

## Sammendrag

Ensomhet har stor betydning for helse og livskvalitet. De senere årene har ensomhet fått økt oppmerksomhet her til lands. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som assosieres med opplevd ensomhet. Studiens problemstilling er som følger:

*Har emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og lærere sammenheng med ensomhet, og har disse faktorene samme betydning for jenter og gutter?*

Problemstillingen er belyst ved bruk av kvantitativ metode. Mine data er hentet fra et bekvemmelighetsutvalg bestående av 13 videregående skoler i Sør-Trøndelag. I alt deltok 2529 elever i 1. videregående ved å besvare et elektronisk spørreskjema på senhøsten i 2015. Undersøkelsen bestod av spørsmål fra ulike validerte skalaer, samt at forskerne la til egne spørsmål. I denne studien benyttes en todelt sumskåre av ensomhetsspørsmål som avhengig variabel, mens de uavhengige dekker emosjonelle problemer, somatiske symptomer, selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og emosjonell så vel som instrumentell støtte fra lærer. Jeg har brukt logistisk regresjon med odds ratio (OR) og 95% konfidensintervall (CI). P-verdier  $< 0,05$  ble ansett som signifikante.

Resultatene viste til dels store likhetstrekk mellom jenter og gutter. For begge kjønn hadde emosjonelle problemer sterk sammenheng med ensomhet, selv om slike problemer hadde større betydning for jenter (OR 3,25) enn for gutter (OR 2,15). Støtte fra medelever hadde en negativ og sterk sammenheng med ensomhet, og sterkere for jenter (OR 0,28) enn for gutter (OR 0,36). Når det derimot gjelder selvverd, så det ut til at guttene var mer sårbare. Gutter med lavt selvverd hadde 32% høyere sannsynlighet for å rapportere ensomhet enn gutter med høyt selvverd. For jenter var det ingen signifikant assosiasjon mellom selvverd og ensomhet. De øvrige forklaringsvariablene var ikke assosiert med ensomhet i den multivariate analysen. Det som overrasket mest, er at både emosjonell og instrumentell lærerstøtte mistet sin forklaringskraft når det ble kontrollert for de andre variablene. Dette funnet indikerer at skolen fortsatt må legge stor vekt på å bygge positive og trygge klassemiljø der elever utvikler god sosial kompetanse og støtter hverandre, noe som kan virke forebyggende for

elever med potensiell ensomhet. Støtte fra medelever være en beskyttelsesfaktor for ungdomspopulasjonens psykiske helse. Imidlertid må studien etterprøves i andre store og gjerne representative utvalg for å sikre generaliserbarheten.

## Forord

Masteroppgaven er et symbol på avslutningen av min tid som lærerstudent ved NTNU. Nå som jeg er ved veis ende, ser jeg tilbake på en utrolig lærerik og givende prosess, hvor jeg har gjennomgått en faglig og personlig utvikling. Jeg har gjennom hele lærerutdanningen vært heldig med gode klassemiljøer, dyktige forelesere og fantastiske medstudenter og vil gjerne rette en takk til alle som har vært med på å gjøre disse fem årene som lærerstudent så morsomme, givende og lærerike. Nå ser jeg framover mot en spennende tid som lærer og spesialpedagog i grunnskolen.

Gjennom prosessen med masterskriving har jeg fått stor hjelp fra ulike hold. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Audhild Løhre. Takk for at du gjorde arbeidsoppgavene konkrete og håndterlige. Din store kunnskapsbase har også vært helt uvurderlig, takk for alle gode tips og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Takk for at du har inspirert meg og holdt motet oppe.

Jeg ønsker også å takke de som står bak forskningsprosjektet «Elevens opplevelse av overgangen ungdomsskole-videregående skole» for at jeg fikk bruke deres innsamlede data i min masteroppgave. Spesielt ønsker jeg å takke Per Egil Mjaavatn som har vært behjelpelig med datasettet og informasjon rundt prosjektet og datainnsamlingen.

Til slutt vil jeg takke de rundt meg som har støttet meg i prosessen. Takk til venner, familie og kjæreste for oppmuntring, nødvendige avbrekk og god hjelp. En spesiell takk går til dere som har tatt dere tid til å lese korrektur på oppgaven.

Bente Bækkelien

Trondheim, juni, 2018



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>V</b>
<b>TABELLISTE</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING .....	1
1.2 FORMÅLET MED STUDIEN .....	1
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	2
<b>2. TEORI</b> .....	<b>3</b>
2.1 RESILIENS .....	3
2.2 ENSOMHET .....	3
2.3 PSYKISK HELSE .....	5
2.3.1 <i>Emosjonelle problemer</i> .....	5
2.3.2 <i>Somatiske symptomer</i> .....	6
2.4 SELVOPPFATNING .....	7
2.4.1 <i>Selvvurdering</i> .....	8
2.4.2 <i>Selvverd</i> .....	8
2.5 SOSIALE STØTTERELASJONER I SKOLEHVERDAGEN.....	9
2.5.1 <i>Støtte fra lærer, instrumentelt og emosjonelt</i> .....	10
2.5.2 <i>Jevnaldrendes betydning og medelevers støtte</i> .....	11
2.5.3 <i>Tiltak for å bedre skolehverdagen</i> .....	13
2.6 PROBLEMSTILLING .....	13
<b>3. METODE</b> .....	<b>15</b>
3.1 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN.....	15
3.2 DATAINNSAMLING .....	16
3.3 POPULASJON OG UTVALG .....	16
3.4 KVALITETSSIKRING AV MÅLENE .....	16
3.4.1 <i>Reliabilitet</i> .....	16
3.4.2 <i>Validitet</i> .....	17
3.4 MÅLEINSTRUMENTENE .....	18
3.5 VARIABLENE .....	19

3.5.1	Ensomhet .....	19
3.5.2	Emosjonelle problemer .....	20
3.5.3	Somatiske symptomer .....	21
3.5.4	Selvvurdering av kompetanse .....	21
3.5.5	Selvverd .....	22
3.5.6	Støtte fra medelever .....	22
3.5.7	Lærer støtte .....	22
3.6	STATISTISKE ANALYSER .....	23
3.6.1	Deskriptiv statistikk .....	23
3.6.2	Korrelasjon .....	24
3.6.3	Logistisk regresjon .....	24
3.8	ETIKK .....	25
3.9	METODISKE BETRAKTNINGER .....	26
3.9.1	Globale variabler .....	26
3.9.2	Validitet og reliabilitet .....	26
<b>4.</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>29</b>
4.1	DESKRIPTIV STATISTIKK .....	29
4.2	KORRELASJONSANALYSE .....	30
4.2	LOGISTISK REGRESJONSANALYSE .....	32
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>37</b>
5.1	STUDIENS HOVEDFUNN .....	37
5.2	DISKUSJON RUNDT FORSKNINGSPØRSMÅL .....	37
5.3	ENSOMHET OG STØTTE I ET RESILIENT PERSPEKTIV .....	46
5.4	STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER .....	51
<b>6.</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>53</b>
6.1	VIDERE FORSKNING .....	55
<b>7.</b>	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 1</b>	<b>.....</b>	<b>64</b>

## Tabelliste

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for hele utvalget.....	29
Tabell 2: Deskriptiv statistikk for jenter og gutter og t-test for to uavhengige utvalg.....	30
Tabell 3: Korrelasjonstabell for hele utvalget.....	31
Tabell 4: Korrelasjonstabell jenter/gutter .....	32
Tabell 5: Logistisk regresjonsanalyse for hele utvalget med ensomhet som avhengig variabel .....	33
Tabell 6: Logistiske regresjonsanalyser separat for jenter og gutter med ensomhet som avhengig variabel .....	35





# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Ensomhet er en alminnelig følelse; så mange som 80% av de under 18 år rapporterer om at de er ensomme minst noen ganger (Hawkley & Cacioppo, 2010). En rapport fra Ungdata viser at blant jenter i første klasse på videregående skole, oppga så mange som 34 prosent at de er ganske eller veldig mye plaget av ensomhet. Tallene på ensomhet har aldri vært så høye i Norge som de er nå og andelen ungdom som rapporterer om psykiske helseplager fortsetter å øke (Bakken, 2017). Ensomhet kan føre til negative konsekvenser senere i livet. Blant annet viser det seg ha en signifikant påvirkning på elevenes tanker om å slutte i videregående skole (Frostad, et al., 2015) og ensomhet kan føre til både fysiske og psykiske helseplager senere i livet (Hawkley & Cacioppo, 2010). De nyeste tallene på ensomhet i Norge er oppsiktsvekkende høye. Jeg er derfor nysgjerrig på hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som kan ha sammenheng med det å føle seg ensom for elever i videregående skole.

Som nevnt tidligere har ensomhet en signifikant påvirkning på elevenes tanker om å slutte i videregående skole (Frostad, et al., 2015). Tidligere forskning viser at også kjønn har betydning for å slutte i videregående skole, hvor det viser seg at betydelig flere jenter enn gutter fullfører videregående skole (Markussen, et al. 2011). Her kan det tyde på at det er noen kjønnsforskjeller når det kommer til det å takle motgang. Dette gjør meg nysgjerrig på om det også er noen ulikheter i hvilke variabler som assosieres med ensomhet for jenter og gutter.

## 1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er å undersøke hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som assosieres med opplevd ensomhet. I den forbindelse har jeg valgt ut sju variabler jeg vil se opp mot ensomhet. Disse variablene omfatter emosjonelle og somatiske vansker, selvverd og selvvurdering av kompetanse, støtte fra medelever og støtte fra lærer instrumentelt og emosjonelt. Basert på tidligere forskning, er det grunn til å tro at disse faktorene kan forbindes med ensomhet. I denne studien ønsker jeg også å se om disse variablene har samme betydning for jenter og gutter.

For å undersøke dette, har jeg hentet data fra forskningsprosjektet «Elevens opplevelse av

overgangen ungdomsskole-videregående skole» som studerer overgangen mellom grunnskole og videregående skole med et fokus på frafall i videregående skole. Spørreskjema ble sendt ut til 13 videregående skoler i Sør-Trøndelag hvor 2529 elever besvarte undersøkelsen. I spørreskjemaet har elevene blant annet tatt stilling til påstander om deres trivsel på skolen, deres faglige nivå, motivasjon og innsats og opplevd støtte fra medelever, venner, foreldre og lærere.

Som framtidig lærer og spesialpedagog er jeg interessert i å finne ut om de klasserelaterte variablene har en betydning for elevenes følelse av ensomhet. Det er i klasserommet jeg kommer til å møte elevene, derfor ser jeg det som meningsfullt å se nærmere på klasserelaterte faktorer og om de har en sammenheng med følelsen av ensomhet. Hvis disse faktorene assosieres med ensomhet, vil jeg se nærmere på tiltak som kan benyttes for å lette på ensomhetsbelastningen og hvordan disse tiltakene kan bidra til en resilient utvikling for de ensomme ungdommene.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for studien. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på teori og tidligere forskning innenfor temaene resiliens, ensomhet, emosjonelle problemer, selvutvikling av kompetanse og selvverd og klasserelaterte støtterelasjoner. Her vil også problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert. Kapittel 3 beskriver de forskningsmetodiske aspektene ved studien. Dette inkluderer metodisk tilnærming og design, redegjørelse for datainnsamling og beskrivelse av utvalg og populasjon. Videre vil jeg komme inn på måleinstrument, hvilke variabler jeg har valgt ut og faktoranalyser for de ulike variablene, valg av analyse og avslutningsvis vil jeg si litt om etiske og metodiske betraktninger ved denne studien. I kapittel 4 presenteres resultatene ved denne studien. Resultatene presenteres i form av tabeller og beskrivelser av funn. I kapittel 5 diskuteres funnene jeg har gjort i denne studien. Jeg vil starte med å vise til studiens hovedfunn, før jeg videre diskuterer forskningsspørsmålene mine opp mot mine funn, teori og tidligere forskning. Jeg vil også diskutere hvordan man kan se ensomhet og støtte i et resilient perspektiv, her med fokus på tiltak som kan bidra til en resilient utvikling hos unge som føler seg ensomme og ser på dette som en belastning. Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg legge fram studiens styrker og svakheter. Det siste kapitlet består av en avsluttende konklusjon og tanker om videre forskning.

## 2. Teori

### 2.1 Resiliens

Resiliens omtales som evnen til å etablere positive følelser og gjenopprette raskt fra negative opplevelser (Conway & McDonough, 2006). For å kunne snakke om resiliens hos et barn, må to forutsetninger være innfridd: Det må ha vært en signifikant trussel for individet og til tross for denne trusselen, må individet ha hatt en god tilpasning og utvikling (Masten & Coatsworth, 1998). Eksempler på trusler for individet kan være mishandling, krig, mobbing, foreldrenes psykiske helseproblemer eller rusmisbruk. Definisjoner på resiliens har mange nyanser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til barnepsykiateren Michael Rutter (2000) som er en pioner innenfor resiliensforskningen:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2010, s.14).

Resiliens er kompleks og det kan sees på som villedende å lete etter generaliserbarhet. Det er nødvendig å fokusere på resiliens med hensyn til de bestemte risikoopplevelsene personen er utsatt for (Rutter, 2000). Sentrale begrep i resiliensforskningen er risiko- og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktor kan forstås som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan ha økt sannsynlighet for negativ utvikling i framtiden (Durlak, 1995). Negativ utvikling kan være i form av ulike atferdsproblemer, psykiske vansker og/eller dårlige skoleprestasjoner. Jo flere risikofaktorer et barn er utsatt for, jo større er sannsynligheten for skjevutvikling og problemer senere i livet (Nordahl, 2005). Beskyttelsesfaktorer omtales som faktorer enten hos det enkelte barn eller i de ulike oppvekstmiljøene barnet deltar i som kan redusere sannsynligheten for negativ utvikling (Sørli, 2000). Beskyttende faktorer kan kompensere for en negativ innvirkning fra risikofaktorene og beskytte mot en uheldig utvikling.

### 2.2 Ensomhet

En mye benyttet definisjon av ensomhet, omtaler ensomhet som en negativ respons på et misforhold mellom ønsket og oppnådd nivå av sosial kontakt (Peplau & Perlman, 1982). Ensomhet blir sett på som en opplevelse som oppstår når en persons sosiale relasjoner er mangelfulle, enten kvalitativt, eller kvantitativt (Perlman, 1988). Henrich og Gullone (2006)

kritiserer at ensomhet ofte blir definert objektivt, da hver enkelt persons opplevelse av ensomhet er unik og mener derfor at klinikere og forskere ikke kan ha en objektiv tilnærming til fenomenet. Opplevelsen av ensomhet er en subjektiv følelse. Man kan være alene uten å være ensom, eller være ensom i en mengde (Halvorsen, 2008). Det som anses som kronisk isolasjon (ensomhet), kan karakteriseres ved nedsatt oppmerksomhet, kognisjon og affeksjon, som vil ha negativ påvirkning på genetiske og hormonelle mekanismer som utvikler seg som en del av det å være menneske (Hawkley & Cacioppo, 2010). Studier viser at ensomhet er mest utbredt i ungdomsårene. Dette kan ha sammenheng med at de i denne tiden gjennomgår betydelige endringer innen sosiale forventninger, de inntar flere roller (venn, elev, sønn/datter, kjæreste osv.), har ulike relasjoner og utvikler sin identitet (Heinrich & Gullone, 2006).

Hos barn blir ensomhet assosiert med avvising fra jevnaldrende (Asher & Wheeler, 1985). I senere studier kommer det fram at barn også assosierer ensomhet med at medelever er mindre prososiale, mer aggressive, mer sjenerte og de kan vise forstyrrende oppførsel (Cassidy & Asher, 1992). Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag viser at det er betydelig flere jenter enn gutter som rapporterer om ensomhet blant tenåringer (Krokstad & Knudtsen, 2011).

Ensomhet kan føre med seg konsekvenser videre i livet. Løhre et al. (2014) fant at for jenter predikerer ensomhet dårlig skoletrivsel to år senere. En norsk kvantitativ studie viser at ensomhet også har en signifikant påvirkning på elevenes tanker om å slutte i videregående skole (Frostad et al., 2015). For helsen vår, kan ensomhet ha alvorlige konsekvenser. Studier viser at ensomhet predikerer økt sykkelighet og dødelighet, blant annet hjerte- og karsykdommer. Det er også slående hvor stor bredde av emosjonelle og kognitive prosesser som er utsatt for påvirkning av ensomhet. Alt fra depressive symptomer til personlighetsforstyrrelser (unnvikende og borderline) og ønsker om å ta sitt eget liv henger sammen med å føle seg sosialt isolert (Hawkley & Cacioppo, 2010). Mest sannsynlig, vil alle personer oppleve ensomhet på noen tidspunkt i livet, i alle fall i en forbigående form.

Ensomhet er et tverrkulturelt fenomen, og har vært undersøkt i en rekke land. Baumeister og Leary (1995) mener at ensomhet er en universell utfordring og argumenterer for dette ved å se på menneskets grunnleggende behov for tilhørighet. Vi mennesker har et behov for å etablere stabile sosiale bånd med andre og føle at andre mennesker bryr seg.

