skjevfordelt.

3.6 Etiske vurderinger

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskapen sier at man som forsker skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette betyr at det må stilles etiske krav gjennom hele forskningsprosessen (Lund & Haugen, 2006). I både Ringdal (2013) og Lund og Haugen (2006) blir det trukket frem at det er viktig å gi deltakerne i en forskningsstudie informasjon om studiens formål, anonymitet, at det er frivillig å delta og at datamaterialet behandles konfidensielt. I denne studien ble elevene gitt informasjon om at dette er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og Unge Kokker. Videre ble de opplyst om at spørreundersøkelsen ville bli brukt i to mastergradsoppgaver og hva hensikten med undersøkelsen var.

I dette forskningsprosjektet fikk alle elevene et eget informasjonsskriv i tillegg til spørreundersøkelsen, som de ble anbefalt å lese før de satte i gang. Her kom det fram hva som var hensikten med studien, at alle deltakerne og skolene var anonyme og at det var frivillig for dem å delta. Det ble også presisert at det ikke ville være noen andre enn oss som så på datamaterialet, at det ville bli behandlet konfidensielt, og at alle dataene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. For å sikre dette skrev alle som skulle bruke datamaterialet under på en kontrakt der det dette kom tydelig frem. Vi nevnte også anonymiteten og konfidensialiteten muntlig foran hver klasse før vi delte ut spørreundersøkelsen.

All forskning som behandler personopplysninger om deltakerne skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette inkluderer både direkte opplysninger, som navn eller personnummer, og indirekte som kjønn, hjemsted, alder, skole osv (Ringdal, 2013). Det var en usikkerhet i starten om vi trengte å søke NSD for dette prosjektet. Det var veileder, som også er en del av prosjektet, som hadde ansvar for kontakten med NSD og prosjektet viste seg å ikke være meldepliktig. Dette fordi spørreskjemaet ble utført i papirform, så svarene ikke kunne spores til e-post eller IP-adresse. I tillegg samlet vi kun inn alder og kjønn, som ikke er nok til å identifisere deltakerne. Det var heller ikke nødvendig å få samtykke fra foresatte, siden alle deltakerne er over 15 år og spørreskjemaet ikke inneholdt det som regnes som sensitive spørsmål (NSD, u.å.).

3.7 Statistiske analyser

Etter at datainnsamlingen var fullført, ble alle spørreskjemaene i papir scannet inn på en datamaskin, ved hjelp av en scanningsmaskin. Deretter ble statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versjon 23, benyttet for å utføre flere ulike statistiske analyser for å komme frem til resultatene i studien. Det første som ble gjort etter vi fikk rådatafilen i SPSS var å rydde i datamaterialet. Vi lagde navn på indikatorene, lagde kodebok og sjekket for utliggere. Videre snudde jeg de negative indikatorene som blir brukt i denne oppgaven. Et eksempel på en negativ variabel er ”jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes”. Det var to negative variabler på hver av de sammensatte målene.

Deskriptiv statistikk ble anvendt for å se på fordeling av kjønn, alder og klasstrinn i utvalget. Det omhandler ulike måter å regne sentraltendens og spredning på (Valås, 2006). Videre ble det utført faktoranalyser på de ulike indikatorene som skulle danne sammensatte mål på selvværd, tanker om å slutte og skulking. Dette ble gjort for å sikre begrepsvaliditeten i de sammensatte målene. Reliabiliteten til indikatorene som skulle danne de sammensatte målene ble deretter testet ved hjelp av Cronbachs alfa. Til slutt ble det så laget sammensatte mål gjennom å bruke gjennomsnittsskårer på alle begrepene. Respondentene måtte ha svart på minimum halvparten av spørsmålene som utgjør det sammensatte målet for at de skulle få være med.

For å undersøke om gjennomsnittsskårene var symmetriske eller skjeve og spisse eller flate ble det utført skjevhet- og kurtosisanalyse. Skjevhet og kurtosis sier noe om fordelingen av dataene er normalfordelte eller ikke. Hvis utvalget er normalfordelt, er skjevheten og kurtosis lik 0. Er skjevheten et positivt tall, er fordelingen skjevfordelt mot høyre. Da er det flere som skårer under gjennomsnittet enn over og gjennomsnittet er større enn medianen. Hvis skjevheten er et negativt tall er fordelingen venstreskjev og det er flere som skårer over gjennomsnittet enn under (Valås, 2006). Hvis kurtosis er et positivt tall er fordelingen spiss på midten enn normalfordelingen og er den negativ er den flatere enn normalfordelingen med mange ekstreme skårer (Pallant, 2013). Verdiene til skjevhet og kurtosis bør variere mellom -2 til +2 (George & Mallery, 2001).

3.7.1 Selvverd

Tabell 1: Faktoranalyse av selvverd

Indikatorer	Selvverd Faktor 1
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	,768
Jeg vil helst være slik jeg er	,854
Jeg skulle ønske at jeg hadde vært annerledes	,808
Jeg liker meg selv slik jeg er	,918
Jeg godtar meg selv slik jeg er	,861
Jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er	,885

Estimeringsmetode: Principal Component. Rotasjonsteknikk: varimax.

Faktoranalysen til indikatorene om selvverd var godt over grensen på ,30 (Ulleberg & Nordmark, 2001). De strakk seg fra ,768 til ,918 og ladet på kun én faktor. Cronbachs alfa på indikatorene om selvverd er ,923 som er tilfredsstillende (se vedlegg 4) (Ringdal, 2013). Gjennomsnittsskåren strekker seg fra 1,0 til 5,0. Skjevheten og kurtosis til gjennomsnittsskåren på selvverd er på -,432 og -,461 (se vedlegg 5). Dette tyder på at fordelingen nesten er normalfordelt da verdiene ligger mellom -1 og +1, men det er noe flere skårer som ligger over gjennomsnittet. Resultatet på kurtosis viser at fordelingen er noe flatere enn normalfordelingen. For å kunne gjøre t-tester med to uavhengige utvalg på variabelen selvverd ble det laget en gruppe med høyt selvverd og en med moderat til lavt selvverd ut i fra respondentenes gjennomsnittsskårer. Grensen mellom lavt til moderat selvverd og høyt selvverd går på 4,0. De som er i gruppen for lavt selvverd har en skåre fra 1,0 til 3,99. De om skårer 4,0 og over er i gruppen med høyt selvverd. Det er 315 personer i gruppen med lavt selvverd og 186 personer i gruppen med høyt selvverd.

3.7.2 Tanker om å slutte

Tabell 2: Faktoranalyse av tanker om å slutte

Indikatorer	<u>Tanker om å slutte</u> Faktor 1
Jeg ønsker å fullføre videregående skole	,636
I løpet av den siste måneden har jeg tenkt på å slutte på skolen	,824
Jeger sikker på at jeg kommer til å fullføre videregående skole	,715
Jeg tenker på å slutte på videregående skole	,845

Estimeringsmetode: Principal Component. Rotasjonsteknikk: varimax.

Faktoranalysen som ble kjørt på spørsmålene som omhandler tanker om å slutte fikk ladninger fra ,636 til ,845, noe som er tilfredsstillende. De ladet på én faktor. Cronbachs alfa på indikatorene som går på elevenes tanker om å slutte på skolen er tilfredsstillende med en skåre på ,757 (se vedlegg 4). Gjennomsnittsskåren til det sammensatte målet tanker om å slutte kan bli så høyt som 5,0 og det laveste er 1,0. Resultatene fra deskriptiv statistikk av gjennomsnittsskåren tanker om å slutte viser at skjevheten er 2,464 og kurtosis 6,507 (se vedlegg 5). Dette sier at det er flere som skårer under gjennomsnittet og fordelingen ikke ligner en normalfordeling. Kurtosis på over +2 tyder på at fordelingen er en del spissere enn en normalfordeling. Det ble vurdert å dele gjennomsnittsskåren til tanker om å slutte inn i to grupper i likhet med selvverd. Dette viste seg å ikke være særlig relevant siden ingen fikk en skåre på 4,0 eller mer, og da ville antallet i gruppene ha store ulikheter.

3.7.3. Skulking

Tabell 3 Faktoranalyse av skulking

Indikatorer	Skulking	
	Faktor 1	Faktor 2
Jeg skulker timer på skolen selv om jeg ikke er syk	,886	
Jeg har skulket timer den siste måneden	,836	
Jeg er bare borte fra skolen når jeg er syk	,715	
Jeg bryr meg ikke om jeg har et høyt fravær fra skolen	,625	,507
Jeg later som jeg er syk for å slippe å dra på skolen	,801	
Jeg ønsker å ha et lavt fravær fra skolen	,440	,779

Estimeringsmetode: Principal Component. Rotasjonsteknikk: varimax.

I utgangspunktet var det seks indikatorer om fravær i spørreskjemaet i tillegg til de to indikatorene som tar for seg antall fraværstimer og dager. Før jeg skulle sette de sammen til et sammensatt mål gjorde jeg en faktoranalyse og sjekket reliabiliteten. Faktoranalysen viste at alle de seks indikatorene ladet over ,30 som er det laveste de kan lade på for å til sammen kunne danne et sammensatt mål. Likevel ladet indikatorene ”jeg bryr meg ikke om jeg har et høyt fravær fra skolen” og ”jeg ønsker å ha et lavt fravær fra skolen” på en annen faktor i tillegg til den som de alle seks ladet på. Reliabiliteten til de seks indikatorene ble også sjekket gjennom å se på Cronbachs alfa. Den var på ,816, noe som er tilfredsstillende. Årsaken til at de to indikatorene ladet på to faktorer kan være at fire av de indikatorene omhandler skulking i større grad, mens de to overnevnte går på ønske om et høyt/lavt fravær.

Cronbachs alfa med kun de fire indikatorene om skulking ble ,857 (se vedlegg 4). Ut ifra dette ble de to overnevnte indikatorene tatt ut og det ble laget et eget sammensatt mål på skulking. Gjennomsnittsskåren til måleinstrumentet om skulking kan variere fra 1,0 til 5,0. Det ble ikke laget en egen gjennomsnittsskåre om ønsket fravær siden det kun er to indikatorer til å måle fenomenet og Cronbachs alfa var på ,583. Skjevheten og kurtosis til gjennomsnittsskåren på skulking viser 1,465 og 1,326 (se vedlegg 5). Begge er under +2, som betyr at de er akseptable. Resultatene tyder på at det er flere som skårer under gjennomsnittet i fordelingen og at fordelingen er spissere enn normalfordelingen. Det ble laget en gruppe for lite skulking

(skårer fra 1 til 3,99) og en for mye (skårer fra 4,0 til 5,0). Gruppene ble så skjevfordelt med 477 elever på lite skulking og bare 24 på mye skulking, så de ble ikke benyttet videre i analysene.

3.7.4 Fravær

Det var to enkeltvariabler som målte fraværet hos elevene i studien, en i dager og en i enkelttimer. Dermed ble det ikke gjennomført noen faktoranalyse eller reliabilitetstest på disse variablene, for de danner ikke et sammensatt mål. Likevel ble variablene brukt i korrelasjonsanalyser hver for seg.

4. Resultater

Problemstillingen ”Er det en sammenheng mellom selvverd og frafall i videregående opplæring?” ble besvart gjennom de seks underordnede forskningsspørsmålene som undersøker om det er sammenhenger mellom variablene selvverd, fravær, skulking og tanker om å slutte på skolen og om det finnes noen kjønnsforskjeller. For å besvare forskningsspørsmålene har det blitt gjort flere statistiske analyser på parametriske statistikk, som t-tester og korrelasjonsanalyser. Først presenteres deskriptiv statistikk for å få en oversikt over utvalget

I alt var det 264 jenter (52,7 %) og 236 gutter (47,1 %) som deltok i studien, og én person som ikke oppga kjønn (0,2 %). Kjønn er en kategori på det laveste målenivået, nominalnivå, og dermed gir ikke mening å snakke om spredningsmål på disse kategoriene på samme måte som de andre tre målenivåene (Ringdal, 2013). Majoriteten av elevene er mellom 16-18 år gamle, noe som er forventet siden de er elever i videregående skole. Gjennomsnittsalderen er 17,05 og standardavviket er 1,13. Skjevheten viser 2,54. Av de 501 respondentene går 217 av de på 1.trinn (43,3 %), 160 går på 2.trinn (31,9 %) og 122 går på 3.trinn (24,4 %). To personer svarte ikke på spørsmålet om hvilket klassetrinn de går på som utgjør de siste 0,4 %. Gjennomsnittet for klassetrinn er 1,81, standardavviket er 0,80 og skjevheten viser 0,36.

I studien har det blitt gjort korrelasjonsanalyser basert på Pearsons r av gjennomsnittsvariablene selvverd, tanker om å slutte, skulking og fravær. Analysene forteller om det er en statistisk sammenheng mellom to ulike variabler, og hvis det er tilfellet hvor sterk den er. Korrelasjonen varierer fra -1 til +1, der -1 er en perfekt negativ korrelasjon og +1 er en perfekt positiv. Er det ingen korrelasjon blir Pearsons r lik 0 (Ringdal, 2013). Det er en svak korrelasjon hvis r er lik ,10 til ,29, middels fra ,30 til ,49 og sterk fra ,50 til 1,0 (Cohen, 1988, s. 79-81 i Pallant, 2013).

For å se på kjønnsforskjeller innen selvverd, tanker om å slutte og skulking ble det utført t-tester for to uavhengige utvalg. Det ble også benyttet t-tester for å se etter forskjeller mellom elever som har høyt og lavt selvverd opp mot tanker om å slutte, fravær og skulking. T-test for to uavhengige utvalg (grupper) viser om det er gjennomsnittlige forskjeller mellom gruppene og om disse forskjellene er statistisk signifikante ved å være mindre enn signifikansnivået på ,05 (Ringdal, 2013). Effektstørrelsen ble undersøkt ved hjelp av Cohens

d for å se på hvor store forskjeller det er i gruppene som blir undersøkt i t-testene. Der 0,2 er liten forskjell, 0,3 er medium og 0,8 er stor (Cohen, 1988 s. 22 i Pallant, 2013).

4.1 Sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd

Tabell 4: Sammenheng mellom tanker å slutte på skolen og selvverd

	N	r	p
Tanker om å slutte i forhold til selvverd	501	-,355	,000

For å få svar på forskningsspørsmålet ”*er det en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd hos elevene?*” ble det gjort en Pearson korrelasjonsanalyse. Korrelasjonsanalysen viser at Pearson $r = -,355$. Det tilsvarer en middels negativ korrelasjon. En negativ korrelasjon indikerer at elever som har lavere selvverd skårer høyere på tanker om å slutte på skolen, og omvendt. Det er ikke en sterk sammenheng, men $p = ,000$ som indikerer at korrelasjonsresultatet er statistisk signifikant. $N = 501$, som tyder på at det ikke er noen missing values.

4.2 Forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til tanker om å slutte

Tabell 5: Tanker om å slutte på skolen i forhold til høyt og lavt selvverd

	Lavt selvverd (n = 315)	Høyt selvverd (n = 186)	t	df	p
Tanker om å slutte	1,37	1,11	6,32	490,20	,000

å slutte

Det ble benyttet en t-test for to uavhengige utvalg for å få svar på forskningsspørsmålet "er det forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til tanker om å slutte?". Tabell 3 viser at signifikansnivået av Levene's testen er under $p = ,05$, som betyr at det ble sett på den nederste linjen der grupper med ulik varians sammenlignes. T-verdien viser 6,32. $P = ,000$. Dette betyr at det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittskårene om tanker om å slutte på skolen og selvverd. De elevene som har høyt selvverd skårer signifikant lavere på tanker om å slutte enn de elevene med lavt selvverd med en gjennomsnittskåre henholdsvis på 1,11 og 1,37. Effektstørrelsen ble undersøkt ved Cohens d som er på ,05 noe som bekrefter at det ikke er en stor forskjell mellom gruppene (Pallant, 2013).