Det er gjort mye forskning på tiltak som kan lette på ensomhetsbelastningen. Hawkley og Cacioppo (2010) har sett nærmere på tiltaksstudier for å redusere ensomhet og ut fra tidligere

studier, deler de tiltakene i fire grupper: Forbedre sosiale ferdigheter, gi sosial støtte, øke mulighetene for sosial samhandling og å ta for seg sviktende sosial forståelse. De trekker fram det å øke mulighetene for sosial samhandling som det tiltaket som blir møtt med mest suksess. Forfatterne vektlegger at tiltak for å lette ensomhetsbelastningen, bør ta hensyn til mennesker som sosiale skapninger og vårt grunnleggende behov for tilhørighet.

## 2.3 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (WHO, 2014).

Denne definisjonen viser til en god psykisk helse. Likevel viser Helsedirektoratets rapport (2014) at psykisk helse i dagligtalen ofte brukes i betydningen psykiske plager og lidelser.

De senere årene har psykiske vansker blitt et større problem. En større del av befolkningen sliter nå med sin psykiske helse (Norvoll, 2013). Vår psykiske helse kan henge sammen med ulike årsaksfaktorer. Slike årsaksfaktorer er vår fysiske helse, ernæringsforhold og hvordan vi har det hjemme eller på skolen (Dalgard et al., 1995). Forhold som dårlig selvtillit og sosial isolasjon er faktorer som kalles risikofaktorer, mens forhold som bedrer den psykiske helsen vår kalles beskyttelsesfaktorer. Ifølge Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) er det særlig de sosiale faktorene som spiller inn på den psykiske helsen. En omfattende rapport om psykiske helseplager i Norge viser at 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseproblemer som depresjon, angst og atferdsvansker (Mykletun & Knudsen mfl, 2009). Omfanget av psykiske plager viser seg å øke gjennom ungdomsårene. Fra 15-16-årsalderen oppgir én av fire jenter et høyt nivå av alle de ulike depressive symptomene som fanges opp i Ungdata-undersøkelsen. Guttene oppgir færre symptomer enn jentene (Bakken, 2017).

### 2.3.1 Emosjonelle problemer

Innenfor psykiske lidelser forekommer emosjonelle lidelser hyppigst. Emosjonelle lidelser omfatter internaliserende symptomer og plager som nedstemthet, engstelse og problemer med søvn og spising. Emosjonelle vansker viser tilsvarende symptom, men er basert på en mildere

symptombelastning eller færre symptomer (Mathiesen et al., 2009). Emosjonelle vansker er relatert til negative følelser som angst og depresjon, skyld og lignende der det eksisterer et klart misforhold mellom miljøbegivenheten og styrken på den emosjonelle reaksjonen. I tillegg til styrken på reaksjonen spiller også varigheten inn om den overstiger det som er naturlig (Haugen, 2012).

Generelt er depresjon- og angstsymptomer de vanligste plagene blant ungdom (Bakken, 2017). Angst består av et bredt spekter av følelser, fra engstelse til panikk. Angsten følges av kroppslige symptomer som pustevansker, svimmelhet, hjertebank, svette, skjelving og rastløshet (Mathisen & Taube, 2008). Symptomer på depresjon kan være nedtrykthet, senket stemningsleie, mangel på energi, tap av opplevelse av mening i tilværelsen og manglende interesse for andre mennesker og vanlige gjøremål (Helsedirektoratet, 2016). Depresjon kan føre til alvorlige problemer faglig og sosialt. Studier viser at ungdom med depresjon har større risiko for å begå selvmord (Bru, et al., 2016). Depresjon og ensomhet er to karakteristiske problemer i ungdomsårene. Det er også i ungdomsårene det oppstår kjønnsforskjeller i utbredelsen av depresjon (Koenig, et al., 1994). En studie så på paradokset hvorfor jenter ikke er mer ensomme enn gutter, når jentene i høyere grad rapporterer om depressive symptomer og det er høye korrelasjoner mellom ensomhet og depresjon (Koenig et al., 1994). Der fant de at det var kjønnsforskjeller i forholdet mellom depresjon og ensomhet. Selv om det ikke var noen kjønnsforskjeller i ensomhet blant de ikke-depressive eller de svært deprimerte, var mildt deprimerte gutter betydelig mer ensomme enn mildt deprimerte jenter. Jenter oppgir at de er mer plaget av symptomer på emosjonelle og somatiske vansker enn hva gutter er, og oppsøker oftere hjelp for å håndtere problemene (Bakken, 2017). Gutter vil mer sannsynlig isolere seg, framfor å være med venner når de er deprimerte. Dette er med på å øke følelsen av ensomhet (Slavin & Rainer, 1990).

### 2.3.2 Somatiske symptomer

I barne- og ungdomsalderen er somatiske plager ofte internaliserte vansker som gir kroppslige symptomer som hodepine, kvalme og magesmerter (Vogt, 2012). En oversiktsartikkel fra 2014 viser at det har vært en økning av internaliserte symptomer blant unge jenter de siste 30 årene (Bor, et al., 2014). Somatiske symptomer forbindes ofte med psykiske lidelser som angst og depresjon (Mathiesen, et al., 2007). Ensomhet kan være en risikofaktor for psykiske helseproblemer. En studie som så på forbindelsen mellom ensomhet og psykiske

lidelser blant norske menn og kvinner fant signifikante sammenhenger som følge av ensomhet og depressive symptomer. I tilfeller av depressive symptomer var over 75% av den totale effekten formidlet gjennom ensomhet. Det kom også fram at 40% av testpersonene rapporterte om somatiske plager som følge av ensomhet (Aanes et al., 2003). En annen studie fant at ensomhet i barndommen og ungdomstiden er forbundet med nåværende psykiske helseproblemer eller somatiske symptomer (Løhre, et al., 2010a). Ravens-Sieberer et al. (2009) fant ut at elever som går på skoler der jevnaldrende er hyggelige, støttende, aksepterende og liker å tilbringe tid med andre, opplever mer positiv tilpasning i skolen. De fant at disse faktorene kunne ha en positiv effekt på elevenes helse. Elevene rapporterte bedre helse om disse faktorene var til stede og de kan dermed sees på som en beskyttelsesfaktor mot psykosomatiske symptomer.

## 2.4 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et begrep som dekker mange aspekter ved vår selvforståelse. Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer selvoppfatning som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Begrepet kan forstås som en felles betegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv. Vi kan ha selvoppfatning på ulike områder og selvoppfatningen kan variere innenfor hvilket område man vurderer seg selv. Man kan for eksempel ha høy akademisk selvoppfatning, men lav sosial selvoppfatning. Selvoppfatning inkluderer både selvvurdering, selvverd og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det har utviklet seg to teoretiske tradisjoner i pedagogisk forskning innen selvoppfatning i forhold til skoleprestasjoner de siste 20-30 årene; forventningstradisjonen og vurderingstradisjonen. Forventningstradisjonen omhandler elevens forventning til å mestre ulike oppgaver eller situasjoner. Innenfor denne tradisjonen opererer man med begrepet forventning av mestring. Vurderingstradisjonen ser på personens vurderinger av seg selv. Under denne tradisjonen står begreper som selvverd og selvvurdering sentralt (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvvurdering dreier seg om hvordan man vurderer seg selv i forhold til flere faktorer og ikke bare mestringsforventning i forhold til en oppgave.

#### 2.4.1 Selvvurdering

Marsh, Byrne og Shavelson (1988) innførte begrepet “Multidimensjonal selvvurdering”. Dette ble begrunnet med at vi vurderer oss selv innenfor ulike områder som er relativt uavhengige av hverandre. Det har vært mye forskning innenfor akademisk selvvurdering. Marsh (1990b) målte selvvurdering i fag som engelsk og matematikk. Dette omtales som områdespesifikk selvvurdering. Likevel er målet ofte generelt og Marsh sitt formål var å kartlegge en generell følelse av å gjøre det godt i faget. Marsh (1990b) sitt mål med sine undersøkelser var blant annet å kartlegge følelsen av å gjøre det godt i matematikk. I tillegg til at selvvurdering kan sees på som multidimensjonal, kan selvvurdering også anses som hierarkisk oppbygget. Øverst i den hierarkiske oppbygningen står selvverd, som anses som det mest generelle målet for selvvurdering (global selvvurdering). Det er med andre ord vanskelig å studere selvvurdering og fange opp den multidimensjonale selvvurderingen, når vi vurderer oss selv på ulike områder som kan være helt uavhengige av hverandre (Shavelson, et al., 1976).

Når det gjelder selvvurdering av kompetanse definerer Tafarodi og Swann (1995) det som den generelle følelsen av seg selv som kapabel, effektiv og i kontroll. Selvvurdering av kompetanse blir påvirket av hvordan man opplever at man håndterer hverdagen. Om man har en høy selvvurdering av kompetanse, vil dette ha en positiv innvirkning på menneskets egenverdi og forskere har senere diskutert om selvvurdering av kompetanse har en motiverende rolle opp mot for eksempel stressmestring (Bandura, 1977). Selvvurdering av kompetanse blir påvirket av hva vi ønsker å oppnå og av hvilke resultater som oppnås. Vår selvvurdering vil øke om det er samsvar mellom det vi ønsker å oppnå og resultatet (Tafarodi & Swann, 1995).

#### 2.4.2 Selvverd

Selvverd har en klar sammenheng med psykisk helse og er en viktig dimensjon ved livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å verdsette seg selv betyr ikke at man føler seg fullkommen, bedre enn andre eller er selvopptatt. Høyt selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er. Det betyr at man er trygg på seg selv og våger å se både sine svake og sterke sider og at man som person ikke er opptatt av hvordan man virker på andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En person som har lavt selvverd vil aktivt søke etter andres anerkjennelse og medfører at man blir sårbar i sosiale sammenhenger og for andres



vurderinger. En studie som har sett på kjønnsforskjeller og selvverd, viste at gutter konsekvent skåret høyere enn jenter innenfor global selvvurdering (Quatman & Watson, 2001). Resultatene fra denne studien viste at gutter skåret høyere på 6 av 8 variabler som til sammen skulle dekke variabelen selvverd. De to resterende variablene, *popularitet* og *akademisk kompetanse*, viste ingen signifikant kjønnsforskjell. Av variablene hvor guttene skåret høyere var blant annet personlig mestring og fysisk selvoppfatning.

Selvverd har stor innvirkning på livskvaliteten hos mennesker og studier viser at elever som har det bra med seg selv, gjør det bedre på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere forskning har funnet tendenser til at jo lavere selvverd man har, jo mer ensom er man (Valås, 1999). Barn og unge med et positivt syn på seg selv, er ikke så ensomme som de med et negativt syn på seg selv. Bernardon et al. (2011) mener dette kan forklares med at elever med lavt selvverd ikke ser ut til å søke sosial støtte fra jevnaldrende, og dermed ikke føler seg ensomme. Ensomme elever har en tendens til å ha lavere selvtillit og har mer negative oppfatninger av sin egen sosiale oppførsel enn de som ikke er ensomme (Sletta, Valås & Skaalvik, 1996).

## 2.5 Sosiale støtterelasjoner i skolehverdagen

Relasjonelle forhold er grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. Noen relasjoner framstår som viktigere enn andre. Betydningsfulle personer for individet omtales ofte som signifikante andre. Signifikante andre kan være en eller flere personer, og deres meninger og handlinger er betydningsfulle for individet (Mead, 1972). For barn og unge kan foreldrene og andre i familien, lærere og jevnaldrende være viktige personer som har stor betydning for barn og unges læring og utvikling (Overland, 2007). I skolen kan lærere og venner være eksempler på signifikante andre (Nordahl, 2010). Baumeister og Leary (1995) setter to forutsetninger for stabile og signifikante relasjoner. Den første forutsetningen er hyppige og følelsesmessig hyggelige interaksjoner med et visst antall andre personer. Den andre er at disse interaksjonene må foregå i en kontekst der individene har en vedvarende og stabil følelsesmessig omsorg for hverandre. Sosial støtte er med på å skape gode relasjoner. Sosial støtte kan overordnet betraktes som de sosiale prosessene som optimalt bidrar til individets utvikling, faglig og sosialt (Farmer & Farmer, 1996). Opplevelse av lav sosial støtte og ensomhet er en betydelig risikofaktor for psykiske lidelser (Mykletun, Knudsen &

Mathiesen, 2009). Bernardon et al. (2011) fant en høy negativ korrelasjon mellom ensomhet og opplevd sosial støtte.

Professor i pedagogikk Thomas Nordahl (2005) viser hvordan skolen som institusjon kan fungere både som en risikofaktor og beskyttelsesfaktor i møte med utsatte barn. Skolen kan virke som en risikofaktor om undervisningen er preget av lite struktur og forutsigbarhet, om relasjonene mellom lærer og elev er dårlige. Skolen kan også være en risikofaktor om reglene framstår som uklare og det er lite konsekvent håndhevelse av reglene, både i klassen og generelt på skolen. Han drar også fram konfliktpregede klassemiljøer med dårlige relasjoner mellom elevene som er preget av utestengelse og lite samhold. På den andre siden kan skolen fungere som en beskyttelsesfaktor om relasjonene mellom elev og lærer er god, preget av trygghet, tillit og en opplevelse av å bli godt likt av læreren. Skolen kan også fungere som en beskyttelsesfaktor ved å skape prososiale vennskap. Her trekker Nordahl spesielt fram klassen som et sted hvor barn kan ha gode muligheter for å utvikle gode jevnalderrelasjoner om dette blir lagt til rette for.

#### 2.5.1 Støtte fra lærer, instrumentelt og emosjonelt

Lærerrelasjonen er betydningsfull. Relasjonen mellom elev og lærer utvikles gjennom kommunikasjon, lærerens innsikt i eleven, kunnskap som læreren erverver om eleven gjennom kommunikasjon og innsikt, og refleksjoner læreren gjør i samhandling med eleven. Relasjonene er alltid tilstede der det er kontakt mellom elever og lærere. Elever som liker lærerne sine trives bedre i skolen og lærer mer (Drugli, 2012). Tidligere studier har vist at mangel på lærerstøtte er en av de viktigste indikatorene for elevers intensjoner om å slutte i videregående skole (Frostad, et al., 2015). Det er forskjell på hva elevene opplever av sosial støtte fra lærerne og hva lærerne faktisk gjør (Federici & Skaalvik, 2013). Elever som opplever å få tilstrekkelig hjelp fra lærer, viser seg å ha bedre skoletrivsel. Spesielt gutter, viser bedre skoletrivsel om læreren ga de tilstrekkelig støtte (Løhre et al., 2010b). En oppfølgingsstudie etter to år, viser at dette er noe som vedvarer. Gutter som opplevde akademisk støtte fra lærer rapporterte nesten tre ganger høyere skoletrivsel enn gutter som ikke opplever tilstrekkelig lærerstøtte (Løhre, et al., 2014).

I forskningen om lærerstøtte har det blitt skilt mellom elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik 2013). Federici og Skaalvik omtaler emosjonell

støtte til å omhandle i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte definerer de som opplevelsen av at elevene får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Disse to typene kan sies å være ulike former for støtte som i teorien kan skilles fra hverandre. Generelt trenger elevene begge formene for støtte og en optimal sosial støtte består av en kombinasjon av disse typene. Om en som lærer viser emosjonell støtte ved å vise omsorg og respekt i kombinasjon med individuell veiledning og instruksjon kan det tenkes at positive lærer-elev-relasjoner utvikles (Federici & Skaalvik, 2013). Både instrumentell og emosjonell lærerstøtte viser seg som viktig for elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2014). Studier viser at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra lærerne har bedre resultater på skolen, enn de som ikke opplever emosjonell støtte. Emosjonell støtte viser seg å ha positiv innvirkning på elevene ved at de setter seg høyere mål, er mer engasjerte i undervisningen og tar oftere initiativ (Patrick et al., 2007). Elevenes oppfatning av følelsesmessig støtte er knyttet til deres følelse av tilhørighet. Furrer og Skinner (2003) har målt elevers følelse av tilhørighet og fant at sosial støtte har sammenheng med elevenes følelse av aksept og det å bli verdsatt av lærerne.

Gutter får mer oppmerksomhet av læreren enn jenter (Manger, 2011). Likevel hevder Nordahl (2010) at jenter presterer bedre på skolen og har en sterkere relasjon til læreren sin enn hva gutter har. Mye av kjønnsforskjellene når det gjelder oppmerksomhet er negative responser fra læreren ved blant annet forstyrrende atferd. At gutter får mer oppmerksomhet enn jenter kan tolkes som en del av lærerens måte å holde ro i undervisningen på (Bakken et al., 2008). Ønsket om anerkjennelse i klasserommet, er større for jenter enn for gutter (Igoe & Sullivan, 1991). Jenter synes også å være spesielt følsomme for påvirkninger i klasserommet, som for eksempel sosial støtte. Lærerstøtte og klasses tilhørighet har vist seg å ha sterkere assosiasjoner med holdninger til forventninger og verdier for jenter enn for gutter (Goodenow, 1993).

#### 2.5.2 Jevnaldrendes betydning og medelevers støtte

I tenårene spiller det sosiale miljøet en viktig rolle. Ungdomstiden er en periode hvor vennskap får en større rolle i livet til ungdommer og ungdommene tilbringer mindre tid med familie enn tidligere (Heinrich & Gullone, 2006). Venner kan i denne perioden av livet anses som de dominerende signifikante andre (Frønes, 1995). I tenårene er man også mer opptatt av

hva andre synes om en selv og sin sosiale status (Heinrich & Gullone, 2006). Barndoms-sosiologien Corsaro har studert barns vennskap. I et intervju med Maria Øksnes (2015) sammenfatter han vennskap til å dreie seg om å dele og gjøre ting sammen. Med deling mener han spesielt emosjonell deling. Det å oppleve å være en del av et fellesskap, oppleve glede, samt trives med å gjøre ting sammen eller sette pris på å snakke sammen. Disse komponentene er vesentlige for å utvikle vennskap. Frønes (1995) ser også på det emosjonelle båndet som en viktig faktor for individet. Det båndet man har knyttet til de rundt seg, har stor betydning for individet og ens identitetsdannelse. Tenårene er en tid hvor sosiale evner for alvor får sitt utspring ved at en tar del i mer komplekse samspill som er med på å utvikle individets sosiale kompetanse og identitet.