4.3 Sammenhenger mellom skolefravær og selvverd

Tabell 6: Sammenhenger mellom skolefravær og selvverd

	N	r	p
Fravær den siste måneden i antall dager	499	-,085	,057
Fravær den siste uken i antall skoletimer	493	-,096	,034

For å undersøke forskningsspørsmålet ”er det en sammenheng mellom skolefravær og psykisk helse målt ved selvverd?” ble det gjort to Pearson korrelasjonsanalyser: én om fravær i dager den siste måneden og én om skoletimer den siste uken. Resultatene av den første analysen viser at $r = -.085$ og $p = ,057$. Tallene viser at det ikke er noen korrelasjon mellom fravær den siste måneden og selvverd blant elevene og at korrelasjonen ikke er statistisk signifikant. Resultatene av den andre analysen viser $r = -.096$ og $p = ,034$. Det er heller ingen korrelasjon mellom fra fravær den siste uken og selvverd blant elevene. Resultatet er statistisk signifikant. $N = 499$ på den første analysen, og 493 på den andre. Her er det noen missing values.

4.4 Forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til skulking

Tabell 7: Skulking i forhold til høyt og lavt selvverd

	Lavt selvverd (n = 315)	Høyt selvverd (n = 186)			
	Gj.snitt	Gj.snitt	t	df	p
Gjennomsnitts- skåre, skulking	1,84	1,56	3,42	448,75	,001

For å få svar på forskningsspørsmålet ”har elever som skulker skolen lavt selvverd sammenlignet med ikke-skulkere?” ble det benyttet en t-test for to uavhengige utvalg. Tabell 4 viser at signifikansnivået av Levene’s testen er under ,05, som betyr at det ble sett på den nederste linjen der grupper med ulik varians sammenlignes. $T = 3,424$, $p = ,001$. Dette betyr at det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittsskårene om skulking og selvverd. De elevene som har høyt selvverd skårer signifikant lavere på skulking (1,5605) enn de elevene med lavt selvverd (1,8407). Cohens $d = ,03$, antyder at forskjellen mellom gruppene ikke er spesielt stor.

4.5 Sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen

Tabell 8: Sammenheng mellom tanker om å slutte og skulking

	N	r	p
Tanker om å slutte i forhold til skulking	501	,352	,000

Det ble gjort en korrelasjonsanalyse av spørsmålet ”er det en sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen?” Den viser at Pearson $r = -,352$. Det tilsvarer en middels positiv korrelasjon, noe som indikerer at elever som skårer høyt på skulking også skårer høyt på tanker om å slutte på skolen, og omvendt. Det er ikke en sterk sammenheng, men $p = ,000$ som indikerer at korrelasjonsresultatet er statistisk signifikant. Det er ingen missing values ($N = 501$).

4.6 Kjønnforskjeller i forhold til selvverd, tanker om å slutte og skulking

Tabell 9: Variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking i forhold til kjønn

	Jenter (n = 264)	Gutter (n = 236)	t	df	p
	Gj.snitt	Gj.snitt			
Selvverd	3,32	3,74	-4,91	498	,000
Tanker om å slutte	1,29	1,26	,465	498	,642
Skulking	1,73	1,73	-,029	498	,977

For å få svar på det siste forskningsspørsmålet ”er det kjønnsforskjeller i forhold til variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking?” i studien ble det utført tre t-tester for uavhengige utvalg der det ble sett på om det var forskjeller mellom kjønnene i forhold til variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking. Resultatene ble satt sammen i en felles tabell, tabell 6. I alle tre t-testene viste signifikansnivået av Levene’s testen tall som er over signifikansnivået satt til ,05. Det betyr at resultatene fra tabell 6 er hentet fra den øverste linjen der grupper med lik varians sammenlignes. De tre t-testene har omtrent like stort utvalg, $n = 264$ for jenter og 236 for gutter.

Tabell 6 viser at resultatet fra t-testen om selvverd i forhold til kjønn er $t = -4,91$, $df = 498$, $p = ,000$. Det betyr at det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittsskårene om kjønn og selvverd. Jentene skårer signifikant lavere enn guttene på variabelen selvverd, henholdsvis på $3,32$ og $3,74$. Cohens $d = ,04$, noe som viser at det ikke er en stor forskjell mellom gruppene.

Resultatene fra t-testen om tanker om å slutte på skolen i forhold til kjønn viste ($t = ,465$, $df = 498$, $p = ,642$). Det er ikke en signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til tanker om å slutte på skolen, noe som også er grunnen til at gjennomsnittsskårene var så like ($1,29$ og $1,26$). Cohens d gir en effektstørrelse på $,004$, som er med på å bekrefte at det ikke er en forskjell mellom kjønnene.

I den siste t-testen ble det undersøkt om det var kjønnsforskjeller i forhold til skulking blant elevene. Resultatene viste ($t = -,029$, $df = 498$, $p = ,977$). Dette indikerer at det ikke er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter i forhold til skulking. Gjennomsnittsskårene er på $1,73$ for jentene og $1,73$ for guttene, som betyr at det ikke er mye som skiller de. Cohens $d = ,000$ noe som også tilsier at det ikke er en forskjell mellom jentene og guttene.

5. Drøfting

Problemstillingen i denne studien ble belyst gjennom følgende seks forskningsspørsmål: (1) ”Er det en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd hos elevene?” (2) ”Er det forskjell på elever med høyt og lavt selvverd i forhold til tanker om å slutte?” (3) ”Er det en sammenheng mellom skolefravær og psykisk helse målt ved selvverd?” (4) ”Har elever som skulker skolen lavt selvverd sammenlignet med ikke-skulkere?” (5) ”Er det en sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen?” (6) ”Er det forskjeller mellom kjønnene i forhold til variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking?”.

Jeg vil her drøfte disse spørsmålene i lys av studiens funn opp mot teori og tidligere forskning. Først diskuteres forskningsspørsmål nummer 3 og 4, der skolefravær og skulking sees opp mot selvverd. Deretter vil jeg se på sammenhengen mellom tanker om å slutte på skolen og skulking og selvverd, forskningsspørsmål 1, 2 og 5. Avslutningsvis drøftes kjønnsforskjeller i forhold til variablene selvverd, tanker om å slutte og skulking (forskningsspørsmål 6). Refleksjoner rundt egen forskning vil også bli diskutert til slutt.

5.1 Skolefravær og skulking i forhold til selvverd

Med utgangspunkt i tidligere forskning som har sett at elever som har falt fra skolen har lavere selvverd enn de andre elevene (Combs & Cooley, 1968) var det ventet å også få en signifikant korrelasjon mellom selvverd og skolefravær. Høyt skolefravær har blitt sett på som en årsak til at elever velger å avslutte opplæringen (Dahl et al., 2014; Kearney, 2008). Resultatene fra denne studien viser derimot at det ikke er en signifikant korrelasjon mellom variablene. En årsak til at resultatene ikke viste en sammenheng kan ha noe med at det ikke ble skilt mellom Haviks (2015) gyldig og ugyldig fravær i studien. Det er grunn til å tro at det å være borte fra skolen noen dager eller enkelttimer på grunn av sykdom ikke tilsier at man har lavere selvverd enn de som ikke har vært syke. Hadde det blitt skilt mellom de to typene fravær kunne man tenke seg at de med ugyldig fravær har lavere selvverd enn de med gyldig fravær. Det er også verdt å merke seg at noen elever med mye gyldig fravær som skyldes sykdom kan føre til ugyldig fravær, skulking. Dette kommer fram av en intervjustudie gjort av Thrana (2016) der tidligere elever i videregående skole forteller om sine årsaker til at de falt fra opplæringen. Mye fravær som skyldes sykdom kan gjøre det vanskelig for elever å henge med i undervisningen når de kommer tilbake. Dette kan føre til at elever begynner å skulke siden de allerede føler de har falt ut, og for noen ender dette med permanent frafall.

Kearney (2008) har sett at lav selvtillit, som er en del av det generelle selvverdet, er en av flere nøkkelfaktorer til problematisk skolefravær, der elevene er borte fra skolen 15 % av tiden. I denne studien tilsvarer 15 % av fraværet 4,5 dager i måneden og 4,5 enkelttimer i uken. Det var 5,6 % av utvalget som hadde så høyt fravær i dager og 7,7 % i enkelttimer. Det er ikke mye, men for de det gjelder så vil det spille negativt inn på skolehverdagen og vil med større sannsynlighet avslutte opplæringen. Her ser vi at det er flere av elevene som har fravær i enkelttimer enn hele dager, noe som kan tenkes å være et tegn på at dette fraværet skyldes skulking fremfor sykdom.

Skoleprestasjoner sees på som viktig i vårt samfunn, dermed kan det tenkes at dette også påvirker elevenes selvverd i stor grad. En mulig årsak til at resultatene i studien ikke viste en korrelasjon mellom variablene skolefravær og selvverd kan være som Covington (1992) skriver at elevene beskytter selvverdet sitt. Den vanligste måten å beskytte det på blant elever er ved å ikke forsøke å løse oppgaver i skolen. Dermed kan det tenkes at de elevene som har høyt fravær beskytter sitt eget selvverd i større grad enn de som har lavt fravær, fordi de ikke forsøker å løse ulike oppgaver i skolen i like stor grad. Ved å beskytte selvverdet kan det muligens være slik at noen av elevene med mye fravær skårer høyere på selvverd enn de som har lite fravær. Samtidig kan fraværet i stor grad skyldes skulking der det kan være andre faktorer som spiller inn på selvverdet.

For å se om elever som skulker skolen har lavt selvverd sammenlignet med ikke-skulkere ble det gjort en t-test med to uavhengige utvalg. Resultatene fra t-testen viser at det er en signifikant forskjell i skulking blant elevene ut ifra om de har høyt eller lavt selvverd. De elevene som skårer lavt på selvverd skulker mer enn de som har høyere selvverd. En årsak til dette resultatet kan være at personer med lavt selvverd oftere har symptomer på psykiske helseplager som angst eller depresjon (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989). Dermed kan de psykosomatiske symptomene som magesmerter og hodepine føre til at flere velger å skulke skolen. Den mentale helsen påvirker den fysiske formen som kan gjøre at de føler seg syke. Disse elevene kan kategoriseres som skolevegrevne fordi de har kjenner et ubehag mot å gå på skolen (Havik, 2015). En studie gjort av Markussen og Seland (2012) viser at halvparten av elever som har falt fra skolen mener årsaken ligger hos de selv og at majoriteten av disse har psykiske helseplager. Ut ifra dette kan det tenkes at mange av de elevene som skulker også har psykiske helseplager som også gjør at de har et lavere selvverd.

5.2 Har tanker om å slutte på skolen en sammenheng med skulking og selvverd?

Resultatene i denne studien viser at det er en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og selvverd hos elevene. Elevene som har lavt selvverd skårer høyere på tanker om å slutte på skolen, og elevene som har høyt selvverd skårer lavere på tanker om å slutte. Dette blir også bekreftet gjennom t-testen som skilte mellom gruppene høyt og lavt selvverd opp imot tanker om å slutte. Det kan være flere årsaker til at selvverd har en sammenheng med tanker om å slutte på skolen. En av dem kan være at elevene opplever å ikke mestre skolen, enten faglig eller sosialt. Siden det å prestere på skolen blir sett på som en viktig verdi i dagens kompetansesamfunn kan dette være en del av elevenes psykologiske sentralitet. Det å ikke lykkes på de områdene som anses som viktige har større påvirkning på vårt selvverd enn mindre viktige områder (Harter & Mayberry, 1984). Akademisk og sosial selvvurdering som er svært relevant i skolesammenheng kan påvirke selvverdet til elevene. Skaalvik og Federici (2015) har funnet ut at prestasjonspresset øker gjennom skolegangen noe som kan indikere at elevene kjenner på at skolen er viktigere på videregående enn i grunnskolen. Dermed kan det tenkes at elever som ikke opplever mestring i skolen får et lavere selvverd på grunn av dette og dermed tenker på å avslutte opplæringen som en løsning på problemet.

Det ble ikke tatt høyde for å teste alle prinsippene som kan påvirke selvpoppfatningen samt selvverdet, som andres vurderinger, sosial sammenligning, psykologisk sentralitet og selvattribusjon (Rosenberg, 1979) i denne studien. Disse fire kildene kan tenkes å være mulige forklaringer på hvordan selvverdet til elevene er, som videre kan ha en påvirkning på om elevene tenker på å avslutte opplæringen og skulking. Det ville vært nyttig å måle disse fire kildene hos elevene med tanke på å få vite om det er forskjell på elevene som skulker samt tenker på å slutte på skolen og de andre elevene når det kommer til å beskytte sitt eget selvverd. Hvordan elevene attribuerer prestasjoner i skolen, hvem de velger å sammenligne seg med og hvilke vurderinger de tror andre gjør av dem kan gi oss svar på dette spørsmålet. I tillegg ville det vært interessant for å kunne få kunnskaper om hva skolen kan gjøre for å øke selvverdet hos elevene.

Videre viste resultatene at det er en middels positiv signifikant sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte på skolen. Dette indikerer at elever som skårer høyt på skulking også skårer høyt på tanker om å slutte på skolen og elever som skulker lite eller ingenting har få eller ingen tanker om å slutte. Dette er interessant ved at det er de elevene som skulker skolen

som tenker på å slutte på skolen. Det kan tenkes at disse elevene som skulker skolen og har tanker om å slutte på skolen med større sannsynlighet kommer til å avslutte opplæringen. Ut ifra dette kan skolen og lærerne ha i bakhodet at elever som skulker mye også er inne på tanken om å avbryte opplæringen, og at det dermed er viktig å forebygge dette. Samtidig viser funnene at de elevene som skulker skolen har et lavere selvverd enn ikke-skulkerne, samt at de som tenker på å slutte på skolen har et lavere selvverd enn de som ikke har det. Siden det ble funnet en sammenheng mellom skulking og tanker om å slutte kan det tenkes at dette er de samme elevene.

5.3 Kjønnforskjeller

Resultatene viser at det er signifikante kjønnforskjeller når det kommer til selvverd. Dette er i overensstemmelse med annen forskning (Josephs et al., 1992; Kling et al., 1999; Moksnes & Espnes, 2013; NOVA, 2015). Forskningen viser i likhet med mine resultater at jenter har gjennomsnittlig litt lavere selvverd enn gutter. Videre viser statistikken at det er flere gutter som avslutter videregående opplæring underveis enn jenter (Statistisk sentralbyrå, 2016). Hvis vi ser resultatene fra studien om kjønnforskjeller opp imot statistikken om frafall kan det se ut til at selvverd ikke har noen stor innvirkning på hvilke elever som faller fra videregående skole. Dette på grunn av at det er jenter som har lavest selvverd, men flest gutter som faller fra videregående skole. Likevel har forskning gjort i USA på elever som har falt fra skolen fått resultater som viser at disse ungdommene har lavere selvverd enn andre ungdommer (Combs & Cooley, 1968).

Med kunnskap om at flere gutter enn jenter som avslutter videregående opplæring kunne man ha ventet å få kjønnforskjeller på tanker om å slutte. Resultatene fra studien viser at det ikke er signifikante kjønnforskjeller på tanker om å slutte på skolen, noe som gjenspeiler resultatene Mjaavath og Frostad (2014) fikk i sin studie av elever i videregående skole sine tanker om å slutte. Dette kan tyde på at det å ha tanker om å slutte på skolen ikke indikerer at elevene nødvendigvis kommer til å velge å avslutte opplæringen. Fra å tenke på å slutte til handling kan det være mange skritt å ta for elevene og det kan være mange elever som er inne på tanken om å slutte men som ikke gjennomfører det i praksis.

T-testen som ble gjort på skulking i forhold til kjønn viser at det ikke er en signifikant forskjell mellom kjønnene. Dette var uventet siden resultatene fra spørreundersøkelsen

Ungdata viser at jenter skulker mer enn guttene (NOVA, 2015). Likevel er forskjellen vist å være liten og avtagende gjennom videregående opplæring så mine resultater er ikke langt fra det statistikken viser. Forskning gjort av Havik et al. (2014) viser også at jenter har mer fravær fra skolen enn guttene, men her er det snakk om fravær som helhet og ikke kun skulking.