Vennskap sees på som en beskyttelsesfaktor mot ensomhet. Studier viser at ungdom som oppgir at de har gjensidige vennskap, rapporterer i mindre grad ensomhet, enn andre unge (Bowker & Spencer, 2010). For å etablere vennskap og positive relasjoner til jevnaldrende, er det vesentlig å vise sosialt initiativ og utfoldelse. Å delta i sosiale aktiviteter gir muligheter for å etablere relasjoner, men man må også være tilpasningsdyktig (Nordahl, 2005). Pijl, Frostad og Mjaavatn (2011) fant at ungdom med venner vektla sosiale evner i gruppedannelse. De mente at selvtillit, trivsel og fysisk aktivitet var de viktigste egenskapene for å opprettholde en gruppe. De isolerte elevene hadde et annet syn på kriterier og egenskaper. En studie om skoletilhørighet, vennskap og ensomhet, viser at vennskap demper negativ skoletilhørighet noe blant ensomme elever (Løhre, 2018). Løhre påpeker at vennskap alene ikke er tilstrekkelig for å dempe den negative tilhørigheten.

Om man ser på kjønnsforskjeller og sosialt miljø, viser det seg å være noen forskjeller. Jenter baserer vennskap på fortrolighet og støtte i nære relasjoner. Jenter har oftere få og nære venner, gjerne to og to sammen. De deler alt seg imellom, men når det oppstår konflikter, kan dette blir brukt mot en av partene i form for baksnakking og ekskludering (Bø, 2012). Gutter danner oftere større vennegjenger som har en stabil hierarkisk oppbygning. Her oppnår man status og popularitet gjennom prestasjoner, for eksempel å være flink i fotball eller tørre å si imot autoriteter.

### 2.5.3 Tiltak for å bedre skolehverdagen

Stoeckli (2009) studerte individuelle og sosiale faktorerens rolle i klasserommet. Han fant at følelser av ensomhet i klasserommet signaliserer spesifikke problemer i sosial tilpasning og sosial funksjon. Det kom fram at elever med lavere selvvurd er mer utsatt for å oppleve ensomhet enn de med høyt selvvurd. Det viste seg at disse elevene deltar mindre i klasseromsaktivitet. Stoeckli viser til tiltak i kollegialet som kan bedre klassemiljøet. Her bør fokuset være på å bedre deltakelsen i klassen generelt, uten at ensomhet og emosjonell tilpasning blir en del av diskusjonen. Han ser på dette som avgjørende med tanke på involvering av lærere, da mange lærere synes det er vanskelig å identifisere ensomme elever og fordi lærere er usikre på hvordan de kan hjelpe ensomme elever. Intervensjonene bør inneholde trening i sosial kompetanse. Her påpeker Stoeckli at lærerne bør jobbe med den sosiale kompetansen på klassenivå og ikke individnivå for å skape langsiktige effekter. Han mener ikke at det er nødvendig med ekstern hjelp fra for eksempel terapeuter og eksperter, da det er læreren som treffer barna hver dag og har muligheten til å jobbe med dette i sin klasse og følge utviklingen. Stoeckli advarer mot å basere sin personlige vurdering av elevene på kun muntlig deltakelse, og at lærerne heller bør stille seg spørsmål som “Hvor godt kjenner jeg dette barnet?” og “Er jeg veldig interessert i dette barnet?”. På denne måten kan læreren samle informasjon om barnet på en annen måte. Hvis et barns sjeldne deltakelse i klasseromsaktivitet er forankret i lavt selvvurd, ensomhet eller sosial angst, er det mest sannsynlig mellommenneskelig tillit som spiller en nøkkelrolle. Disse utsatte barna trenger spesielt tillit og anerkjennelse for å ikke trekke seg mer tilbake.

### 2.6 Problemstilling

Min problemstilling er utarbeidet på bakgrunn av teori og forskning som er tatt opp i dette kapitlet. I denne studien vil jeg se på sammenhenger mellom ensomhet, emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvvurd og opplevd støtte fra medelever og lærere. Disse temaene fortjener å løftes fram i lyset, da flere av disse faktorene har vist seg å påvirke livskvaliteten vår (Hawkley & Cacioppo, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som assosieres med opplevd ensomhet. Variablene jeg har valgt å se opp mot ensomhet er valgt ut på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Jeg har totalt valgt ut sju variabler og de er som følger: Emosjonelle vansker, somatiske symptomer, selvvurd, selvvurdering av kompetanse, opplevd støtte fra medelever og opplevd støtte fra lærere emosjonelt og

instrumentelt. Jeg ønsker å undersøke om det er kjønnsforskjeller innenfor disse variablenes gjennomsnittsskårer. Min problemstilling blir derfor:

*Har emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og lærere sammenheng med ensomhet, og har disse faktorene samme betydning for jenter og gutter?*

For å svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet 5 forskningsspørsmål:

1. Er det signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårene for ensomhet, emosjonelle problemer, somatiske symptomer, selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og lærerstøtte instrumentelt og emosjonelt, blant jenter og gutter?
2. Hvilken sammenheng er det mellom opplevde emosjonelle og somatiske vansker og ensomhet?
3. Hvilken sammenheng er det mellom selvverd, selvvurdering av kompetanse og ensomhet?
4. Hvilken sammenheng er det mellom opplevd støtte i skolehverdagen og ensomhet?
5. Er det forskjeller mellom gutter og jenter på hvilke forklaringsvariabler som assosieres med ensomhet?

Forskningsspørsmål nummer 1 vil besvares ved bruk av t-test som sammenligner gjennomsnittsskårene til jenter og gutter på de ulike variablene. Forskningsspørsmål 2-5 vil besvares ved bruk av logistisk regresjonsanalyse.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene i studien. Først vil jeg presentere metodisk tilnærming og design, for å videre beskrive forskningsprosjektet og datainnsamling. Deretter vil jeg gå inn på populasjonen og utvalget i denne studien, for så å se på kvalitetssikringen av målene med reliabilitet og validitet. Videre blir måleinstrumentene gjort rede for, samt de ulike variablene som er aktuelle i min studie. Jeg vil også redegjøre for de statistiske analysene som dekker de deskriptive analysene, t-test, korrelasjonsanalyse og logistisk regresjonsanalyse. Avslutningsvis vil jeg se på de forskningsetiske og metodiske betraktningene ved studien.

#### 3.1 Metodisk tilnærming og design

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det i hovedsak mellom to forskningsmetoder: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode baserer seg på talldata, mens kvalitativ metode baseres på tekstdata. De to forskningsstrategiene har ulik tilnærming til forskningsfeltet, og valget av metode gjøres dermed på grunnlag av studiens hensikt og problemstilling. I tillegg vil de to forskningsstrategiene ha ulike krav til antall enheter som deltar i forskningen, hvor kvantitativ forskning krever et relativt stort antall, mens kvalitativ forskning kan være basert på få informanter (Ringdal, 2013).

Formålet ved min studie er å se hvilke variabler som henger sammen med ensomhet. Ønsket om å trekke generaliserbare slutninger og si noe om et større utvalg, gjør kvantitativ metode til et hensiktsmessig valg. Jeg baserer min oppgave på en spørreundersøkelse, noe som gir meg et stort antall enheter. Alle respondentene fikk det samme skjemaet, og det er derfor en systematisk og standardisert datainnsamlingsmetode. Kvantitative tverrsnittstudier basert på spørreundersøkelser er det overlegent mest brukte forskningsopplegget og brukes hyppig innen samfunnsvitenskapelig forskning (Ringdal, 2013). Mitt design vil være en tverrsnittsundersøkelse, da den baserer seg på data fra en bestemt populasjon på et bestemt tidspunkt. Hensikten med tverrsnittsundersøkelse er å samle inn kvantitative data som kan gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er trukket fra. Tverrsnittsundersøkelser ser på situasjonen her og nå, prosesser og utvikling er ikke relevant (Ringdal, 2013).

### 3.2 Datainnsamling

Datamaterialet i denne masteroppgaven er hentet fra prosjektet “Elevenes opplevelse av overgangen ungdomsskole-videregående”. Dette prosjektet er en longitudinell studie i regi av NTNU og Sør-Trøndelag fylkeskommune, hvor Per Frostad og Per Egil Mjaavatn er prosjektledere. Første datainnsamling i prosjektet ble gjennomført i 2015, da elevene enda gikk på ungdomsskolen. I denne datainnsamlingen svarte de på spørsmål og påstander om sitt liv på skolen og forberedelsene til videregående skole. Elevene kom fra 11 ungdomsskoler i Sør-Trøndelag. I denne undersøkelsen ble det kartlagt hvilke forventninger de hadde til det å begynne i videregående skole, blant annet forventningene til det sosiale miljøet. Senhøsten 2015 besvarte elevene et nytt spørreskjema i første klasse på videregående skole. Her ble det så kartlagt hvordan de opplevde overgangen. De ble spurt om ulike sider ved det sosiale miljøet på skolen, om trivsel, vennsrelasjoner og støtte fra lærerne. Det ble også spurt om forventningene elevene hadde til det sosiale miljøet ble innfridd. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i datamaterialet som ble samlet inn senhøsten 2015 da elevene gikk i første klasse på videregående skole.

### 3.3 Populasjon og utvalg

Populasjonen er den mengden av personer som undersøkelsen skal uttale seg om eller gjelde for (Ringdal, 2013). For denne undersøkelsen er populasjonen elever i videregående skole i Sør-Trøndelag. Elevene i mitt datamateriale representerer 13 ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag. To skoler valgte å ikke delta. Utvalget er ikke representativt, men må betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006). Høsten 2015 fikk 2918 elever utdelt spørreskjema. Av de 2918 elevene, var det 2529 elever som besvarte undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 86. Mine respondenter gikk alle i første klasse på videregående skole (VG1), da de besvarte spørreundersøkelsen.

### 3.4 Kvalitetssikring av målene

I kvantitativ forskning er utvikling av gode mål sentralt. Reliabilitet og validitet er egenskaper som benyttes til å vurdere kvaliteten til et mål (Ringdal, 2013).

#### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om instrumentenes målesikkerhet. Det vil si om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir de samme måleresultatene (Ringdal,



2013). Reliabilitet innebærer ikke nødvendigvis at resultater kan reproduseres ved nye undersøkelser, fordi det i mellomtiden kan ha skjedd endringer hos menneskene som undersøkelsen studerer (Kleven, 2011). God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Tilfeldige målefeil kan være støy, uklarheter i instruksjonene, eller andre tilfeldige, forstyrrende elementer. Man kan ikke forsikre seg mot de ulike truslene for tilfeldige målefeil, men med et godt gjennomtenkt opplegg kan man minimere mulighetene for disse og dermed bedre reliabiliteten til resultatene (Kleven, 2011).

Jeg har benyttet Cronbachs alfa i mine faktoranalyser for å måle reliabiliteten av hver enkelt skala som brukes i studien. Cronbachs alfa ( $\alpha$ ) er et mye brukt statistisk mål på den interne konsistensen av et latent begrep. Alfaverdien forteller oss hvor tett forbundet et sett av items er som en gruppe (Clausen & Johansen, 2012). Cronbachs alfa varierer mellom 0 og 1. En  $\alpha$  på 0,70 betraktes som tilfredsstillende nedre grense for reliabiliteten. Om  $\alpha$  er høyere enn 0,90 kan det tyde på at spørsmålene er for like, og det måler det samme. Er verdiene under 0,7 kan det bety at itemene vi benytter for å måle ikke fungerer særlig godt, og de videre analysene bør gjøres med varsomhet (Ringdal, 2013).

#### 3.4.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om at man faktisk måler det man har ment å måle. Validitet er et mer generelt begrep enn reliabilitet (Ringdal, 2013). Det skilles mellom ulike typer validitet og det er ulike inndelinger på det. I denne masteroppgaven ser jeg det som hensiktsmessig å vurdere forskningens kvalitet opp mot disse fire validitetstypene: Statistisk validitet, innholdsvaliditet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Statistisk validitet handler om at resultatene man får, ikke skyldes tilfeldige feil, de har en rimelig størrelse og er signifikante (Lund & Haugen, 2006). For å kvalitetssikre mine resultater opp mot statistisk validitet, har jeg benyttet etablerte statistiske metoder blant annet signifikanstesting i korrelasjon- og regresjonsanalyser og t-tester.

Målingsvaliditet er en samlebetegnelse for validitetsmål som kvalitetssikrer om vi måler det vi ønsker å måle. Innholdsvaliditet og begrepsvaliditet faller under denne betegnelsen. Innholdsvaliditet ser på om utvalget av items utgjør en rimelig dekning av en hypotetisk populasjon av items. Altså at items som er tatt med i utvalget dekker de viktigste aspektene

av begrepet (Ringdal, 2013). Innholdsvaliditet vurderes teoretisk av forskere. Begrepsvaliditet vil si graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi har lykket med å operasjonalisere det (Kleven, 2011). En måte å måle begrepsvaliditet på er å bruke faktoranalyse. Faktoranalyse kan brukes for å finne ut om flere spørsmål måler en eller flere dimensjoner. Faktoranalyser kan enten være eksplorerende eller bekreftende. Eksplorerende faktoranalyse brukes for å se om det er relasjoner mellom variablene, der faktorene ikke er bestemt på forhånd. I en bekreftende faktoranalyse har man på forhånd bestemt antall faktorer, relasjoner og items (Ringdal, 2013). Jeg har brukt en eksplorerende faktoranalyse for å se hvilke items som gikk sammen i variablene og om noen items kunne fjernes fra variabelen.

Den siste formen for gyldighetsvurdering er ytre validitet. Det handler om funnenes generaliserbarhet, altså om funnene er gyldige for hele populasjonen som utvalget er hentet fra. I min oppgave handler ytre validitet om jeg kan generalisere mine resultater til å gjelde alle VG1 elever i Sør-Trøndelag. Frafallet vil også spille en rolle for den ytre validiteten (Ringdal, 2013). Av elevene som fikk utdelt undersøkelsen, var det 86 prosent som svarte på undersøkelsen. Dette anses som høy svarprosent.

### 3.4 Måleinstrumentene

Måleinstrumentene som er brukt i denne masteroppgaven er hentet fra et spørreskjema utarbeidet av Per Frostad og Per Egil Mjaavatn. Spørreskjemaet er laget med tanke på et større prosjekt og videre forskning. Spørreskjemaet baserer seg dels på vel utprøvde instrumenter, dels på spørsmål utarbeidet av lederne av forskningsprosjektet. Spørreskjemaet bestod av lukkede spørsmål.

Jeg vil nå begrunne valg av mine variabler. Ensomhet er satt som avhengig variabel og jeg har valgt ut 7 forklaringsvariabler som jeg da vil se opp mot ensomhet. Jeg har valgt ensomhet som avhengig variabel, da hensikten ved denne studien er å finne eventuelle sammenhenger mellom ensomhet og andre variabler. Den første forklaringsvariabelen er emosjonelle problemer. Grunnen til at jeg har valgt å ha med emosjonelle problemer som variabel er at tidligere studier har vist ensomhet som sterkt forbundet med depressive og somatiske symptomer (Løhre mfl., 2010a; Vanhalst mfl., 2013). Tidligere forskning viser at ensomhet er sterkt forbundet opp mot lavere selvsverd (Vanhalst, mfl., 2013). Jeg ser derfor

selvverd som en naturlig variabel å ha med i mine analyser. Videre synes jeg det hadde vært interessant å se om mestringsforventning kunne assosieres med ensomhet. Derfor har jeg valgt å ha med variabelen “selvvurdering av kompetanse”. De neste variablene går på støtte og hvordan mennesker rundt elevene kan ha sammenheng med elevenes opplevelse av ensomhet. Min studie inkluderer støtte fra medelever og lærerstøtte emosjonelt og instrumentelt. I datainnsamlingen ble det også samlet inn data på opplevd støtte fra venner og foreldre. Jeg har bevisst valgt å utelukke disse. Min begrunnelse for dette er at jeg ønsker å se på hvordan relasjonene i klasserommet henger sammen med elevenes opplevelse av ensomhet. Jeg ønsker å finne ut om forklaringsvariablene jeg har satt opp kan sees i sammenheng med elevenes følelse av ensomhet.

For hver av variablene som brukes videre i analysene, med unntak av somatiske symptomer, gjennomførte jeg faktoranalyser. Faktoranalyse er et viktig ledd i kvalitetssikringen av måleinstrumentet. Denne analysen benyttes for å sjekke om et sett spørsmål måler det samme fenomenet, eller om det har flere dimensjoner. Dette er spesielt viktig når man benytter seg av skalaer (Ringdal, 2013).

### 3.5 Variablene

Masteroppgaven baserer seg på åtte variabler. Her vil jeg gå inn på hvilke items disse variablene består av og hvilke spørreundersøkelser eller skalaer de er hentet fra. Faktoranalyser med Chronbach’s alfa for hver variabel blir også presentert her.

#### 3.5.1 Ensomhet

Variabelen ensomhet ble målt med fem påstander fra en norsk versjon av The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). I Valås sin undersøkelse ble elevene presentert for ulike påstander og bedt om å indikere på en fempunkts skala hvorvidt påstanden var en sann beskrivelse av seg selv. Høyere poeng indikerte høyere grad av ensomhet (Valås, 1999).

Items i surveyen som har hensikten å måle elevenes opplevelse av ensomhet:

1. Jeg har ingen å snakke med på skolen
2. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene
3. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med

4. Jeg føler meg ensom på skolen
5. Jeg har ingen venner på skolen

Ut fra en teoretisk vurdering valgte jeg å utelukke påstanden *Jeg har ingen venner på skolen*, i variabelen ensomhet, og utsagnet er dermed ikke med i faktoranalysen. Årsaken til at jeg har valgt å utelukke *Jeg har ingen venner på skolen*, er at det inngår som en del av forklaringsvariabelen “støtte fra medelever”. Faktoranalysen for ensomhet ble dermed slik:

Variabler	Faktorladning
Jeg har ingen å snakke med på skolen	0,82
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	0,81
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	0,80
Jeg føler meg ensom på skolen	0,84

Chronbach's alfa ( $\alpha$ ) = 0,83

Ensomhet er satt opp som en dikotom variabel (ensom/ikke ensom) i regresjonsanalysene. De elevene som i oppgaven omtales som ensomme, er de 20% som skårer høyest på variabelen ensomhet av alle som svarte.

### 3.5.2 Emosjonelle problemer

Variabelen emosjonelle problemer er hentet fra The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997). I Goodman sin undersøkelse kunne hvert av leddene markeres med “ikke sant”, “noe sant” eller “veldig sant”.

Items som har til hensikt å måle om elevene hadde emosjonelle problemer:

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

I min variabel for emosjonelle problemer har jeg tatt ut påstanden *Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme*, fordi jeg laget en egen variabel basert på dette utsagnet som jeg har kalt somatiske symptomer. I faktoranalysen så resultatet slik ut:

Variabel	Faktorladning
Jeg bekymrer meg mye	0,83
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	0,75
Jeg blir ofte nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	0,76
Jeg er for redd mye, jeg blir lett skremt	0,74

Cronbach's alfa: 0,77

### 3.5.3 Somatiske symptomer

Variabelen somatiske symptomer er basert på *ett* spørsmål fra SDQ av Goodman (1997). Elevene har tatt stilling til påstanden: *Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme*. Siden denne variabelen kun er basert på ett item, ble det ikke gjennomført faktoranalyse her. Videre i teksten hvor jeg omtaler emosjonelle problemer og somatiske symptomer sammen, vil jeg omtale det som emosjonelle og somatiske vansker.

### 3.5.4 Selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse ble målt ved elevenes vurderinger av 4 utsagn hentet fra Tafarodi og Swanns Self-liking/Self Competence Scale (SLCS) (1995), Deci og Ryans Self-Determination Theory (SDT) (1985) og PISA-undersøkelsene (OECD, 2009). Elevene skulle her svare etter en sekspunkts skala fra "svært usant" til "svært sant".

Items som har hensikten å måle elevenes selvvurdering av kompetanse:

Variabel	Faktorladning
Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste (SLCS)	0,78
Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen (STD)	0,83
Jeg gjør det bra på en rekke områder (SLCS)	0,79
Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det (OECD)	0,82

Cronbach's alfa: 0,82

### 3.5.5 Selvverd

Elevenes syn på seg selv, ble målt med et mål på selvverd. Elevene skulle ta stilling til 4 utsagn i henhold til en sekspunkts skala. Høyere skårer indikerer høyere selvverd. Utsagnene er hentet fra Marsh (1990) og Valås (1999).

Items som har hensikten å måle elevenes selvverd:

Variabel	Faktorladning
Jeg godtar meg selv slik jeg er (Valås)	0,88
Jeg vil helst være slik jeg er (Marsh)	0,88
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes (snudd) (Valås)	0,84
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv (snudd) (Marsh)	0,84

Cronbach's alfa: 0,88

### 3.5.6 Støtte fra medelever

Sosial støtte fra medelever ble målt ved at elevene tok stilling til fire spørsmål hentet fra Malecki og Demaray sin undersøkelse fra 2002. Et av instrumentene som ble brukt til å samle inn dataene til deres undersøkelse var Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS), utviklet av Malecki, Demaray og Elliott (2000). CASSS måler opplevd støtte fra lærere, foreldre, jevnaldrende og venner.

Items som har hensikten å måle elevenes opplevelse av støtte fra medelever:

Variabel	Faktorladning
Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	0,76
Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	0,88
Andre elever i klassen sier positive ting om meg	0,81
Andre elever i klassen behandler meg med respekt	0,88

Cronbach's alfa: 0,84

### 3.5.7 Lærerstøtte

Spørsmålene innenfor lærerstøtte er basert på Malecki og Demaray sin undersøkelse fra 2002; Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). Mjaavatn og Frostad utviklet to skalaer

basert på CASSS, hvor hensikten var å måle elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte. Dette skillet benyttes også i annen forskning Federici & Skaalvik, 2013).

Begge skalaene inneholder 4 påstander og ble besvart på en skala fra 1-6.

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

Variabel	Faktorladning
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	0,79
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	0,81
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	0,86
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne gi meg det	0,82

Cronbach's alfa: 0,84

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

Variabel	Faktorladning
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	0,87
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	0,81
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	0,84
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	0,78

Cronbach's alfa: 0,84

### 3.6 Statistiske analyser

I denne oppgaven er SPSS 24 benyttet for å analysere resultatene i studien. Ensomhet er min avhengige variabel i analysene. Sumvariabelen på ensomhet er satt sammen av fire ulike items. Disse leddene er beskrevet over i faktoranalysene.

#### 3.6.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk gir oss informasjon om ulike sider ved populasjonen utvalget er hentet fra og er en nødvendighet når kvaliteten på data skal vurderes (Valås, 2006). I denne studien inkluderer de deskriptive analysene gjennomsnitt, standardavvik, minimums- og maksimumsverdier for variablene med N. For å finne ut om det er noen statistiske signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårene mellom kjønnene, har jeg gjennomført t-test for hver av variablene.

### 3.6.2 Korrelasjon

Korrelasjon er en statistisk sammenheng mellom to variabler og brukes for å beskrive sammenhenger mellom variabler i et utvalg (Ringdal, 2013). I mine analyser benytter jeg Pearsons r som korrelasjonsmål. Pearsons r angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. Korrelasjoner i Pearsons r er en standardisert tallstørrelse som varierer mellom -1 og +1. Pearsons r angir både om samvariasjonen er positiv, negativ eller fraværende, og styrken på samvariasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å kunne benytte Pearsons r, må variablene være kontinuerlige, altså enten på intervall- eller forholdstallsnivå (Ringdal, 2013). Mine variabler er på intervallnivå med unntak av somatiske symptomer som er på ordinalnivå. Når man har variabler på ordinalnivå, brukes ofte Spearmans rho som korrelasjonsmål (Ringdal, 2013). Derfor har jeg gjort en korrelasjonsanalyse med Spearman's rho for å se om resultatene ble annerledes. Med Spearman's rho korrelerte somatiske symptomer positivt med ensomhet på 0,20, mens med Pearsons r korrelerte de samme variablene positivt på 0,17. Siden det kun gjelder en variabel, og det ikke gjør store utslag på resultatene i korrelasjonsanalysen, benytter jeg Pearsons r.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er høy/lav korrelasjon. Dette avhenger på hva som skal undersøkes. Jeg velger å ta utgangspunkt i Cohen og Holliday (1982) sine vurderinger av korrelasjonenes styrke:

- 0,00-0,19 veldig svak
- 0,20-0,39 svak
- 0,40-0,69 moderat
- 0,70 - 0,89 høy
- 0,90 - 1,00 meget høy.

### 3.6.3 Logistisk regresjon

I regresjonsanalyser sees én variabel i lys av to eller flere andre variabler, idet en vil undersøke hvordan og i hvilken grad de uavhengige variablene påvirker den avhengige. Om man sammenligner korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse kan man si at korrelasjonskoeffisienten er et symmetrisk mål som ikke skiller mellom avhengig og uavhengig variabel, mens i regresjonsanalyser behandles variablene asymmetrisk (Skog, 2004). Hensikten med regresjonsanalyser er å se hvorvidt og i hvilken grad vi har en statistisk signifikant sammenheng mellom to variabler (Eikemo & Clausen, 2012). I denne oppgaven har jeg benyttet



logistisk regresjonsanalyse. Logistisk regresjon benyttes for å beskrive sammenhengen mellom et sett av uavhengige variabler og et dikotomt avhengig utfall (Skog, 2004). Min avhengige variabel er ensomhet, som i dette tilfellet er en dikotom variabel (ensom/ikke ensom). I logistiske regresjonsanalyser studerer man sannsynligheten for et bestemt resultat på den avhengige variabelen, sett i forhold til de ulike forklaringsvariablene (Johannessen, 2009).

I neste kapittel presenterer jeg tabeller for å vise resultatene av regresjonsanalysene.

Regresjonstabellene viser odds ratio, konfidensintervall og signifikansnivå. Odds ratio angir forskjellen mellom to odds og sier noe om styrken på assosiasjonen. Jo høyere odds ratio, desto større er sannsynligheten for at fenomenet opptrer i gruppen som har verdien 1 på den avhengige variabelen sammenlignet med dem som har verdi 0 (Johannessen, 2009).

Konfidensintervall (CI) blir brukt for å si noe om presisjonen på den målte sammenhengen. Hvis intervallet er smalt betyr det at det er høy presisjon i den målte sammenhengen. Tanken bak et konfidensintervall er å finne et intervall av verdier for gjennomsnittet som med stor sannsynlighet vil inneholde den sanne verdien for populasjonen. I det videre arbeidet er det valgt et konfidensintervall på 95 prosent (CI 95%). Dette betyr at vi med 95 prosent sikkerhet kan si at den sanne verdien befinner seg innenfor dette intervallet (Ringdal, 2013).

Signifikansnivået, eller p-verdien, er et uttrykk for sannsynligheten for å observere en verdi på testobservatoren som er minst like høy som den i utvalget (Ringdal, 2013). I denne masteroppgaven vil p-verdi  $<0,05$  anses som statistisk signifikant.

### 3.8 Etikk

All pedagogisk forskning som handler om mennesker har forskningsetiske normer å følge (Kleven, 2011). Norsk senter for forskningsdata (NSD) behandler forskningsprosjekter som innbefatter personopplysninger. NSD har godkjent dette prosjektet. Personlige opplysninger er behandlet med hensyn til lov om personvern. Krav om informert samtykke blir ivaretatt ved at elevene og deres foresatte ble informert om undersøkelsen på forhånd. Elevene fikk beskjed på forhånd om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg fra prosjektet, både underveis og i etterkant. For de elevene som var under 16 år, ble det ved første datainnsamling innhentet samtykke fra foresatte. Som forsker har man et ansvar for å unngå at de det forskes på, utsettes for belastninger. I spørreundersøkelsen elevene fikk utdelt her, ble det blant annet stilt spørsmål om ensomhet. Spørsmål rundt dette kan forsterke noen

elevers følelse av å ikke være en del av fellesskapet og være et sårbart tema. Det vil alltid være en fare for at noen føler ubehag rundt slike tema. I denne undersøkelsen er spørsmålene som omhandler ensomhet, hentet fra en spørreundersøkelse som er nøye utprøvd. Vurderingene som er gjort av denne spørreundersøkelsen, antar at undersøkelsen ikke vil påføre alvorlige belastninger (Valås, 1999).

### 3.9 Metodiske betraktninger

#### 3.9.1 Globale variabler

Innenfor samfunnsvitenskapelige forskningstradisjoner brukes ofte sammensatte variabler for å dekke latente begrep. Det er ofte antatt at sammensatte variabler er mer pålitelige enn variabler som kun består av ett ledd (Cummings, et al., 2001). I min studie er variablene ensomhet, emosjonelle problemer, selvvurdering av kompetanse, selvvverd, støtte fra medelever og lærerstøtte emosjonelt og instrumentelt sammensatte variabler. Et argument for å benytte variabler som kun består av ett item, er at de fungerer som en global variabel og kan fange opp aspekter som kan bli oversett i sammensatte variabler (Scarpello & Campbell, 1983). I min studie er somatiske symptomer en variabel som kun består av ett item. I utgangspunktet falt itemet om somatiske symptomer under den sammensatte variabelen emosjonelle problemer. Jeg ønsket å se nærmere på om det var en sammenheng mellom somatiske symptomer og ensomhet og valgte derfor å ta ut dette itemet av variabelen emosjonelle problemer og heller se den for seg selv. Wanous og Hudy (2001) påpeker at bruk av variabler bestående av ett item setter krav til tydelighet for respondentene. Variabelen for somatiske symptomer består av påstanden: *Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme*. Jeg vurderer denne påstanden som tydelig, selv om den er sammensatt av tre typer vansker. Variabelen kan også sees på som global for den enkelte vansken ettersom den omfatter alle slags former for hodepine, magesmerter og kvalme.

#### 3.9.2 Validitet og reliabilitet

Utvalget blir beskrevet som et bekvemmelighetsutvalg, noe som betyr at utvalget ikke ble trukket tilfeldig. Dette er ikke optimalt sammenlignet med å ha et representativt utvalg for hele populasjonen og begrenser mulighetene for generalisering. Dette er med på å svekke den ytre validiteten. Likevel kan man til en viss grad si at utvalgsstørrelsen veier opp for disse begrensningene.

Siden latente begrep og sammensatte mål fanger opp flere aspekter ved et begrep, er det vesentlig å sikre både innholdsvaliditet og begrepsvaliditet. Det sammensatte målet for ensomhet, er hentet fra anerkjente forskere og skalaene er vel utprøvd i tidligere forskningsprosjekt (Valås, 1999). De sammensatte målene for støtte fra medelever og lærere er hentet fra CASS. Analyser viser at CASS har en god faktorstruktur og kan brukes som et reliabelt instrument for å måle barn og unges opplevelse av støtte (Malecki & Demaray, 2002). Frostad og Mjaavatn har utviklet to skalaer basert på CASS, hvor de skiller emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Det at skalaene er modifiserte, kan anses som en metodisk svakhet. Kvalitetene som Malecki og Demaray (2002) henviser til, kan derfor ikke generaliseres uten forbehold til skalaene som er benyttet i denne studien. Samtidig viser skalaene i min studie høy intern konsistens, noe som tilsier at skalaene kan være gode mål på opplevd emosjonell og instrumentell lærerstøtte.



## 4. Resultat

### 4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1 presenterer de deskriptive resultatene for hele utvalget med N, gjennomsnitt og standardavvik. Til høyre i tabellen er minimums- og maksimumsverdier oppgitt. De fleste elevene rapporterer om lite problemer ettersom gjennomsnittet ligger mellom 1 og 2. Det kommer også fram at elevene skårer i øvre halvdel av svarbredden på variablene selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og lærerstøtte instrumentelt og emosjonelt.

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for hele utvalget

	Utvalg			Min	Max
	N	Gj.snitt	St.avvik		
Ensom	2518	1,45	0,83	1	3
Emosjonelle problemer	2515	1,64	0,55	1	3
Somatiske symptomer	2508	1,56	0,74	1	3
Selvvurdering kompetanse	2519	4,53	0,88	1	6
Selvverd	2517	4,50	1,25	1	6
Støtte medelever	2518	4,90	0,92	1	6
Lærerstøtte instrumentelt	2516	4,26	1,08	1	6
Lærerstøtte emosjonelt	2517	4,37	1,03	1	6

I tabell 2 ser vi resultatene for de deskriptive analysene når det deles mellom kjønn. Jentenes resultat vises lengst til høyre, guttenes resultat i midten og lengst til høyre vil resultatene fra t-testen vises. Det framgår fra tabellen at det er statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårene mellom kjønnene på variablene; emosjonelle problemer, somatiske symptomer, selvvurdering av kompetanse, selvverd og lærerstøtte instrumentelt. Jentene har høyere gjennomsnittsskårer på variablene emosjonelle problemer og somatiske symptomer, mens guttene hadde høyere gjennomsnitt på selvvurdering av kompetanse, selvverd og lærerstøtte, både instrumentelt og emosjonelt

Tabell 2: Deskriptiv statistikk for jenter og gutter og t-test for to uavhengige utvalg

	Jenter			Gutter			T-test
	N	Gj.snitt	St.avvik	N	Gj.snitt	St.avvik	p-verdi
Ensom	1260	1,45	0,83	1258	1,44	0,83	0,64
Emosjonelle problemer	1256	1,88	0,55	1259	1,40	0,44	<0,001
Somatiske symptomer	1255	1,80	0,79	1253	1,32	0,59	<0,001
Selvvurdering kompetanse	1257	4,43	0,90	1262	4,63	0,85	<0,001
Selvverd	1256	4,06	1,29	1261	4,95	1,04	<0,001
Støtte medelever	1260	4,90	0,92	1258	4,89	0,93	0,75
Lærer støtte instrumentelt	1260	4,15	1,08	1256	4,36	1,08	<0,001
Lærer støtte emosjonelt	1259	4,32	1,02	1258	4,41	1,04	0,02

## 4.2 Korrelasjonsanalyse

Resultatene fra korrelasjonsanalysene er presentert i to tabeller, en hvor det ikke skiller mellom kjønn og en hvor guttenes og jentenes resultater er framstilt hver for seg. Tabellene viser Pearson r-korrelasjoner mellom alle variablene som er brukt i analysene, med unntak av kjønn.