5.4 Refleksjoner rundt egen forskning

Med utgangspunkt i problemstillingen *”Er det en sammenheng mellom selvverd og å velge å avslutte opplæringen i videregående skole?”* har jeg tatt for meg et komplekst tema som det ikke lar seg besvare på en enkel måte. Det er flere metodiske forbehold man bør få et innblikk i etter å ha sett resultatene i studien. Svarprosenten i studien er på 42,6 % noe som kan diskuteres å være for lav til å kunne generalisere resultatene til å gjelde utenfor studien. Det er bred enighet om at svarprosenten bør være minimum 50 % for at det skal være representativt for populasjonen (Holand, 2006b). Selv om svarprosenten er lavere enn 50 % er det positivt å få over 500 respondenter med tanke på de parametriske analysene, der t-fordelingen blir lik normalfordelingen hvis utvalget er over 100 (Ringdal, 2013). Det kunne vært utført en purrerunde med tanke på å få en høyere svarprosent. Samtidig så var det to av skolene som ønsket besøk av oss for å gjennomføre spørreundersøkelsen, da er det ikke like lett med en purrerunde for det betyr at vi måtte komme en annen dag for å gjennomføre undersøkelsen i flere klasser. Dette krevde mye av vår tid, reiseutgifter og tiden til lærerne ved skolene. Den siste skolen som hadde ansvaret selv fikk tre uker på å gjennomføre undersøkelsen. Her kunne vi ha sendt ut en påminnelse underveis til skolen for å sikre at rektor og lærerne husket å la elevene få mulighet til å svare på spørreskjemaet. Det er viktig å være litt på for å få størst mulig svarprosent i kvantitative studier, på denne måten styrker man studiens ytre validitet.

En annen ting som det er verdt å merke seg med svarprosenten er at det var noen hele klasser som ikke hadde anledning til å delta i undersøkelsen på grunn av praksisperioder, utflukter og en hektisk timeplan noe som truer generaliserbarheten til studien. Det var også elever som ikke var tilstede i de klassene som gjennomførte undersøkelsen, de ikke var på skolen den dagen. Dette er et viktig moment å tenke over i denne studien, siden den handler om frafall målt ved fravær, skulking og tanker om å avslutte opplæringen. Det er ikke utenkelig at de elevene som var borte fra skolen den dagen studien ble gjennomført har høyere fravær og skulker skolen mer enn de som deltok i studien. Det kan også tenkes at disse elevene har tenkt

på å slutte på skolen i større grad enn de som deltok, men dette er umulig å vite. Utvalget i studien hadde en overvekt av elever på 1.trinn (43,3 %) mot 31,9 % på 2.trinn og 24,4 % på 3.trinn. Hva dette skyldes er usikkert. Det kan ha noe med at enkelte klasser var opptatt og ikke kunne delta i studien. Noe annet å tenke på er at utvalget består av både elever ved yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer, der de yrkesfaglige kun har to år i skolen før de tar fatt på lærlingtiden. Likevel kan det også tenkes at det er flere elever som har høyere fravær og skulker skolen lenger opp i skoleårene i likhet med statistikken fra Ungdataundersøkelsen (NOVA, 2015). Det kan også tenkes at det utvalget er skjevfordelt fordi det er flere elever på 2. og 3.trinn som allerede har falt fra opplæringen.

For å unngå dette bør studier om frafallsproblemtakken i videregående opplæring ta for seg de elevene som har valgt å slutte på skolen, men det kan være utfordrende å gjennomføre slike studier i praksis. Grunnen er at det kan være vanskelig å få tak i de elevene som har falt fra, samt å motivere dem til å delta i forskningsprosjekt om temaet. I starten av planleggingen av masteroppgaven hadde jeg ønske om å bruke både kvantitativ og kvalitativ metode, både spørreskjema og intervju. Dette fordi jeg ville ha mulighet til å gå litt mer i dybden i temaet ved å intervju noen elever som har falt fra opplæringen. Jeg hadde kontakt med en rådgiver ved en av de utvalgte skolene som også hadde ansvar for oppfølgingstjenesten i området. Ønsket var å komme i kontakt med et par ungdommer under oppfølgingstjenesten for å spørre om de ville la seg intervju av meg om grunnen til at de avbrøyt videregående opplæring. Rådgiveren prøvde å få kontakt med disse ungdommene uten hell. Da vurderte jeg å intervju noen elever som har høyt fravær, men som fortsatt går på en videregående skole, men dessverre innså jeg i februar at det ville bli for omfattende å ta for seg så to ulike metoder i en mastergradsstudie. Det var synd for dette ville gitt studien større innsikt om selvvurd har noe med det høye fraværet å gjøre og om de elevene som er mye borte tenker på å avbryte den videregående opplæringen. Samtidig er det interessant å gjøre studier på elever som fortsatt deltar i den videregående opplæringen for å se hva på frafallet til elevene som en prosess. I ettertid ser jeg verdien av ulike metodiske tilnærminger når problemstillingene er så komplekse som i denne studien.

Resultatene fra studien viser en statistisk sammenheng mellom selvvurd og tanker om å slutte på skolen og selvvurd og skulking. For å være sikker på at det ikke er en spuriøs sammenheng som forårsaker resultatene burde det vært undersøkt om andre relevante teoretiske begreper kan ha en innvirkning (Tufte, 2011). I denne studien kan det være flere andre teoretiske

begreper som påvirker skulkingen til elevene og deres tanker om å slutte på skolen. De teoretiske begrepene motivasjon og mestring har ofte en sammenheng med selvvverd og kan derfor tenkes å være skjulte tredjevariabler. Det ville vært interessant å undersøkt dette i studien og i tillegg stilt elevene flere spørsmål om fraværet deres og hva de gjør de dagene og timene de skulker skolen. Dessverre var det ikke plass til disse spørsmålene i spørreskjemaet. Det kan sees på som én utfordring med å være med på et forskningsprosjekt at det var begrenset med plass til hver person med tanke på antall spørsmål. Likevel var det flere fordeler med tanke på å få tak i respondenter og å kunne diskutere og samarbeide med flere om spørreskjemaet.

Studien har benyttet seg av et tverrsnitt tidsdesign som forteller hvordan situasjonen er i dag. Det ville også være interessant å ta i bruk et langsgående tidsdesign der man kan se om det har skjedd noen endringer over tid. Kanskje elevene endrer sitt syn på seg selv eller sin atferd på og tanker om skolen gjennom den videregående opplæringen. En mastergradsstudie foregår dessverre ikke over et langt nok tidsrom til at det ville være naturlig å spørre de samme elevene flere ganger.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Hensikten med denne studien var å få svar på problemstillingen ”*Er det en sammenheng mellom selvverd og frafall i videregående opplæring?*” Frafallet ble undersøkt med et prosessperspektiv der tanker om å slutte, skulking og skolefravær indikerer om det finnes en sammenheng mellom selvverd og elever som er i risiko med å avslutte den videregående opplæringen. Funnene fra studien viser at det er en sammenheng mellom tanker om å slutte på skolen og elevenes selvverd. Elever som skulker har vist å ha et lavere selvverd enn elever som ikke skulker, og det ble funnet en korrelasjon mellom tanker om å slutte på skolen og skulking. Dette kan tyde på at elever som skulker har høyere tanker om å slutte på skolen og disse elevene har et lavere selvverd. Det ble ikke funnet en sammenheng mellom selvverd og skolefravær i studien. Dette kan ha noe med at det ikke ble skilt mellom gyldig og ugyldig fravær i måleinstrumentet. Siden tidligere forskning har funnet en sammenheng mellom å tenke å avslutte opplæringen og å faktisk gjøre det (Freeney & O'Connell, 2012) kan resultatene i studien indikere at selvverd har en sammenheng med frafall hos elever i videregående skole i likhet med funnene til Combs og Cooley (1968).