Tabell 3 for hele utvalget viser at emosjonelle problemer og somatiske symptomer korrelerer positivt med ensomhet på henholdsvis 0,34 og 0,17. Resten av variablene korrelerer negativt med ensomhet. Den sterkeste samvariasjonen med ensomhet, er støtte fra medelever som korrelerer negativt på -0,49. Når det gjelder selvverd, har denne variabelen en negativ samvariasjon med ensomhet på -0,31. Den sterkeste korrelasjonen med selvverd er emosjonelle problemer som har en negativ samvariasjon på -0,58. Lærer støtte instrumentelt og lærer støtte emosjonelt korrelerer høyt positivt på 0,82. De samme variablene har positive korrelasjoner med elevstøtte på henholdsvis 0,38 og 0,45.

Tabell 3: Korrelasjonstabell for hele utvalget

	1	2	3	4	5	6	7
1 Ensom							
2 Emosjonelle problemer	0,34*						
3 Somatiske symptomer	0,17*	0,44*					
4 Selvvurdering kompetanse	-0,24*	-0,28*	-0,21*				
5 Selvverd	-0,31*	-0,58*	-0,35*	0,35*			
6 Støtte medelever	-0,49*	-0,25*	-0,15*	0,37*	0,30*		
7 Lærer støtte instrumentelt	-0,15*	-0,16*	-0,15*	0,34*	0,22*	0,38*	
8 Lærer støtte emosjonelt	-0,18*	-0,16*	-0,14*	0,38*	0,24*	0,45*	0,82*

Pearson korrelasjon. Tohalet test. \* p-verdi <0,001.

Resultatene for korrelasjonsanalysene hvor det deles på kjønn presenteres i tabell 4. Her kommer det fram at hos jentene korrelerer emosjonelle problemer og somatiske symptomer positivt med ensomhet. Emosjonelle problemer har den sterkeste korrelasjonen av disse med 0,36. De andre variablene har en negativ samvariasjon med ensomhet. Den sterkeste negative korrelasjonen med ensomhet, er støtte fra medelever på -0,54. Selvverd korrelerer også moderat negativt med emosjonelle problemer på -0,51 og har en svak samvariasjon med somatiske symptomer på -0,29. Den høyeste korrelasjonen i korrelasjonstabellen er mellom lærer støtte instrumentelt og lærer støtte emosjonelt som korrelerer positivt på 0,83. Lærer støtte emosjonelt og instrumentelt korrelerer moderat positivt med støtte fra medelever med koeffisienter på henholdsvis 0,43 emosjonelt og 0,37 instrumentelt.

Tabell 4: Korrelasjonstabell jenter/gutter

Jenter		Gutter							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Ensom		0,39*	0,19*	-0,24*	-0,42*	-0,45*	-0,11*	-0,15*
2	Emosjonelle problemer	0,36*		0,29*	-0,22*	-0,50*	-0,29*	-0,10*	-0,13*
3	Somatiske symptomer	0,16*	0,38*		-0,16*	-0,22*	-0,14*	-0,09*	-0,10*
4	Selvvurdering kompetanse	-0,23*	-0,29*	-0,21*		0,32*	0,38*	0,34*	0,41*
5	Selvverd	-0,26*	-0,51*	-0,29*	0,35*		0,40*	0,18*	0,23*
6	Støtte medelever	-0,54*	-0,28*	-0,17*	0,37*	0,27*		0,40*	0,48*
7	Lærer støtte instrumentelt	-0,19*	-0,15*	-0,16*	0,32*	0,21*	0,37*		0,82*
8	Lærer støtte emosjonelt	-0,22*	-0,18*	-0,16*	0,35*	0,25*	0,43*	0,83*	

Pearson korrelasjon. Tohalet test. \* p-verdi <0,001.

Resultatene hos guttene, var noe ulik jentenes resultater. Men også her er den sterkeste korrelasjonen mellom ensomhet og støtte fra medelever med en negativ koeffisient på -0,45. I tillegg vil jeg vise til korrelasjonen mellom ensomhet og selvvverd hos gutter. Her er samvariasjonen moderat negativ på -0,42, mens hos jentene var den -0,26. Selvvverd har en moderat negativ korrelasjon med emosjonelle problemer på -0,50, mens variabelen korrelerer svakt negativt på -0,22 med somatiske symptomer. Når det kommer til støtte, korrelerer støtte fra medelever positivt med støtte fra lærer instrumentelt på 0,40 og lærer støtte emosjonelt på 0,48. Ser vi på lærer støtte opp mot ensomhet korrelerer emosjonell og instrumentell lærer støtte svakt negativt med koeffisienter på henholdsvis -0,15 og -0,11.

#### 4.2 Logistisk regresjonsanalyse

Resultatene fra regresjonsanalysene, presenteres med to tabeller. I regresjonsanalysene er ensomhet satt som avhengig variabel. Tabell 5 viser resultater for alle elevene samlet. Venstre side av tabellen viser assosiasjonen for ensomhet med hver enkelt variabel kun kontrollert for kjønn. På høyre side presenteres den multivariate analysen hvor alle



forklaringsvariablene samt kjønn er inkludert. I tabell 6 skilles det mellom kjønn. Jentenes resultater er presentert til venstre og guttenes resultater er presentert til høyre. Funnene blir presentert med odds ratio, konfidensintervall og p-verdi.

På venstre side av tabell 5 ser vi at samtlige variabler har en sterk og høysignifikant assosiasjon med ensomhet ( $p < 0,001$ ). Emosjonelle problemer har den sterkeste positive odds ratioen på 4,90. Dette betyr at elever som oppgir at de har emosjonelle problemer, har nesten fem ganger så høy sannsynlighet for å rapportere at de er ensomme som de uten emosjonelle problemer. Støtte fra medelever har den laveste odds ratioen på 0,29. Det vil si at elever som oppgir at medelevene støtter de, har 71 prosent mindre sannsynlighet for å være ensomme enn de uten oppgitt støtte. Disse resultatene, hvor det kun ble kontrollert for kjønn, stemmer godt overens med resultatene fra korrelasjonsanalysene. Der viste tabell 3 den sterkeste positive samvariasjonen mellom ensomhet og emosjonelle problemer og den sterkeste negative samvariasjonen mellom ensomhet og støtte fra medelever.

Tabell 5: Logistisk regresjonsanalyse for hele utvalget med ensomhet som avhengig variabel

Variabler	Hver enkelt variabel kun kontrollert for kjønn			Multivariat analyse med alle variabler inkludert i modellen*		
	Odds ratio	CI (95%)	P-verdi	Odds ratio	CI (95%)	P-verdi
Emosjonelle problemer	4,90	3,98-6,05	<0,001	2,68	2,04-3,51	<0,001
Somatiske symptomer	1,71	1,49-1,96	<0,001	1,10	0,92-1,30	0,30
Selvvrurdering kompetanse	0,56	0,50-0,63	<0,001	0,97	0,84-1,13	0,73
Selvverd	0,55	0,50-0,60	<0,001	0,80	0,72-0,90	<0,001
Støtte medelever	0,29	0,26-0,33	<0,001	0,32	0,27-0,37	<0,001
Lærerstøtte instrumentelt	0,71	0,65-0,78	<0,001	1,03	0,85-1,24	0,79
Lærerstøtte emosjonelt	0,66	0,60-0,72	<0,001	1,11	0,90-1,36	0,34

\*Kontrollert for kjønn

På høyre side i tabell 5, er den multivariate analysen presentert. Det framgår fra tabellen at tre variabler er statistisk signifikant assosiert med ensomhet ( $p < 0,001$ ). Disse variablene er

emosjonelle problemer, selvverd og støtte fra medelever. Emosjonelle problemer har en odds ratio på 2,68. Selvverd har en odds ratio på 0,80. Det vil si at de som skårer høyt på selvverd har 20 prosent mindre sannsynlighet for å være ensomme enn de med lavt selvverd. Støtte fra medelever er variabelen med lavest odds ratio på 0,32. Dette viser at de elevene som oppgir at de ikke får støtte fra medelever har 68 prosent større sannsynlighet for å oppgi at de er ensomme, i forhold til de elevene som rapporterer at de får støtte fra medelever. Somatiske symptomer og selvvurdering av kompetanse har odds ratio-verdier på henholdsvis 1,10 og 0,97. Her er p-verdien  $>0,05$ . Disse variablene er da ikke statistisk signifikant assosiert med ensomhet. Konfidensintervallene til somatiske symptomer og selvvurdering av kompetanse er på 0,92-1,30 og 0,84-1,13. Begge intervallene krysser 1, noe som gjør det usikkert hvilken retning den eventuelle assosiasjonen hadde gått. Lærer støtte emosjonelt og instrumentelt har også upålitelige assosiasjoner med p-verdier  $>0,05$  og har odds ratio-verdier på henholdsvis 1,03 og 1,10.

I tabell 6, presenteres resultatene av de to separate multivariate analysene der jeg skiller jentenes og guttenes svar. Hos jentene framgår det fra tabellen at emosjonelle problemer har en odds ratio på 3,25. Dette viser at jentene i utvalget som har oppgitt emosjonelle problemer har mer enn tre ganger så stor sannsynlighet for å rapportere at de er ensomme. P-verdien er  $<0,001$ , og viser dermed en høysignifikant assosiasjon mellom emosjonelle problemer og ensomhet. Støtte fra medelever viser også en statistisk signifikant assosiasjon med odds ratio på 0,28. Det vil si at de som oppgir at de får støtte fra medelever har mindre sannsynlighet for å være ensomme (72 prosent). Videre i tabell 6 ser man at selvverd har en odds ratio på 0,89. P-verdien på selvverd er på 0,15 og er da  $>0,05$ , dermed er ikke selvverd statistisk signifikant assosiert med ensomhet når det kontrolleres for de andre variablene, for jenter. Somatiske symptomer, selvvurdering av kompetanse samt lærer støtte emosjonelt og instrumentelt har p-verdier  $>0,05$  og er ikke statistisk signifikant assosiert med ensomhet. Disse variablene har konfidensintervall som krysser 1, noe som gjør verdiene upålitelige.

Tabell 6: Logistiske regresjonsanalyser separat for jenter og gutter med ensomhet som avhengig variabel

Variabler	Multivariat analyse med alle variabler inkludert i modellen			Multivariat analyse med alle variabler inkludert i modellen		
	Jenter			Gutter		
	Odds ratio	CI (95%)	P-verdi	Odds ratio	CI (95%)	P-verdi
Emosjonelle problemer	3,25	2,22-4,77	<0,001	2,15	1,45-3,19	<0,001
Somatiske symptomer	1,01	0,81-1,27	0,91	1,21	0,93-1,57	0,15
Selvvurdering kompetanse	1,02	0,83-1,26	0,82	0,93	0,75-1,15	0,49
Selvverd	0,89	0,77-1,04	0,15	0,68	0,58-0,81	<0,001
Støtte medelever	0,28	0,23-0,35	<0,001	0,36	0,29-0,44	<0,001
Lærerstøtte instrumentelt	0,90	0,68-1,19	0,47	1,15	0,89-1,15	0,28
Lærerstøtte emosjonelt	1,11	0,82-1,50	0,50	1,11	0,84-1,47	0,46

Hos guttene framgår det at emosjonelle problemer, selvverd og støtte fra medelever har en p-verdi <0,001. Her er det altså tre variabler som er statistisk signifikant assosiert med ensomhet. Emosjonelle problemer har en odds ratio på 2,15. Det vil si at de guttene i utvalget som rapporterte om emosjonelle problemer, har mer enn 2 ganger større sannsynlighet for å oppgi at de er ensomme. I motsetning til jentene, kommer det fram at det er en assosiasjon mellom ensomhet og selvverd hos guttene. Odds ratio-verdien her er 0,68. Dette viser at lavere selvverd, gir større sannsynlighet for å være ensom. Støtte fra medelever har en odds ratio på 0,36. De som oppgir at de får støtte fra medelever har mindre sannsynlighet for å være ensomme (64 prosent). Når det kommer til lærerstøtte er odds ratio-verdiene hos guttene på 1,15 på instrumentell lærerstøtte og 1,11 på emosjonell lærerstøtte. Her er p-verdiene for høye til at variablene anses som statistisk signifikante assosiert med ensomhet. Somatiske symptomer og selvvurdering av kompetanse har odds ratio-verdier på henholdsvis 1,21 og 0,93, men siden p-verdien er >0,05, er ikke disse variablene statistisk signifikante assosiert med ensomhet. Disse variablene har konfidensintervall på henholdsvis 0,93-1,57 og 0,75-1,15. Disse intervallene krysser også 1 og gjør resultatene upålitelige.



## 5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere de viktigste funnene fra min studie i lys av relevante teorier, samt egne refleksjoner og dermed besvare problemstillingen: *Har emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvvverd, støtte fra medelever og lærere sammenheng med ensomhet, og har disse faktorene samme betydning for jenter og gutter?*

For å svare på problemstillingen vil jeg først gi en oppsummering av studiens viktigste funn. Deretter vil jeg besvare mine 5 forskningsspørsmål for å videre drøfte mine funn og resultater opp mot tidligere presentert forskning og aktuell teori. Jeg vil også drøfte hvordan man kan se ensomhet og støtterelasjoner i et resilient perspektiv. Videre vil jeg se på studiens styrker og svakheter.

### 5.1 Studiens hovedfunn

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som assosieres med opplevd ensomhet. Analysene jeg har gjennomført viser at emosjonelle problemer har en sterk positiv sammenheng med ensomhet og støtte fra medelever har en sterk negativ assosiasjon med ensomhet. Et noe overraskende funn er at lærerstøtte, både emosjonelt og instrumentelt, mister sin forklaringskraft når det kontrolleres for de andre variablene. T-testen viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom gutter og jenters opplevelse av ensomhet. Resultater fra regresjonsanalyser viser dels store likhetstrekk mellom gutter og jenter i hvilke variabler som har sterk sammenheng med ensomhet. For begge kjønn hadde emosjonelle problemer en sterk sammenheng med ensomhet, men for jenter har denne variabelen større betydning enn for gutter. Støtte fra medelever hadde en negativ og sterk sammenheng med ensomhet, noe sterkere hos jenter enn for gutter. En ulikhet mellom kjønnene er variabelen selvvverd som slår ut som statistisk signifikant assosiert hos guttene, men ikke hos jentene.

### 5.2 Diskusjon rundt forskningsspørsmål

*Er det signifikante forskjeller i gjennomsnittskårene til gutter og jenter for variablene ensomhet, emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvvverd, støtte fra medelever og lærerstøtte instrumentelt og emosjonelt?*

Resultatene fra t-testen viser at det er noen forskjeller mellom gutter og jenter sine gjennomsnittsskårer på de ulike variablene. Når det gjelder ensomhet, ser det ut til at gjennomsnittsbelastningen er lik mellom gutter og jenter og det er ingen signifikant forskjell i deres gjennomsnittsskårer. Helseundersøkelsen fra Nord-Trøndelag viser at flere jenter oppgir at de er ensomme enn gutter (Krokstad & Knudsen, 2011). Helseundersøkelsen måler items på ordinalnivå, og Krokstad og Knudsen (2011) bruker ett item som deles i en dikotom variabel der respondentene vurderes som enten ensomme eller ikke ensomme. Jeg benytter en skala bestående av flere items hvor t-testen ser på gjennomsnitt. Derfor kan jeg ikke ut fra mine resultater si om det er flere jenter enn gutter som rapporterer at de er ensomme selv om gjennomsnittsskåren ikke er signifikant ulik.

Flere studier har vist at flere jenter enn gutter oppgir emosjonelle problemer (Bakken, 2017; Koenig et al., 1994). Mine resultater viser at det er en signifikant forskjell mellom kjønnene både når det gjelder emosjonelle problemer og somatiske symptomer. Emosjonelle problemer dekker blant annet utsagn som “Jeg bekymrer meg mye”, “Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten” og “Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker”. Disse utsagnene er ment å representere symptomer som kan lede mot emosjonelle problemer. Mine resultater av t-testen viser at jenter i høyere grad rapporterer om disse symptomene enn gutter. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er flere jenter som rapporterer om emosjonelle problemer enn gutter, men det viser høyere skåre på variabelen om emosjonelle problemer hos jenter.

Det er også en signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til selvvurdering av kompetanse, her har guttene signifikant høyere gjennomsnitt enn jentene. Jeg har ikke funnet noe forskning som går direkte på kjønnsforskjeller i selvvurdering av kompetanse, noe som begrenser mulighetene for å se mine funn opp mot andres forskning. Variabelen selvvurdering av kompetanse består av items som “Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det” og “Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste”. Quatman og Watson (2001) så på ulike variabler innenfor global selvpoppfatning. En av disse variablene var personlig mestring. Denne variabelen bestod av items som “I don’t have trouble making up my mind” og “I’m pretty sure of myself”. Det kan se ut til at min variabel selvvurdering av kompetanse og Quatman og Watson sin variabel på personlig mestring måler noe av det samme. Quatman og Watson (2011) fant at gutter rapporterte signifikant høyere verdier enn jenter på personlig mestring. Om jeg tillater å sammenligne mine resultater på selvvurdering av kompetanse med Quatman og Watsons (2011) resultat på

personlig mestring, ser vi at mine resultater samsvarer med deres. Når det gjelder variabelen selvverd, viser det seg også at det er en signifikant kjønnsforskjell i gjennomsnittsverdiene. Det kommer fram av t-testen at guttene har et signifikant høyere gjennomsnitt enn jenter. Dette funnet kan støttes av forskningen til Quatman og Watson (2001) som fant at gutter konsekvent skåret høyere enn jenter innenfor selvverd.

Når det gjelder variabelen støtte fra medelever, viser t-testen ingen signifikant forskjell mellom kjønnene. På en skala som hadde en bredde fra 1-6 var jentenes gjennomsnitt 4,90 og guttenes 4,89. I og med at gjennomsnittet ligger så nærme toppskåren, viser det at de fleste jenter og så vel som gutter opplever å få rikelig støtte fra medelever. Til forskjell fra likheten i opplevd støtte fra medelever, kan vi lese av t-testen at variablene som måler lærerstøtte, viser en betydelig forskjell mellom kjønnene, og dette gjelder både emosjonell og instrumentell støtte. Her oppgir jentene i mindre grad at de opplever støtte fra lærer enn hva gutter gjør. Lærerstøtte er en variabel som ser på hvilke opplevelser eleven sitter med. Her vil jeg minne om at det er forskjell på hvilken følelse elevene sitter med og hva læreren faktisk gjør (Federici & Skaalvik, 2013). Siden min studie ikke ser på hva læreren faktisk gjør, kan jeg ikke si noe om læreren i høyere grad støtter gutter enn jenter. Studier fra 1990-tallet viser at jentene har et større ønske om anerkjennelse i klasserommet enn gutter og at lærerstøtte og klassetilhørighet har sterke assosiasjoner med holdninger til verdi og forventning, spesielt for jenter (Goodenow, 1993; Igoe & Sullivan, 1991). Det kan tyde på at jenter setter høyere krav til støtte og anerkjennelse fra læreren enn hva gutter gjør, og resultatene kan forklare av det og at de dermed føler at de får mindre støtte enn ønskelig.

Oppsummert viser det seg å være noen vesentlige kjønnsforskjeller i gjennomsnittsskårene til de ulike variablene. Med et signifikansnivå på 0,05 er ensomhet og støtte fra medelever de eneste variablene som ikke viser noen signifikant kjønnsforskjell på gjennomsnittsskårene. Emosjonelle og somatiske vansker har signifikant høyere gjennomsnittsskåre hos jentene enn hos guttene, mens guttene har signifikant høyere gjennomsnitt i de resterende variablene.

*Hvilken sammenheng er det mellom opplevde emosjonelle og somatiske vansker og ensomhet?*

Korrelasjonsanalysene viser en positiv korrelasjon mellom emosjonelle problemer og somatiske symptomer. Begge disse faktorene viser også en positiv samvariasjon med

ensomhet, noe som tyder på at disse tre variablene kan ha en tendens til å opptre samtidig. Tidligere forskning har vist en sammenheng mellom ensomhet og emosjonelle og somatiske vansker (Aanes et al., 2003; Løhre et al. 2010a). I de logistiske regresjonsanalysene hvor man kan se hver enkelt variabel kun kontrollert for kjønn (tabell 5), viser både emosjonelle problemer og somatiske symptomer seg som signifikante variabler i sammenheng med ensomhet. Emosjonelle problemer har den sterkeste positive odds ratioen-verdien, og viser at elever som rapporterer om emosjonelle problemer, har nesten fem ganger så høy sannsynlighet for å oppgi at de er ensomme, sammenlignet med elever som ikke rapporterer om slike problemer.

I den multivariate analysen mister somatiske symptomer sin individuelle assosiasjon med ensomhet. Emosjonelle problemer viser derimot å ha den sterkeste positive individuelle assosiasjonen med ensomhet. Mine funn støttes av Aanes et al. (2003) som viste at ensomhet er sterkere forbundet med depressive symptomer enn med somatiske symptomer. I analysene hvor det kun ble kontrollert for kjønn, viste somatiske symptomer seg som en signifikant variabel assosiert med ensomhet, men variabelen somatiske symptomer mistet sin forklaringskraft i den multivariate analysen. Dette kan forklares ved at andre variabler i analysen har sterkere assosiasjon med ensomhet, slik at somatiske symptomer ikke lenger blir signifikant.

#### *Hvilken sammenheng er det mellom selvvurdering av kompetanse, selvverd og ensomhet?*

Fra mine korrelasjonsanalyser vises det en svak positiv korrelasjon mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse. Ettersom både selvvurdering og selvverd faller under vurderingstradisjonen av selvoppfatning (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013), synes jeg det er nokså overraskende at korrelasjonen ikke var sterkere. Begge variablene viser en negativ samvariasjon med ensomhet. Det forteller at de elevene som oppgir at de føler seg ensomme, har oppgitt lavere verdier på selvverd og selvvurdering av kompetanse, enn elever som ikke rapporterer om ensomhet. I den logistiske regresjonsanalysen hvor man ser hver enkelt variabel kun kontrollert for kjønn, viser selvvurdering av kompetanse seg som statistisk signifikant assosiert med ensomhet og det er en sammenheng mellom disse to variablene. Selv om det vises en samvariasjon mellom selvvurdering av kompetanse og ensomhet i korrelasjonsanalysen, og en signifikant assosiasjon i regresjonsanalysene når det kun kontrolleres for kjønn, er ikke sammenhengen sterk nok til å bli statistisk signifikant i



den multivariate analysen. Sett sammen med de andre variablene, mister selvvurdering av kompetanse sin individuelle forklaringskraft opp mot ensomhet.

Personer med høyt selvverd kjennetegnes ved at de aksepterer og respekterer seg selv slik de er, de er trygge på seg selv og er mindre opptatt av hvordan man virker for andre, mens personer med lavt selvverd er mer sårbare i sosiale sammenhenger og for andres vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ensomhet blir hos barn assosiert med mindre prososial atferd, aggressivitet, sjenertethet og forstyrrende oppførsel (Cassidy & Asher, 1992). Disse assosiasjonene med ensomhet, kan trekkes mot kjennetegnene på lavt selvverd. For eksempel kan sjenertethet sees på som en form for “forsvaringsmekanisme” for å unngå andres vurderinger i sosiale sammenhenger. I tidligere forskning har det vist seg å være en sterk forbindelse mellom ensomhet og lavt selvverd (Bernardon et al., 2011; Sletta et al, 1996; Stoeckli, 2009; Valås, 1999). Barn og unge med et negativt syn på seg selv, har vist seg å oftere oppgi at de er ensomme, enn de med et positivt syn på seg selv.

I resultatene fra korrelasjonsanalysene framgår det en svak negativ korrelasjon mellom selvverd og ensomhet. Videre slår selvverd ut som en statistisk signifikant variabel opp mot ensomhet både i regresjonsanalysen der det kun kontrolleres for kjønn og i den multivariate analysen. I sistnevnte analyse har selvverd en odds ratio på 0,80. Dette vil si at elever som oppgir at de har lavt selvverd har 20% større sannsynlighet for å rapportere at de er ensomme, sammenlignet med elever med høyt selvverd. Dette stemmer godt overens med hva Sletta, Valås og Skaalvik (1996) fant i sine undersøkelser, hvor det kom fram at elever som følte seg ensomme har en tendens til å ha lavere selvtillit og mer negative oppfatninger av sin egen sosiale oppførsel enn de som ikke er ensomme. Bernardon et al. (2011) forklarer at elever med lavt selvverd er mer ensomme, fordi elever med lavt selvverd i mindre grad søker sosial støtte fra jevnaldrende og dermed blir mer alene enn elever med høyt selvverd. I tabell 3 vises det at det er en positiv korrelasjon (0,30) mellom selvverd og støtte fra medelever. Dette viser at elever med høyt selvverd også opplever at de får mer støtte fra medelever. Mine funn støttes av hva Bernardon et al. (2011) fant. Elever med lavt selvverd, har også høyere sannsynlighet for å være ensomme.

### *Hvilken sammenheng er det mellom opplevd støtte i skolehverdagen og ensomhet?*

Elever har ulike relasjoner som de må forholde seg til i skolehverdagen. Farmer og Farmer (1995) omtaler sosial støtte som de sosiale prosessene som optimalt bidrar til individets utvikling, faglig og sosialt. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på opplevd støtte fra medelever og lærere, emosjonelt og instrumentelt, da disse personene kan anses som betydningsfulle personer i skolehverdagen for elevene. Overland (2007) trekker blant annet fram lærere og jevnaldrende som betydningsfulle personer for barn og unges utvikling. I spørreundersøkelsen mine respondenter har svart på, har de tatt stilling til påstander som “andre elever i klassen min behandler meg med respekt”, “Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til” og “Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det”. Disse påstandene er med på å dekke variablene om sosial støtte i datamaterialet. Jeg vurderer påstandene til å inkludere noen av de sosiale prosessene som bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling.

I korrelasjonsanalysene ser vi at alle de tre støttevariablene har en positiv samvariasjon. Dette tyder på disse tre opptrer samtidig. Spesielt lærerstøtte instrumentelt og lærerstøtte emosjonelt har en høy positiv korrelasjon (0,82). De tre støttevariablene har en negativ samvariasjon med ensomhet. Dette tyder på at de elevene som oppgir at de er ensomme, i mindre grad rapporterer om støtte i skolehverdagen, enn elever som ikke oppgir at de er ensomme. Mine funn er dermed i samsvar med Bernardon et al. sine resultater fra 2011 som viste høye negative korrelasjoner mellom ensomhet og opplevd sosial støtte. I den multivariate analysen som ikke skiller mellom kjønn (tabell 5), viser en sterk negativ sammenheng mellom ensomhet og støtte fra medelever (OR 0,32). Dette betyr at de elevene som oppgir at de er ensomme har en større sannsynlighet for å oppgi at de opplever mindre støtte fra sine medelever, enn de som ikke er ensomme.

Asher og Wheeler fant i 1985 at hos barn blir ensomhet assosiert med avvisning fra jevnaldrende. I mine funn assosieres ensomhet med mangel av støtte fra medelever, som kan sees på som en form for avvisning. Det ser ut til at funnene fra 1985, fremdeles gjelder i dag. En studie fra 2010 viser at ungdom som rapporterer at de har gjensidige vennskap i mindre grad rapporterer om ensomhet (Bowker & Spencer, 2010). Bø (2012) viser at vennskap baserer seg på støtte. Dette gjelder spesielt hos jenter. Resultatene fra mine funn kan dermed støttes av hva Bowker og Spencer fant i 2010, om vi antar at gjensidige vennskap inkluderer støtte

fra jevnaldrende. Flere forskere vektlegger sosiale evner i etablering og opprettholdelse av vennskap (Nordahl, 2005; Pijl et al., 2011). Støtte kan sees på som en form for sosial evne. For å kunne gi god støtte til de rundt seg, krever det sosial kompetanse, noe som må trenes på. Støtte kan virke oppmuntrende for den som mottar støtten, noe som vil gi de bedre selvtillit og tro på seg selv. Pijl et al. (2011) viser at selvtillit er en egenskap ungdom vektlegger for å opprettholde vennskap. Ensomme elever som ikke opplever å få støtte, kan derfor ha lavere selvtillit, noe som gjør det vanskeligere for de ensomme elevene å ta del i en gruppe.

Et overraskende funn i min forskning er at både emosjonell og instrumentell lærerstøtte mistet sin individuelle forklaringskraft når det ble kontrollert for de andre variablene. Både lærerstøtte instrumentelt og emosjonelt slo ut som statistisk signifikante assosiert med ensomhet når det kun ble kontrollert for kjønn. I den multivariate analysen mistet de sin individuelle assosiasjon med ensomhet. Jeg synes dette er overraskende, da tidligere studier har vist at lærerstøtte er viktig for elevenes motivasjon, engasjement og ambisjoner (Federici & Skaalvik, 2014; Patrick et al., 2007), samt elevenes følelse av tilhørighet (Furrer & Skinner, 2003). Baumeister og Leary (1995) ser på tilhørighet som et grunnleggende menneskelig behov og at signifikante relasjoner er et grunnlag for tilhørighet og de ser på mangel på tilhørighet som en risikofaktor for å utvikle følelser som ensomhet. Lærer-elev-relasjonen er betydningsfull og elever som har et godt forhold til læreren sin og opplever å få tilstrekkelig hjelp og støtte fra lærer, trives bedre på skolen (Drugli, 2012; Løhre et al., 2010b). Løhre har i en senere studie vist at ensomhet har en sterk negativ assosiasjon med skoletilhørighet (Løhre, 2018). Mine antakelser var av den grunn at lærerstøtte ville ha en assosiasjon med ensomhet, selv når det ble kontrollert for de andre variablene.

Oppsummert viser det seg at støtte fra medelever har en sterk negativ assosiasjon med ensomhet. Noe som tilsier at de elevene som opplever støtte fra medelever føler seg mindre ensomme enn elever som ikke opplever støtte. Både emosjonell og instrumentell lærerstøtte mister sin individuelle assosiasjon med ensomhet, når det kontrolleres for de andre variablene.

*Er det forskjeller mellom gutter og jenter på hvilke forklaringsvariabler som assosieres med ensomhet?*

Resultatene viser dels store likhetstrekk mellom jenter og gutter. For begge kjønn viser emosjonelle problemer en sterk sammenheng med ensomhet. Den multivariate analysen viser imidlertid at emosjonelle problemer har større betydning for jenter (OR 3,25) enn for gutter (OR 2,15). Dette tilsier at det er flere jenter enn gutter som i større grad rapporterer om både emosjonelle problemer og ensomhet. Flere studier har vist at jenter i høyere grad rapporterer om emosjonelle problemer enn gutter (Bakken, 2017; Bor et al, 2014; Koenig, et al., 1994). Av t-testen i min studie, viser resultatene det samme som tidligere studier. Det viste seg også i min t-test at ensomhetstallene er like, noe som samsvarer med Koenig et al. (1994). Koenig et al. (1994) fant at forholdet mellom depresjon og ensomhet har større betydning for gutter enn for jenter, da gutter som oppga at de hadde symptomer på depresjon hadde høyere sannsynlighet for å også rapportere om ensomhet enn jenter med tilsvarende depressive symptomer. I mine resultater viste det seg at emosjonelle problemer har sterkere sammenheng med ensomhet hos jenter enn hos gutter, noe som strider med funnene til Koenig et al. (1994) sin hypotese om at depressive symptomer har mer å si for jenter. I ungdomstiden blir jevnaldrende ansett som signifikante andre og får større betydning enn tidligere (Nordahl, 2010). Jenter oppgir i høyere grad enn gutter at de søkte til venner om de følte seg nedfor og at det var en måte å håndtere de negative følelsene (Bakken, 2017; Koenig et al., 1994). Gutter vil mer sannsynlig isolere seg framfor å være med venner når de sliter med depressive tanker, noe som kan øke følelsen av ensomhet (Slavin & Rainer, 1990). Det at unge jenter ofte tar kontakt med venner når de føler seg nedfor, kan være med å dempe ensomhetsfølelsen. Noe som kan være med å forklare hvorfor jenter som sliter med depresjon, er mindre ensomme enn gutter med de samme utfordringene.

Som et resultat av dette kan jenter være deprimerte uten å være ensomme, da jenter stoler mer på sosiale relasjoner og opplever mer støtte. Om vi tar utgangspunkt i t-testene, kan vi se at jenter har høyere gjennomsnittstall på emosjonelle problemer enn på ensomhet. Dette kan støtte tidligere teorier om at jenter søker til venner når de er deprimerte for å håndtere problemene (Slavin & Rainer, 1990). Siden jentene, i høyere grad enn guttene, oppsøker venner når de sliter med deprimerende tanker, kan dette også være med på å forklare at jenter ikke nødvendigvis er ensomme selv om de har emosjonelle problemer. Hos guttene i mitt utvalg er gjennomsnittsskårene høyere på ensomhet enn hva de er på emosjonelle problemer. Guttene har også høyere korrelasjoner mellom ensomhet og emosjonelle problemer enn hva jentene har. Dette stemmer overens med Slavin og Rainers (1990) funn på at gutter sannsynligvis vil isolere seg framfor å være med venner når de føler seg nedfor, noe som øker følelsen av

ensomhet. Det at guttene har høyere korrelasjoner mellom ensomhet og emosjonelle problemer enn hva jentene har, stemmer godt overens med Koenig et al. (1994) sine resultater.

En oversiktsartikkel fra 2014 viste at det hadde vært en økning i internaliserte vansker blant jenter de siste 30 årene, men ingen signifikant endring hos gutter (Bor et al., 2014). I mine resultater viste det seg også av t-testen at jenter i større grad rapporterte om emosjonelle problemer enn gutter. Likevel var det ingen signifikant kjønnsforskjell i gjennomsnittstallene på ensomhet. Av mine funn kommer det fram at emosjonelle problemer har en sterkere sammenheng med ensomhet for jenter enn for gutter. En av grunnene til at variabelen emosjonelle problemer er mer betydningsfull for jenter enn for gutter, kan være at jenter i høyere grad rapporterer om emosjonelle problemer enn gutter.