Det ble funnet kjønnsforskjeller i utvalget når det gjelder selvverd, der jenter har et lavere selvverd enn guttene i likhet med tidligere forskningsfunn (Josephs et al., 1992; Kling et al., 1999; Moksnes & Espnes, 2013; NOVA, 2015). Likevel er det interessant at statistikken viser at det er gutter som har høyest frafall i den videregående opplæringen (Statistisk sentralbyrå, 2016). Det er interessant å se at det ikke ble funnet noen forskjeller mellom kjønnene når det kommer til tanker om å slutte på skolen i likhet med funnene til Mjaavatn og Frostad (2014). Det ble heller ikke funnet kjønnsforskjeller på indikatoren skulking, noe som ikke er så uventet siden spørreundersøkelsen Ungdata kun fant små forskjeller mellom kjønnene på skulking i videregående skole (NOVA, 2015). Utvalgsstørrelsen kan ha en betydning for dette og at deltakerne kommer fra kun tre skoler.

Det å ha en positiv selvoppfatning anses å være en av nøkkelfaktorene for å lykkes med utdanning. Selvoppfatning er blitt satt på dagsordenen i australsk utdanningssystem der de ser på det å ha en positiv selvoppfatning som et eget mål for skolegangen. Det å være trygg på seg selv som person, ha et høyt selvverd og være positiv er av stor betydning. At høy selvoppfatning har vist en sammenheng med akademiske prestasjoner blir sett på som en

bonus (Craven et al., 2003). Dette kan være nyttig å tenke på i norsk utdanningssystem, der det kan bli et større fokus på elevenes selvverd.

6.1 Veien videre og praktiske implikasjoner

I fremtidige undersøkelser vil det være interessant å se på andre faktorer som kan påvirke selvverdet til elevene som igjen kan føre til frafall blant elever i videregående skole hvis vi ser på det med et prosessperspektiv. Det ble ikke undersøkt om elevenes mestring og motivasjon til skolen påvirker deres tanker om å avslutte opplæringen, noe som kan være bakenforliggende faktorer som påvirker hvilket selvverd elevene har og dermed vil være fint å undersøke i fremtiden. Det er også interessant å fortsette å gjøre studier på elever som fortsatt er i videregående skole for å se om elevenes tanker om å slutte på skolen har en sammenheng med om de faktisk velger å avslutte blant norske videregående elever. Studier som gjøres blant elever som fortsatt er under opplæringen kan ha forebyggende effekter i frafallsdebatten, ved å få vite mer om hvilke elevene som er i risikogruppen for å falle fra, samt hva som er årsaken til at de vurderer å slutte på skolen. Fremtidige studier kan også se på om elevenes selvverd har en sammenheng med tanker om å slutte på skolen på landsbasis, siden utvalget i denne studien kun er gjort i et fylke. Å gjøre kvalitativ forskning på dette temaet ville også være veldig aktuelt for å få en dypere forståelse av årsaksforklaringene til at elever avslutter opplæringen. Da kan man få et innblikk i hvordan selvverdet til elevene som har sluttet på skolen er, og om dette var en årsak til det valget de tok.

Studiens funn viser at elever som skulker mye har større sannsynlighet for å skåre høyere på tanker om å slutte på skolen. Det tyder også på at disse elevene har et lavere selvverd. Dette er noe lærere i videregående skole kan ha nytte av å vite i sitt arbeid med elevene. De kan være observante til hvilke elever som er mye borte fra skolen og snakke med de for å få en forståelse av hvorfor de har et stort fravær. Lærerne kan også være med å påvirke elevenes selvverd ved å gi dem positive tilbakemeldinger på arbeid de har gjort i skolesammenheng. I tillegg er det også viktig å vise interesse i elevene på et personlig plan samt å "se" hver enkelt elev i klassen. Det å savne å føle seg sett er også noe som de tidligere elevene som hadde falt fra den videregående opplæringen sa i intervjustudien gjort av Thrana (2016). Ved at andre mennesker viser interesse i en person kan virke positivt på deres selvverd ved at de føler seg anerkjent og verdsatt.

7. Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Burns, R. C. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Combs, J., & Cooley, W. W. (1968). Dropouts: In high school and after school. *American Educational Research Journal*, 5, 343-363.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Burnett, P. (2003). Cracking the Self-concept Enhancement Conundrum. A Call and Blueprint for the Next Generation of Self-concept Enhancement Research. I H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Red.), *International advances in self research* (s. 91-126). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Dusek, J. B., & McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. I G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Red.), *Blackwell handbook of adolescence* (s. 290-309). Malden, Mass: Blackwell.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem. The costs and causes of low self-worth*. York: York Publishing Services Ltd.
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. (Rapport nr. 08/09). Senter for økonomisk forskning
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 117(7), 117-140.
- Freeney, Y., & O'Connell. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal* 38(4), 557-574.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Los Angeles: SAGE.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows. Step by step. A Simple Guide and Reference. 10.0 update*. Boston: Pearson Higher Education.

- Harter, S. (1990). Self and identity development. I S. S. Feldman & G. R. Elliott (Red.), *At the threshold. The developing adolescent* (s. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S., & Mayberry, W. (1984). *Self-worth as a Function of the Discrepancy between ones Aspirations and ones Perceived Competence: William James Revisited*. Denver, CO: University of Denver.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 151-168). Oslo: Universitetsforlag
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
- Hernes, G. (2010). *Grå av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (3). Forskningsstiftelsen Fafo.
- Holand, A. (2006a). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holand, A. (2006b). Survey-forskning IK. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 41-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet - et vellykket tiltak mot frafall. I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 391-402.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press, Inc.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. [journal article]. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. doi: 10.1007/s10648-008-9078-3
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Markussen, E. (2010). Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker? I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. (s. 123-149). Kjøbenhavn: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre Skole* (1), 10-15.

- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. *NIFU-rapport 13/2008*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. *NIFU-rapport 6-2012*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire-1. SDQ1, Manual*. Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). International Advances in Self Research. Speaking to the Future. I H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Red.), *International advances in self research* (s. 3-14). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Minde, G. T., & Mæhle, S. (2011). Skolevegring eller skoleutstøting - eller begge deler? *Spesialpedagogikk* (9), 11-18.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 1, 47-55.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents - gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar: arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Tano.
- NOU 2009:10 (2009). *Fordelingsutvalget*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet 28.05.2016, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8aeb49e1528f414091fc1cc36ec1137b/no/pdfs/nou200920090010000dddpdfs.pdf>
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 18.04.2016, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15 (NOVA)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NSD. (u.å.). Vanlige spørsmål. Personvernombudet for forskning. Hentet 16.03.2016, fra http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6
- Næss, S. (1976). Livskvalitet som målsetting for velferdsforskningen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 4, 335-344.
- Overland, T. (2009). Forebygging av skoleskulk. Hentet 06.03.2016, fra <http://www.forebygging.no/PageFiles/249/Skoleskulk.pdf>
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual* (5 utg.). New York: Open University Press.
- Pjil, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? . *Social Psychological Education*(14), 41-55.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). Introduksjon. I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I C. Gordon & K. J. Gergen (Red.), *The Self in Social Interaction*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books Inc., Publishers.
- Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. (1978). Social class among children and adults. *The American of Sociology*, 84(1), 55-77.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1981). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validitaion of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse : en undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and Self-efficacy Revisited. A Few Notable Differences and Important Similarities. I H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Red.), *International advances in self research* (s. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole* (3), 11-15.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø. 3. oppl.* Oslo: TANO.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring. 4. oppl.* Oslo: Universitetsforlag
- Statistisk sentralbyrå. (2016). Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2010-2015. Hentet 03.06.2016, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I A.-M. Sævi Berg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-97). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, P., & Nordmark, H. (2001). *Faktoranalyse. Innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk (Kompendium)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. Kompendieforlaget.
- White, R. W., & Watt, N. F. (1973). *The Abnormal Personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Wichstrøm, L., & Kvaalem, I. L. (2007). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbilde og sosiale relasjoner. I L. Wichstrøm & I. L. Kvaalem (Red.), *Ung i Norge : psykososiale utfordringer* (s. 17-32). Oslo: Cappelen Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til skolene

UngeKokker



Til elever ved videregående skole.

Forespørsel om å delta i spørreundersøkelse om kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse blant elever i videregående skole.

Kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse er sentrale faktorer i ungdoms liv. Det er forsket lite på mulige sammenhenger mellom kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse blant elever i videregående skole. Vi synes det er interessant å få innsikt i hvordan ungdom i dag tenker om seg selv, skolen, sin egen kropp og generell helse. Dagens samfunn har et stort fokus på sunnhet, både innenfor kosthold, trening og utseende. Hvordan påvirker egentlig dette hvordan man har det med seg selv? Dette ønsker vi å se nærmere på gjennom en studie som gjennomføres i regi av NTNU, i samarbeid med Unge Kokker. Vi inviterer derfor deg til å delta i denne studien.

Dersom du velger å delta i studien ber vi om at du fyller ut et spørreskjema som vil ta omtrent 30 minutter. Undersøkelsen vil gjennomføres i en skoletime. Alle svarene i undersøkelsen behandles konfidensielt, og resultatet anonymiseres slik at det ikke er mulig å finne ut hva du har svart. Hverken skoler eller elever kan identifiseres. Når prosjektet er avsluttet slettes alle data. Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, men dine svar har stor betydning for oss i arbeidet med våre masteroppgaver.

Vi håper at nettopp DU vil delta i denne undersøkelsen.

Dersom du/dere har spørsmål angående spørreundersøkelsen, vennligst ta kontakt på telefon eller e-post ☺

Med vennlig hilsen
Kristine Hopen, Mastergradsstudent ved NTNU
Tlf: 95723108/ E-post: kristhop@stud.ntnu.no

Live Karine Nilsen, Mastergradsstudent ved NTNU
Tlf: 41362581/ E-post: livekn@stud.ntnu.no

Veileder:
Anne Torhild Klomsten,
Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elevene

UngeKokker



Til elever, lærere og foresatte

Elevene ved inviteres å delta i spørreundersøkelse om kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse blant elever i videregående skole.

Kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse er sentrale faktorer i ungdoms liv. Det er forsket lite på mulige sammenhenger mellom kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse blant elever i videregående skole. Vi synes det er interessant å få innsikt i hvordan ungdom i dag tenker om seg selv, skolen, sin egen kropp og generell helse. Dagens samfunn har et stort fokus på sunnhet, både innenfor kosthold, trening og utseende. Hvordan påvirker egentlig dette hvordan man har det med seg selv? Dette ønsker vi å se nærmere på gjennom en studie som gjennomføres i regi av NTNU, i samarbeid med Unge Kokker. Vi inviterer derfor elever i videregående skole til å delta i denne studien.

Undersøkelsen vil gjennomføres i en skoletime. Alle svarene i undersøkelsen behandles konfidensielt, og resultatet anonymiseres. Hverken skoler eller elever kan identifiseres. Når prosjektet er avsluttet slettes alle data. Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, men deltagelse har stor betydning for oss i arbeidet med våre masteroppgaver.

Dersom du/dere har spørsmål angående spørreundersøkelsen, vennligst ta kontakt på telefon eller e-post ☺

Med vennlig hilsen

Kristine Hopen, mastergradsstudent ved NTNU
Tlf: 95723108. E-post: kristhop@stud.ntnu.no

Live Karine Nilsen, mastergradsstudent ved NTNU
Tlf: 41362581. E-post: livekn@stud.ntnu.no

Veileder Anne Torhild Klomsten, førsteamanuensis
Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Vedlegg 3. Spørreundersøkelsen

UNG I TRØNDELAG

PSYKISK HELSE, FYSISK HELSE OG KOSTHOLD

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere sammenhengen mellom kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Det vil ikke være mulig for noen å finne ut hva akkurat du har svart. Vennligst ikke skriv navn på skjemaet. Du samtykker i å delta ved å levere inn det utfylte spørreskjemaet.

Det er ingen «riktige» eller «gale» svar på spørsmålene i dette skjemaet – det er dine ærlige og oppriktige synspunkter og meninger vi er interessert i. Det er viktig for kvaliteten til undersøkelsen at alle spørsmålene blir besvart.

Takk for at du er villig til å delta!

Kristine Hopen og Live Nilsen, mastergradsstudenter
Anne Torhild Klomsten, førsteamanuensis, veileder



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

A. BAKGRUNNSINFORMASJON

1. Kjønn: Kvinne..... ₁ 2. Alder:

--	--

 3. Klasse-trinn: VG1 ... ₁ VG2 ... ₂
Mann..... ₂ VG3 ... ₃

4. Hva er dine foreldres høyeste fullførte utdanning? ⇨

NB: Sett ett kryss for mor, og ett for far.

	Mor ↓ <input type="checkbox"/>	Far ↓ <input type="checkbox"/>
Grunnskole.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
Videregående skole, yrkesfaglig.....	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
Videregående skole, allmennfaglig.....	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
Universitet/høgskole, inntil 3 år.....	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
Universitet/høgskole, mer enn 3 år.....	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅

5. Hvilken karakter fikk du i disse fagene ved siste karakteroppgjør (til jul)? ⇨

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk hovedmål, skriftlig	<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 skriftlig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk! Bare ett kryss på hvert spørsmål!

6. Ta stilling til disse påstandene om skolen din:
- | | Svært
uansig
1 | Uansig
2 | Varken
eller
3 | Ansig
4 | Svært
ansig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg trives på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lærerne bryr seg om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B. FRAVÆR

1. Hvor mange *hele dager* har du vært borte fra skolen i løpet av den siste måneden (de siste 30 dagene)? ⇨
- | | | | | | |
|------------------|--------------------------|---|----------------------|--------------------------|---|
| Ingen..... | <input type="checkbox"/> | 1 | 3 - 4 dager..... | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 1 - 2 dager..... | <input type="checkbox"/> | 2 | 5 - 6 dager..... | <input type="checkbox"/> | 4 |
| | | | 7 dager el. mer..... | <input type="checkbox"/> | 5 |
2. Hvor mange *enkelttimer* har du vært borte fra skolen i løpet av den siste uka (de siste 7 dagene)? ⇨
- | | | | | | |
|------------------|--------------------------|---|----------------------|--------------------------|---|
| Ingen..... | <input type="checkbox"/> | 1 | 3 - 4 timer..... | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 1 - 2 timer..... | <input type="checkbox"/> | 2 | 5 - 6 timer..... | <input type="checkbox"/> | 4 |
| | | | 7 timer el. mer..... | <input type="checkbox"/> | 5 |

3. Ta stilling til disse påstandene:
- | | Svært
uansig
1 | Uansig
2 | Varken
eller
3 | Ansig
4 | Svært
ansig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg skulker timer på skolen selv om jeg ikke er syk..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg ønsker å fullføre videregående skole..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Det er viktig for meg å være på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg bryr meg ikke om jeg har et høyt fravær fra skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. I løpet av den siste måneden har jeg tenkt på å slutte på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg har skulket timer den siste måneden..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jeg er sikker på at jeg kommer til å fullføre videregående skole..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Jeg er bare borte fra skolen når jeg er syk..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Jeg tenker på å slutte på videregående skole..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Jeg ønsker å ha et lavt fravær fra skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Jeg later som jeg er syk for å slippe å dra på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



K3-18
3-2

Læringsutviklingsgjennomførelse
med støtte fra NTNU, Helse

2



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



C. PSYKISK HELSE

Disse spørsmålene handler om din psykiske helse. Psykisk helse handler om hvordan du har det inne i deg – med tanker og følelser. Alle har en psykisk helse!