En annen variabel som viser sterk sammenheng med ensomhet, er støtte fra medelever. Støtte fra medelever har nær tilknytning til vennskap. Bø (2012) viser at gutter og jenter har ulike tilnærminger til vennskap. Jenter baserer vennskap på fortrolighet og støtte og deler alt seg imellom, mens gutter vektlegger popularitet og status gjennom prestasjoner. Av Bø sine beskrivelser kan det se ut til at jenter foretrekker kvalitet i vennskapene framfor kvantitet. De har gjerne færre venner enn gutter, men disse vennskapene gir større rom for emosjonell deling, noe flere innenfor barne- og ungdomsforskning vektlegges som sentralt for gode vennskap (Frønes, 1995; Øksnes, 2015). Gutter har ofte større vennekretser og vektlegger mer overfladiske egenskaper i form av prestasjoner. I mine resultater viser det seg at støtte fra medelever har en negativ assosiasjon med ensomhet hos begge kjønn. Imidlertid viser det seg å ha en sterkere sammenheng med ensomhet hos jenter (OR 0,28) enn hos gutter (OR 0,36) i de multivariate analysene. Dette tyder på at jenter som opplever å få lite støtte fra medelever også føler seg ensomme. Bø (2012) nevner støtte som en viktig faktor i jenters vennskap. At jenter i høyere grad enn gutter opplever ensomhet i forbindelse med lite støtte, kan ha med at de vektlegger støtte i vennskap mer enn hva gutter gjør.

Når det gjelder variabelen selvvurd, viser det seg fra mine studier at det er en forskjell mellom gutter og jenter. Korrelasjonsanalysene viste at det var en sterkere negativ samvariasjon mellom selvvurd og ensomhet hos gutter (-0,42) enn hos jenter (-0,26). Ser vi korrelasjonsanalysene opp mot de multivariate regresjonsanalysene som skiller på kjønn, ser vi nettopp dette. Gutter viser seg å være mer sårbare når det gjelder selvvurd og ensomhet. De

guttene som oppgir at de har lavt selvvurd har 32% høyere sannsynlighet for å rapportere om ensomhet enn gutter med høyt selvvurd. For jenter har ikke selvvurd en signifikant assosiasjon med ensomhet når det blir kontrollert for de andre variablene i regresjonsanalysen. Dette er nokså overraskende at selvvurd ikke assosieres med ensomhet hos jenter, da flere studier viser en sterk sammenheng mellom disse variablene (Bernardon et al., 2011; Sletta et al., 1996; Valås, 1999). Disse studiene så vel og merke ikke på kjønnsforskjeller da de så på sammenhengen mellom ensomhet og selvvurd. Mine funn stemmer med andres forskning i det totale utvalget. Men da jeg så gutter og jenter hver for seg viste selvvurd seg å ha sterkere sammenheng med ensomhet for gutter enn for jenter. Dette gir oss mer innsikt i hvilke variabler som har sterkest sammenheng med ensomhet for gutter og jenter. Det skal også nevnes at emosjonelle problemer og støtte fra medelever viste sterk sammenheng med ensomhet hos jenter. Styrkene på disse assosiasjonene kan ha vært så sterke at selvvurd mistet sin forklaringskraft. De øvrige forklaringsvariablene slår ikke ut som signifikant assosiert med ensomhet hos hverken gutter eller jenter i den multivariate analysen.

Oppsummert viser det seg å være noen forskjeller mellom gutter og jenter på hvilke forklaringsvariabler som assosieres med ensomhet. Selvvurd viste en signifikant assosiasjon med ensomhet hos guttene, men denne variabelen slo ikke ut hos jentene. Både emosjonelle problemer og støtte fra medelever slår ut som signifikant assosiert med ensomhet hos begge kjønn, men har større betydning for jenter enn for gutter. Variablene lærerstøtte emosjonelt og instrumentelt, somatiske symptomer og selvvurdering av kompetanse mistet sin individuelle forklaringskraft med ensomhet når det kontrolleres for de andre variablene. Dette er tilfelle for begge kjønn.

### 5.3 Ensomhet og støtte i et resilient perspektiv

Resiliens ble redegjort for i teorikapittelet og omtales som de prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat til tross for at barn har erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer (Borge, 2010). Her vil jeg drøfte hvordan ensomhet og støtte kan sees i et resilient perspektiv. Resiliens er kompleks og det er ikke hensiktsmessig å se etter noen form for generaliserbarhet (Rutter, 2000). Når jeg nå skal diskutere hvordan ensomhet og støtte kan sees i et resilient perspektiv, vil jeg se på ensomhet som et negativt utfall. Støtte kan sees på som en beskyttelsesfaktor opp mot ensomhet, men om det er et fravær av støtte, vil dette sees på som en risikofaktor. I dette delkapittelet ønsker

jeg å fokusere på hvordan man kan se på støtte som en beskyttelsesfaktor opp mot ensomhet og ulike tiltak som kan redusere følelsen av ensomhet. Min studie viser at lærerstøtte mistet sin forklaringskraft opp mot ensomhet i den multivariate analysen hvor alle variabler er inkludert. Likevel vil jeg se nærmere på mulige tiltak skolen og lærere kan ta i bruk for å redusere ensomhetsbelastningen.

Overgangen mellom barn og ungdom kan oppleves som krevende. Som ungdom går man inn i en periode i livet med endinger i hva som forventes av de i sosiale sammenhenger, de får flere roller de skal innfri, utvikler nye relasjoner og en identitet skal dannes (Henrich & Gullone, 2006). Venner får en større betydning i livene deres enn tidligere. Dette kan være med på å forklare hvorfor man som ungdom er spesielt utsatt for å føle seg ensomme. I min studie viser variabelen støtte fra medelever å ha en sterk negativ sammenheng med ensomhet. Denne variabelen omfatter påstander som: *“Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg”* og *“andre elever i klassen min er hyggelige mot meg”*. Barndomssosiologen Corsaro sammenfatter vennskap til å dreie seg om å dele og gjøre ting sammen (Øksnes, 2015). Om man tar utgangspunkt i Corsaro sin sammenfatning av barns vennskap, kan det se ut til at vennskap også i noen grad dekkes under variabelen “støtte fra medelever”. Tidligere forskning har vist at gjensidige vennskap sees på som en beskyttelsesfaktor mot ensomhet (Bowker & Spencer, 2010). Støtte fra medelever inkluderer påstander om å gjøre ting sammen og å ha positive holdninger til hverandre. Dette er viktige komponenter for å utvikle og vedlikeholde vennskap (Øksnes, 2015). På den andre siden assosieres ensomhet hos barn med avvisning fra jevnaldrende (Asher & Wheeler, 1985). Om elever avvises av jevnaldrende, vil dette trolig oppleves som at de andre i klassen ikke liker å gjøre ting sammen med dem eller være hyggelige med dem.

I ungdomstiden spiller det sosiale miljøet en viktig rolle og venner får større plass i livene enn tidligere og ungdommer blir mer opptatt av sin sosiale status (Heinrich & Gullone, 2006). Denne studien viser at støtte fra medelever har den sterkeste negative assosiasjonen med ensomhet av de variablene som er inkludert i denne studien. Det innebærer at elever som opplever at de får støtte fra sine medelever, opplever mindre ensomhet. Støttende medelever kan dermed fungere som en beskyttelsesfaktor mot ensomhet. Ungdom er opptatt av hva andre synes om dem. Hvis de utsatte elevene opplever støtte fra sine medelever, kan dette oppleves som at medelevene liker de, noe som er viktig for deres selvfølelse og tanker om sin sosiale status.

Den sterke negative sammenhengen mellom ensomhet og elevstøtte, kan vise at mangel på støtte fra medelever kan sees på som en risikofaktor for å øke ensomhetsbelastningen. Noe overraskende var at både emosjonell og instrumentell lærerstøtte mistet sin forklaringskraft opp mot ensomhet når det ble kontrollert for de andre variablene. Man kan da tenke at læreren i seg selv ikke er i en posisjon til å påvirke elevenes opplevelse av ensomhet. Jeg ønsker videre å drøfte hvilke muligheter læreren har for å svekke ensomhetsbelastningen hos elever. Ifølge mine funn har ikke læreren direkte påvirkningskraft til å motvirke ensomhetsfølelsen hos sine elever når en tar en vanlig skolekontekst i betraktning. Elevstøtte viser derimot å ha sterk sammenheng med ensomhet. Mine funn indikerer at skolen og lærerne bør vektlegge å skape positive og trygge klassemiljø hvor elever lærer å støtte og oppmuntre hverandre. Stoeckli (2009) viser til tiltak læreren kan gjøre for å svekke ensomhetsbelastningen. Han vektlegger tiltak i klasserommet framfor å jobbe med den enkeltelever som føler seg ensomme. Fokuset til læreren bør være å bedre deltakelsen i klassen generelt, framfor å se på ensomhet og emosjonell tilpasning.

Siden støtte fra medelever har en sterk sammenheng med ensomhet, bør læreren oppmuntre elevene til å støtte hverandre. Hawkey og Cacioppo (2010) har sett nærmere på tiltaksstudier for å redusere ensomhet. De påpeker at tiltak for å lette på ensomhetsbelastningen bør ta hensyn til at mennesker er sosiale skapninger og har et grunnleggende behov for tilhørighet. Derfor bør tiltakene inkludere sosialisering og sosial kompetanse. De deler tiltakene i fire grupper: Forbedre sosiale ferdigheter, gi sosial støtte, øke mulighetene for sosial samhandling og å ta for seg sviktende sosial forståelse. Det tiltaket, som ifølge Hawkey og Cacioppo (2010), har blitt møtt med mest suksess, er det å øke mulighetene for sosial kontakt. Skolen er en sosial arena og det bugner av muligheter for sosial kontakt. Læreren kan ikke legge til rette for at alle elever alltid skal være sosiale, men kan legge til rette for sosial kontakt i klasserommet. Klasserommet er et sted hvor barn og unge har gode muligheter til å utvikle gode jevnalderrelasjoner, om dette blir lagt til rette for (Nordahl, 2005). Dette kan gjøres på ulike måter og læreren setter begrensningene. Læreren kan tilrettelegge for sosial samhandling i undervisningen, for eksempel i form av diskusjon og gruppearbeid. Denne samhandlingen blir da mellom elevene, noe som gir rom for at elevene gir hverandre oppmuntrende ord og støtte. Min studie viser at støtte fra medelever har en negativ assosiasjon med ensomhet, og kan dermed virke beskyttende. Sosial samhandling kan være



med på å utvikle prososiale vennskap i klassen. Prososiale vennskap sees på som en beskyttelsesfaktor for de utsatte barna (Nordahl, 2005).

En forutsetning for at denne samhandlingen skal være god og støttende for elevene, er at elevene har en god sosial kompetanse. Stoeckli (2009) fant at ensomhet i klasserommet signaliserer spesifikke problemer med sosial tilpasning og sosial funksjon. Disse elevene ville også delta mindre i klasseromsaktivitet. Her vil jeg vektlegge at klasseromsaktivitet ikke nødvendigvis handler om å rekke opp hånda når læreren spør om noe. God klasseromsaktivitet aktiviserer alle elevene, gjerne på samme tid. Ved at læreren legger opp til at elevene skal diskutere med den de sitter ved siden av, i stedet for å snakke foran hele klassen, vil også de usikre elevene bli aktivisert og det vil sannsynligvis føles tryggere å snakke med en, enn foran hele klassen. I gruppearbeid kan de ensomme elevene trekke seg tilbake om gruppene blir for store. Det kan derfor være en trygghet for de utsatte elevene å jobbe i mindre grupper og gjerne med elever med høy sosial kompetanse som kan oppmuntre og støtte. Dette er spesielt viktig for de ensomme barna, da de trenger tillit og anerkjennelse for å ikke trekke seg mer tilbake (Stoeckli, 2009).

To andre tiltak Hawkley og Cacioppo (2010) viser til, er å forbedre sosiale ferdigheter og å ta for seg sviktende sosial forståelse. Trening i sosial kompetanse kommer også fram som et tiltak fra andre forskere (Nordahl, 2010; Stoeckli, 2009). Når det gjelder trening i sosial kompetanse, påpeker Stoeckli (2009) viktigheten av at denne treningen foregår på klassenivå og ikke på individnivå for langsiktige effekter. Hvis en elev med lav sosial kompetanse har vært med på å sette en klasseromskultur som er usunn for miljøet i klassen, vil det hjelpe lite i det lange løp om man kan tar for seg kun denne eleven og trener vedkommende i sosial kompetanse. Eleven kan da raskt havne tilbake i det samme sporet om kulturen i klassen har satt seg.

Jeg vil også påpeke at læreren fungerer som en rollemodell for elevene. Elevene blir påvirket av måten menneskene rundt de snakker på. Læreren kan påvirke hvordan elevene samhandler seg i mellom. Her kommer vi inn på det fjerde tiltaket Hawkley og Cacioppo (2010) omtaler, det å gi sosial støtte. Hvis læreren oppleves som oppmuntrende og støttende overfor sine elever, kan dette gjøre at elevene i høyere grad oppmuntrer og støtter hverandre. Læreren bør også være tydelig og konsekvent om han/hun merker at elevene viser ikke-støttende atferd og slå ned på dette. Dette kan gjøre at elevene forstår at det ligger en forventning til stede om at

man ikke skal snakke nedlatende til hverandre, men heller oppmuntre og støtte. Nordahl (2005) viser til at dårlige og uklare regler med lite konsekvent håndhevelse, både i klassen og på skolen, kan sees på som en risikofaktor i møte med utsatte barn. En konsekvent og forutsigbar lærer oppleves derimot som en trygghet, noe som er spesielt viktig for de utsatte elevene. Stoeckli (2009) mener det ikke er nødvendig med ekstern hjelp fra terapeuter og lignende, da det er læreren som treffer elevene hver dag. Som lærer kan man følge med på utviklingen og jobbe målrettet og langsiktig for en god klasseromskultur.

Personlig tenker jeg at man ikke kan se på et av disse tiltakene for seg selv, men at alle disse tiltakene bør jobbes med på samme tid for å øke den sosiale kompetansen i klassen. Hvis læreren ikke gir støtte, men forventer at elevene skal støtte hverandre, kan dette oppfattes som dobbeltmoral og elevene kan begynne å tvile på hensikten med å oppmuntre hverandre. Det er derfor nødvendig at læreren selv støtter og oppmuntrer, for å sette en standard. Tiltaket som har blitt møtt med mest suksess er å øke mulighetene for sosial kontakt (Hawkey & Cacioppo, 2010). Selv om dette er et tiltak som generelt har vist god effekt for å motvirke ensomhetsfølelsen, kan det tenkes å ha en skadelig effekt i klasserommet om den sosiale kompetansen ikke er på plass. Om elevene har lav sosial kompetanse og ikke vet hvordan de skal hjelpe, støtte og snakke med hverandre, kan dette gjøre mye skade. Se for deg at en elev som allerede føler seg ensom, er usikker og tilbaketrukket, blir satt i en gruppe og møter kommentarer som “han er jo så stille, han bidrar ikke med noe” eller “hvorfør må jeg jobbe med henne?”. Dette kan gjøre at denne eleven trekker seg enda mer tilbake, noe som kan øke risikoen for at ensomhet utvikler seg i en negativ retning. Her kommer det fram hvor viktig sosial kompetanse er og hvorfor man alltid bør ha et fokus på dette, noe som flere forskere og teoretikere også vektlegger (Hawkey & Cacioppo, 2010; Nordahl, 2010; Stoeckli, 2009). Hvis læreren arbeider med å bygge opp og vedlikeholde et godt klassemiljø med et fokus på sosial kompetanse, kan dette ha positiv innvirkning på alle elever i klassen. For elever som føler seg ensomme, kan dette være med på å redusere ensomhetsbelastningen og fungere som en beskyttelsesfaktor mot sosial isolasjon.

Stoeckli (2009) advarer lærere mot å basere sin personlige vurdering av elevene kun på muntlig deltakelse. Hvis lærerne kun baserer sine vurderinger på elevenes muntlige deltakelse, vil de ikke ha så mye informasjon om elevene, lærerne kan risikere å ikke ha informasjon om enkelte elever i det hele tatt. I tillegg vil læreren kunne ta forhastede vurderinger som bare er basert på hva elevene er komfortable med å si foran en hel klasse.

Lærerne bør heller stille seg spørsmål om hvor godt de kjenner elevene sine og om de er interessert i elevene sine. Dette gjør at læreren samler informasjon om elevene på en annen måte. Hvis et barns sjeldne deltakelse i klasserommet er forankret i ensomhet, spiller sannsynligvis mellommenneskelig tillit som spiller en rolle (Stoeckli, 2009). Det er derfor viktig at læreren får tillit hos den utsatte eleven. Her vil det være viktig å bli kjent med eleven og vise at man er interessert i barnet. Gode lærer-elev-relasjoner preget av trygghet, tillit og en opplevelse av å bli likt av læreren fungerer som en beskyttelsesfaktor for de utsatte elevene (Nordahl, 2005). Om man kjenner elevene sine utover deres prestasjoner i fag og basert på deres muntlig deltakelse, kan dette også gjøre at man bedre kan tilrettelegge for at de skal føle seg trygge i klasserommet og planlegge undervisningsopplegg etter det.

Oppsummert kan vi se at støtte fra medelever kan fungere som en beskyttelsesfaktor for å lette på ensomhetsbelastningen for de utsatte elevene. Selv om lærerstøtte mistet sin individuelle forklaringskraft med ensomhet når det ble kontrollert for de andre variablene i studien, kan læreren ha stor påvirkningskraft på andre måter. Mennesker er sosiale skapninger og har et behov for tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995). Det er derfor viktig at læreren legger til rette for god sosial samhandling. Om læreren har et fokus på sosial kompetanse og tilrettelegger for sosialisering i klasserommet, kan dette gi et trygt og godt klassemiljø. Støttende og oppmuntrende klassemiljø kan dermed sees på som en beskyttelsesfaktor mot ensomhet og bidra til en resilient utvikling i møte med utsatte barn og unge.

#### 5.4 Studiens styrker og svakheter

Dataene som er samlet inn bygger på elevenes egne og subjektive oppfatninger av skolerelaterte forhold. Det kan stilles spørsmål ved om dette gir et riktig bilde av variablene som ser på støtte fra medelever og lærer. Hensikten med min studie er imidlertid å ta utgangspunkt i elevperspektivet og hvilke opplevelser de har av de klasserelaterte faktorene. Det er elevene selv som vet hvordan de opplever støtte. Det er forskjell på elevenes opplevelse av støtte fra lærer og hva lærerne faktisk gjør (Federici & Skaalvik, 2013). I tillegg vil jeg trekke fram muligheten for at kjønnsrelaterte stereotypier kan ha påvirket hvorfor jenter og gutter svarer forskjellig. Dette har blant annet med om respondentene ser hensiktsmessigheten av å uttrykke følelsesmessig ubehag. Tradisjonelle maskuline stereotypier har et begrenset forhold til å uttrykke emosjonell svakhet, noe som kan ha påvirket responsen på variabler som emosjonelle problemer, selvværd og ensomhet. Dette resonnementet finner gjenklang i studier

som viser at menn har en mer negativ holdning til å uttrykke svakhet og å rapportere om negative følelser, enn det kvinner har (Joiner et al., 1992).

En styrke i denne studien er at det er høy intern konsistens mellom leddene i hver enkelt variabel, noe som signaliserer at samlemålene er rimelig ensartet. Videre er det en styrke at korrelasjonsanalysene er som forventet i positiv og negativ retning, for eksempel at den høyeste korrelasjonen var mellom lærerstøtte emosjonelt og instrumentelt og at det var en negativ korrelasjon mellom ensomhet og støtte fra medelever. Dette gjenspeiler seg videre i regresjonsanalysene, hvor det er kontrollert for kjønn. Det ser ut til at studien måler det den har til hensikt å måle og dermed er valid. Jeg vil også framheve det som en styrke at alle variablene er valgt på et teoretisk grunnlag og at empirien bekrefter at alle er viktige for å forstå sammenhengen med ensomhet. I min studie viser alle variablene en betydningsfull sammenheng med ensomhet som jeg også ser på som en styrke. Her vil jeg spesielt trekke fram klasseromsvariablene. Av resultatene viser det seg at medelevers støtte har stor betydning, mens lærerstøtte mistet sin forklaringskraft med ensomhet kontrollert med de andre variablene. Dette er et bidrag til videre forskning og for framtidig praksis i klasserommet.

## 6. Avsluttende kommentarer

Så mange som 80% av ungdom føler seg ensomme minst noen ganger (Hawkley & Cacioppo, 2010) og i Norge har ensomhetstallene aldri vært så høye som de er nå (Bakken, 2017). Min studie viser imidlertid at de fleste elevene rapporterer om lite problemer når det gjelder variabelen ensomhet, da gjennomsnittet ligger i nedre del av en svarbredde fra 1-3. Men for de som plages med ensomhet, kan ensomheten føre med seg negative konsekvenser senere i livet. Blant annet har det en negativ påvirkning på vår fysiske og psykiske helse (Hawkley & Cacioppo, 2010; Henrich & Gullone, 2006). Dalgard, Ystgaard og Brevik (1995) omtaler ensomhet som en risikofaktor for å utvikle psykiske helseplager. De senere årene har psykiske vansker blitt et økende problem, da stadig større deler av befolkningen nå sliter med psykiske helseproblemer (Norvoll, 2013), hvor rundt 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon grunnet psykiske helseplager (Mykletun, et al., 2009). Ensomhet kan også ha innvirkning på elevers skoletrivsel og tanker om å slutte i skolen (Frostad, et al., 2015; Løhre, et al. 2014). Jeg ser ensomhet som et viktig tema å forske på, da det påvirker ungdoms helse og deres trivsel i skolen. Med denne studien har formålet vært å undersøke hvilke individuelle og klasserelaterte faktorer som assosieres med opplevd ensomhet, med følgende problemstilling:

*Har emosjonelle og somatiske vansker, selvvurdering av kompetanse, selvverd, støtte fra medelever og lærere sammenheng med ensomhet, og har disse faktorene samme betydning for jenter og gutter?*

For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i et datasett fra prosjektet "Elevenes opplevelse av overgangen ungdomsskole-videregående". Mitt utvalg har bestått av elever på VG1 som besvarte et spørreskjema utarbeidet av Per Frostad og Per Egil Mjåvatn senhøsten 2015. Jeg valgte ut sju variabler jeg ville se opp mot ensomhet. Basert på teori og tidligere forskning, hadde jeg en antakelse om at disse variablene ville være assosiert med ensomhet. Min studie viser at alle variablene hadde en signifikant assosiasjon med ensomhet når det kun ble kontrollert for kjønn. Av den multivariate analysen kom det fram at det var signifikante sammenhenger mellom ensomhet og variablene emosjonelle problemer, selvverd og støtte fra medelever når alle variablene var inkludert i analysen. De øvrige forklaringsvariablene mistet sin forklaringskraft med ensomhet i den multivariate analysen.

Resultatene viste dels store likhetstrekk mellom jenter og gutter. For begge kjønn hadde emosjonelle problemer en sterk sammenheng med ensomhet, selv om slike problemer viste seg å ha større betydning for jenter enn for gutter. En av grunnene til dette, kan være at jenter i høyere grad enn gutter, rapporterer om emosjonelle problemer. I min studie har jenter høyere gjennomsnittskåre på variabelen emosjonelle problemer enn gutter. Det kommer også fram i annen forskning at flere jenter enn gutter oppgir symptomer på emosjonelle problemer (Bakken, 2017; Koenig et al., 1994). Støtte fra medelever viste en negativ og sterk sammenheng med ensomhet. I tenårene spiller det sosiale miljøet en viktig rolle og ungdomstiden er en periode hvor vennskap får en større rolle i livene til ungdommer enn hva det hadde tidligere. I denne perioden i livet er man også mer opptatt av sin sosiale status (Henrich & Gullone, 2006). Siden støtte fra medelever kan gjenspeile elevenes tanker om deres sosiale status og sosiale miljø, var det ikke overraskende at nettopp variabelen støtte fra medelever viste en så sterk assosiasjon med ensomhet. Den negative assosiasjonen mellom ensomhet og støtte fra medelever viser seg å være sterkere for jenter enn for gutter. Teori viser at jenter i høyere grad enn gutter vektlegger emosjonell støtte i vennskap (Bø, 2012), noe som kan tilsi at jenter som opplever lite støtte fra medelever også føler at de ikke får tilfredsstillende behovene for et godt vennskap og dette kan føre til at de føler seg mer ensomme. Når det gjelder selvvurd, så det ut til at guttene var mer sårbare. Gutter med lavt selvvurd hadde høyere sannsynlighet for å rapportere om ensomhet enn gutter med høyt selvvurd. For jenter var det ingen signifikant assosiasjon mellom selvvurd og ensomhet når det ble kontrollert for de andre variablene.

Et av funnene som overrasket mest, var at både emosjonell og instrumentell lærerstøtte mistet sin forklaringskraft når det ble kontrollert for de andre variablene. Jeg har derfor valgt å ha fokus på hva læreren kan gjøre for å lette på ensomhetsbelastningen, til tross for at lærerstøtte ikke har en signifikant assosiasjon i den multivariate analysen. Her har fokuset vært på hvordan læreren kan skape et trygt og støttende klassemiljø. Jeg har valgt å diskutere hvordan ensomhet og støtte kan sees i et resilient perspektiv. Resiliensforskningen viser til to forutsetninger som må være til stede for å kunne snakke om en resilient utvikling; det må ha vært en form for trussel for individet og vedkommende har hatt en positiv utvikling til tross for trusselen (Masten & Coatsworth, 1998). Ensomhet og sosial isolasjon kan sees som en trussel for individet. I den forbindelse kommer man inn på begreper som risiko- og beskyttelsesfaktorer. Min studie har vist at støtte fra medelever har en sterk negativ sammenheng med ensomhet. Dette sier oss at støtte fra medelever er en beskyttelsesfaktor

mot ensomhet og støtte fra medelever kan gjøre at ensomhetsfølelsen reduseres. Selv om lærerstøtte ikke viste noen signifikant assosiasjon med ensomhet i den multivariate analysen, er det likevel tiltak læreren kan gjennomføre i klasserommet som kan lette på ensomhetsbelastningen for potensielt ensomme elever. Hawkey og Cacioppo (2010) viser til fire tiltak som har vist god effekt på å redusere ensomhetsfølelsen. Disse fire tiltakene omfatter å forbedre sosiale ferdigheter, gi sosial støtte, øke mulighetene for sosial samhandling og å ta for seg sviktende sosial forståelse. Dette er tiltak som kan gjennomføres i klasserommet. Klasserommet er en sosial arena, og her er det kun kreativiteten som setter begrensningene. Tiltakene bør ikke sees hver for seg, men være noe som alltid jobbes med og som jobbes med samtidig. Jeg tenker det er viktig at læreren bør starte med seg selv, ved å være en god rollemodell og å gi sosial støtte til elevene. Dette kan få positive ringvirkninger i klassen. Læreren kan også legge til rette for sosial samhandling i klasserommet, ved sosiale aktiviteter i undervisningen, diskusjonsoppgaver og lignende. For å ha god sosial samhandling i klasserommet settes det krav til at elevene har god sosial kompetanse og evnen til å støtte og oppmuntre hverandre. Derfor er det viktig at læreren har fokus på sosial kompetanse og tar for seg sviktende sosial forståelse før man legger opp til sosial samhandling. Hvis den sosiale samhandlingen mellom elevene er krenkende og lite støttende, kan dette sees på som en risikofaktor for ensomhet. Nordahl (2005) skriver at klasserommet er en arena for barn og unge til å utvikle gode jevnalderrelasjoner. Hvis elevene opplever å få støtte og oppmuntring fra medelever, kan dette bidra til gode jevnalderrelasjoner, noe som kan redusere følelsen av ensomhet.

## 6.1 Videre forskning

I en forlengelse av prosjektet hadde det vært interessant å sett på endring i ensomhet. Det hadde da vært spennende å se på de elevene som viser en positiv utvikling og som ikke lenger oppga at de var plaget av en følelse av ensomhet. Ved å bruke de samme variablene fra denne studien og se på de samme året etter, kunne man sett nærmere på hvilke av forklaringsvariablene som har vært med på å bidra til en resilient utvikling. Dette krever at studien er longitudinell og sammenligner svarene fra to år. Prosjektet «Elevens opplevelse av overgangen ungdomsskole-videregående skole» som jeg har hentet mine data fra er en longitudinell studie. Dette gir muligheter for at man kan sammenligne elevenes resultater fra 2015 og 2016. Imidlertid må denne studien etterprøves i andre store og gjerne representative utvalg for å sikre generaliserbarheten.





## 7. Litteratur

- Aanes, M. M., Mittelmark, M. B., & Hetland, J. (2003). Interpersonal Stress and Poor Mental Health: The Mediating Role of Loneliness. *European Psychologist*, 5, 1-26
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt over skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bernardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J. og Gragg, M. (2011). Loneliness, Attachment, and the Perception and Use of Social Support in University Students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 43(1), 40-51
- Borge, A.I.H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bor, W., Dean, A.J., Najman, J. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7) 606-616
- Bowker, J. & Spencer, S. (2010). Friendship and Adjustment: A focus on Mixed Grade Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (11): 1318-1329
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I: Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Cassidy, J. & Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I Eikemo, T. A. og Clausen, T. H. (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Cohen, L. & Holliday, M. (1982). *Statistics for Social Scientists*. London: Harper and Row.
- Conway, A. & McDonough, S. (2006). Emotional resilience in early childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 272-277.
- Cummings, S. R., Stewart, A. L., & Hulley, S. B. (2001). Designing questionnaires and data collection instruments. I S.B. Hulley, S.R. Cummings, W.S. Browner, D.G. Grady, & T. Newman (Red.), *Designing Clinical Research: An Epidemiologic Approach*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Dalgard, O.S., Ystgaard, M. & Brevik, J.I. (1995). Sosiale miljøfaktorer og psykisk helse. I O.S. Dalgard, E. Døhlle & M. Ystgaard (Red.), *Sosialt nettverk. Helse & samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (red). (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Farmer, T.W., & Farmer, E. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 431–450. Furrer, C.,
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen. – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7 (1), 21-36
- 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.
- Frønes (1995). *Among peers*. Oslo: Scandinavian University Press
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 581-586.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5 (3)

- Haugen, R. (Ed.) (2012). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hawley, L. C. og Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A Theoretical and Empirical review of Consequences and Mechanism. *The Society of Behavioral Medicine*, 40, 218-227
- Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26 (6) 695-718
- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. Oslo: Helsedirektoratet
- Igoe, A. & Sullivan, H. (1991). *Gender and grade-level differences in student attributes related to school learning and motivation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS (4th ed.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Joiner, T. E., Alfano, M. S. & Metalsky, G.I. (1992) When depression breeds contempt: Reassurance seeking, self-esteem and rejection of depressed college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 165-173
- Kleven, T. A. (2007). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Oslo: Nordisk pedagogik
- Kleven, T.A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2 ed.)* Oslo: Unipub
- Koenig, L., Isaacs, A. M. & Schwartz, J. (1994). Sex differences in adolescent depression and loneliness: Why are boys lonelier if girls are more depressed? *Journal of Research in personality*, 28, 27-43
- Krokstad, S. & Knudtsen, M.S. (2011). *Folkehelse i endring, Helseundersøkelsen Nord-Trøndelag HUNT 1 (1984-86) – HUNT 2 (1995-97) – HUNT 3 (2006-08)*.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L.J. (2010a). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child an Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4 (1):33
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L.J. (2010b). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10: 526.
- Løhre, A., Moksnes, U.K. & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*: 73 (1): 90-100

- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I: Øksnes, M., Sundsdal, E. & Haugen, C. (red.) *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., & Elliott, S.N. (2000). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL:Northern Illinois University.
- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39 (1), 1-18.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.
- Manger, T. (2001). Den sosiale konspirasjonstenkninga revurdert. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-11
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H.W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H.W. (1990b). *SDQ II. Manual & Research Monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998) The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205
- Mathiesen, K.S. (2007): *Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid*. (TOPP studien) Rapport nr.5/07 Folkehelseinstituttet.
- Mathiesen, E.W. & Taube, J. (2008). Angst.. I: Bahr, R. (red.), *Aktivitetshåndboken – fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. (214-222). Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/aktivitetshandboken-fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- McQueen, R.A. & Knussen, C. (2006). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson

- Mead, G.H. (1972). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press
- Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. Von der Lippe & S. R. Wilkinson, *Risikoutvikling*, (107-121). (Rapport nr. 07/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norvoll, R. (2013). *Samfunn og psykisk helse. Samfunnsvitenskapelige perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- OECD (2009). *OECD Programme for International Student Assessment. Student Questionnaire*. Paris: OECD.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. I: L.A. Peplau & D. Perlman (red.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 1-18). New York: Wiley
- Perlman, D. (1988). *Loneliness: A life-span, family perspective. Families and social networks*, I. K. Millardo, R. M. (red.): Families and social networks, New perspectives on family. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, inc.
- Pijl, 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: 41-45.
- Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 93–117.
- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, G., Thomas, C. A. & Erhart, M. (2009) School as a determinant for health outcomes - a structural equation model analysis. *Health Education*, 109, 342-356
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rotenberg, K.J. & Hymel, S. (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I: Shonkoff, J.P. og Meisels, S.J. (red). *Handbook of early childhood intervention*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Scarpello, V. & Campbell, J.P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personell Psychology*, 36 (3), 577-600
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. og Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, Motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, O. J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Slavin, L. A. & Rainer, K. L. (1990). Gender differences in emotional support and depressive symptoms among adolescents: A prospective analysis. *American Journal of Community Psychology*, 18, 407-421
- Sletta, O., Valås, H. & Skaalvik, E. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66: 431-445
- Stoeckli, G. (2009). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103 (1), 28-39.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag
- Tafarodi, R.W & Swann, W.B. Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment* 65(2) s. 322-342
- Uthus, M. (red.) (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression, *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Vanhalst, J., Goossens, L. Luyckx, K., Scholte, R.H.J. & Engels, R.C.M.E. (2013). The development of loneliness from mid- to late adolescence: Trajectory classes, personality traits, and psychosocial functioning. *Journal of Adolescence*, 36 (6):1305-1312

- Vogt, A. (2012). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I: Haugen, R. (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wanous, J.P. & Hudy, M.J. (2001). Single-item reliability: A replication and extension. *Organizational Research Methods*, 4(4), 361-375
- WHO. (2014, august). Mental health: a state of well-being. Hentet fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)
- Øksnes, M. (2015). You don't have to have an internalized conception of friendship to actually be a friend. Intervju med William A. Corsaro. I: M. Øksnes & A. Greve (red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap* (s.161-174). Oslo: Cappelen Damm Akademisk



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## Vedlegg 1

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

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

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

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

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

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



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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

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

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 42443

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

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående.

Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvpoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand. Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

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

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

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

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

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

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

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

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