1. Ta stilling til disse påstandene:	Svært uansig 1	Uansig 2	Verken eller 3	Ansig 4	Svært ansig 5
1. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er for tykk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg er fornøyd med kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Andre mennesker synes jeg er tykk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Det er ingen som synes jeg er pen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg føler jeg har en bra kropp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg ser bra ut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg veier for mange kilo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg føler meg OK med det jeg kan gjøre med kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Noen ganger føler jeg meg stygg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er pen å se på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg liker kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg er for tykk rundt midjen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg skulle ønske at jeg hadde vært annertedes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg føler meg vel med kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Magen min er altfor stor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg er penere enn de fleste av mine venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg liker meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg godtar meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg har et pent ansikt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg er fornøyd med hvordan jeg ser ut og hvordan kroppen min fungerer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg har mye fett på kroppen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette?

	Ikke plaget i det hele tett ¹	Litt plaget ²	Ganske mye plaget ³	Veldig mye plaget ⁴		Ikke plaget i det hele tett ¹	Litt plaget ²	Ganske mye plaget ³	Veldig mye plaget ⁴
1. Følt at alt er et slit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Følt deg ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hatt søvnproblemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Vært sint og aggressiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Plutselig redd uten grunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Følt håpløshet med tanke på framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Stadig redd eller engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Følt deg stiv eller anspent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Matthet eller svimmelhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bekymret deg for mye om ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Nervøsitet, indre uro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					13. Lett for å gråte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					14. Lett for å klandre deg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Ta stilling til disse påstandene:

	Svært uansig ¹	Uansig ²	Verken eller ³	Ansig ⁴	Svært ansig ⁵
1. Mine foreldre/foresatte bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mine foreldre/foresatte er interessert i hva jeg tenker og føler om ulike ting ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg synes det er lett å snakke med mine foreldre/foresatte om ting som er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Når jeg har problemer, kan jeg diskutere disse med mine foreldre/foresatte ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Har du minst én venn som du kan stole fullstendig på, og som du kan betro deg til om alt mulig? ⇨

Ja, helt sikkert	<input type="checkbox"/>	¹	Har ingen jeg vil kalle venner nå for tida	<input type="checkbox"/>	⁴
Ja, det tror jeg	<input type="checkbox"/>	²			
Det tror jeg ikke	<input type="checkbox"/>	³			

5. Tenk deg at du har et personlig problem. Du føler deg utafør og trist, og trenger noen å snakke med. Hvor sannsynlig er det at du ville snakket med eller søkt hjelp hos ... ⇨

	Ikke sann- synlig ¹	Kanskje ³	Svært sann- synlig ⁵
1. foreldrene dine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. andre familiemedlemmer (søsken, besteforeldre e.l.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. venner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. andre voksne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ingen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. UNDERVISNING PÅ SKOLEN

- | | Svært
u enig
1 | U enig
2 | Verken
J eller
3 | Enig
4 | Svært
enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Kan du tenke deg å lære mer om disse emnene? | | | | | |
| 1. Erting og plaging..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Å føle seg «utenfor» i felleskapet på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mobbing..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Å være redd og engstelig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Hvordan like seg selv som menneske..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Hvordan man kan føle seg bra nok..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Å føle seg deprimert..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Forskjellige følelser et menneske kan ha..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Hvordan man kan føle seg rolig i kropp og følelser..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Å føle seg ensom..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Hvordan man kan lære å slappe av i kropp og hodet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Hvordan man kan være fornøyd med eget utseende..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hvordan håndtere livet når det føles vanskelig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Hvordan man kan være fornøyd med egen kropp..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Å ikke føle seg bra nok..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Å føle seg alene på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Å føle seg stresset..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Å være stolt av den man er som menneske..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Hvordan man kan håndtere ulike følelser (f.eks. sinne, aggresjon)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Hvordan man kan bli trygg på seg selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Å føle seg annerledes en andre på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Hva kan gjøres når man føler seg utrykkelig eller deprimert..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Å føle seg forskjellig fra de andre på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvis din skole innfører et fag som fokuserer på slike tema, hvem mener du bør undervise i dette faget? | | | | | |
| 1. «Vanlige» lærere på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. En lærer som har utdanning i psykisk helse, og som kan mye om slike tema.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Helseøster..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Rådgiver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Fagpersoner som kommer utenfra, f.eks. psykolog..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Tenk deg at det innføres et eget fag på skolen din, der det blir undervist i følgende tema: Tanker, følelser, kommunikasjon, relasjoner – *livet, rett og slett*. Hvordan mener du at denne undervisningen bør foregå?

	Svært uenig 1	Uenig 2	Verken /eller 3	Enig 4	Svært enig 5
1. Obligatorisk undervisning, med hele klassen samlet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I små grupper (4 – 5 elever i hver gruppe).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Én til én-undervisning (samtale med en fagperson som kan mye om slike ting).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I klassen med ulike praktiske øvelser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. FYSISK AKTIVITET OG KOSTHOLD

1. Hvor mange av dagene i en vanlig uke er du så aktiv at du blir andpusten eller svett? ⇨	Aldri 1	Sjelden 2	Ca. én dag 3	2 – 3 dager 4	4 – 7 dager 5	
2. Tenker på de fire siste ukene. Hvor ofte deltok du i idrett/ sport eller fysisk aktivitet, hardt nok til at du pustet fort, svettet eller at hjertet banket fort i 20 minutter? ⇨	Aldri 1	Under én dag / uke 2	Ca. én dag / uke 3	2 – 3 dager / uke 4	De fleste dagene / uke 5	
3. Hvor ofte spiser du hvert av disse måltidene i løpet av en vanlig uke? ⇨	Sjelden el. aldri 1	Én dag / uke 2	1-3 dager / uke 3	4-6 dager / uke 4	Hver dag 5	
1. Frokost.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Formiddagsmat/lunsjniste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Middag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Kveldsmat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Hvor ofte spiser eller drikker du følgende? ⇨	Sjelden /aldri 1	Én dag pr. mnd. 2	2-3 dager pr. mnd. 3	Én dag / uke 4	2-3 dager / uke 5	Daglig 6
1. Grønnsaker/salater.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Frukt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fisk el. annen sjømat (pålegg/middag).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Godteri, snacks.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Brus/energidrikker med sukker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Brus/drikke uten sukker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Smoothies.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pizza, hamburger, fastfood.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kylling (pålegg/middag).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kjøtt (pålegg/middag).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vann/Farris e.l.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 4. Reliabilitetsanalyse av de sammensatte målene ved bruk av Cronbachs alfa

Reliabilitetsanalyse selvverd

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,919	,923	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sn_ jeg er ofte misfornøyd med meg selv	17,8262	23,959	,679	,480	,918
Jeg vil helst være slik jeg er	17,6074	23,653	,778	,638	,903
Jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er	17,5685	23,705	,824	,695	,897
Sn_ jeg skulle ønske at jeg hadde vært annerledes	17,9182	22,969	,726	,529	,912
Jeg liker meg selv slik jeg er	17,4642	23,569	,864	,788	,892
Jeg godtar meg selv slik jeg er	17,2495	24,757	,785	,698	,903

Reliabilitetsanalyse tanker om å slutte

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,738	,757	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Jeg skulker timer på skolen selv om jeg ikke er syk	5,2771	7,822	,823	,702	,756
Jeg har skulket timer den siste måneden	5,3313	7,715	,745	,625	,788
Sn_jeg er bare borte fra skolen når jeg er syk	4,7851	8,221	,587	,362	,863
Jeg later som jeg er syk for å slippe å dra på skolen	5,3956	9,427	,652	,462	,831

Reliabilitetsanalyse skulking

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,851	,857	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Jeg skulker timer på skolen selv om jeg ikke er syk	5,2771	7,822	,823	,702	,756
Jeg har skulket timer den siste måneden	5,3313	7,715	,745	,625	,788
Sn_jeg er bare borte fra skolen når jeg er syk	4,7851	8,221	,587	,362	,863
Jeg later som jeg er syk for å slippe å dra på skolen	5,3956	9,427	,652	,462	,831

Vedlegg 5. Skjevhet og kurtosis av de sammensatte målene

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Selvverd	501	1,00	5,00	3,5134	,97095	-,432	,109	-,461	,218
Tanker om å slutte	501	1,00	4,00	1,2766	,52890	2,464	,109	6,507	,218
Skulking	501	1,00	5,00	1,7367	,94010	1,465	,109	1,326	,218
Valid N (listwise)	501								