

Sammendrag

Dette er en longitudinell studie som har til hensikt å undersøke hvilke faktorer som forklarer selvverd hos elever ved 1. og 2. trinn på videregående skole. I tillegg undersøkes det hvilke faktorer som viser størst effekt på endring i selvverd. Dette er en kvantitativ studie som bygger på undersøkelser gjennomført via prosjektet «Elevs opplevelse i skolen», som er i regi av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Sør-Trøndelag fylkeskommune. Dataene ble innhentet via spørreskjema som over 2000 elever besvarte.

Resultatene viser at selvverd har størst sammenheng med fysisk selvoppfatning, coping (mestring), sosial selvoppfatning, emosjonelle problemer og selv vurdering av kompetanse. Fysisk selvoppfatning forklarer mest av variansen i selvverd hos elevene, deretter forklarer coping og sosial selvoppfatning mest. Det er altså utseende, mestring av utfordringer og følelse av å være likt som er de mest avgjørende faktorene for selvverd.

Ettersom studien også har til hensikt å undersøke hvilke av variablene som kan være med å forklare endring i selvverd, ble Cohens d benyttet som effektmål. Utvalget ble fordelt på kjønnsgrupper basert på om de har hatt økning eller nedgang i selvverd fra VG1 til VG2. Resultatene viste at det var endring i fysisk selvoppfatning og coping som hadde størst effekt på endring i selvverd hos alle gruppene. Sosial selvoppfatning hadde betydelig effekt på økning i selvverd, mens emosjonelle problemer hadde betydelig effekt på nedgang i selvverd. Dette gjaldt hos begge kjønn. Ved forebygging eller tiltak for å bedre elevs selvverd, vil økt forståelse for hvordan selvverd påvirkes, gi indikasjoner på hvilke områder det er viktig å fokusere på.

Forord

Som fersk student høsten 2013, var jeg usikker på om lærerhøyskolen var veien jeg skulle gå. Jeg ser nå tilbake på fem innholdsrike og læringsfylte år som avsluttes med en mastergrad i spesialpedagogikk. Studenttilværelsen er over for denne gang, og det er nå tid for å ta med seg kunnskap og erfaringer ut i praksis.

Gjennom denne studien har jeg tilegnet meg dypere forståelse for ulike sammenhenger som vedrører psykisk helse. Denne erfaringen vil være nyttig å ta med seg videre i arbeid med barn og unge innenfor pedagogisk virksomhet. Det har vært spennende å fordype seg i og forske på selvvalgt tema. Arbeidsprosessen har allikevel vært krevende, og den har ført med seg både glede og frustrasjon. Det vil derfor rettes en dyp takk til min gode veileder, Per Egil Mjaavatn. Med sin lune og vennlige væremåte, har jeg alltid fått god støtte og veiledning gjennom skriveprosessen. Jeg er meget takknemlig for all tiden du har satt av til å hjelpe meg. I tillegg er jeg glad for at jeg fikk muligheten til å delta i prosjektet «Elevens opplevelse av skolen». Takk derfor også til prosjektlederne, som jeg synes gjør en viktig jobb innenfor skoleforskning. Videre rettes en stor takk til min søster som alltid har stilt opp med oppmuntrende ord og støtte. Til slutt vil jeg gi en stor takk går også til medstudenter som har beriket studietiden faglig og sosialt både på og utenfor skolen.

Trondheim, NTNU, 2018

Kristin Fiksdal

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord	iii
1. Innledning.....	1
2. Teori.....	3
2.1 To tradisjoner	3
2.2 Selvverd.....	3
2.3 Selvoppfatning	5
2.3.1 Hierarkisk og multidimensjonal modell.....	7
2.4 Ulike typer selvoppfatning.....	8
2.4.1 Akademisk selvoppfatning	8
2.4.2 Selvvurdering av kompetanse	9
2.4.3 Sosial selvoppfatning	10
2.4.4 Emosjonell selvoppfatning	12
2.4.5 Fysisk selvoppfatning	14
2.5 Tidligere forskning	15
2.5.1 Sammenheng mellom foreldrestøtte, vennestøtte, medelevstøtte, lærerstøtte og selvverd	15
2.5.2 Sammenhenger mellom selvverd og fysisk selvoppfatning	16
2.5.3 Sammenheng mellom selvverd, coping og emosjonelle problemer	18
2.5.4 Sammenheng mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse.....	19
3. Metode	21
3.1 Forskningsstrategi og forskningsdesign	21
3.2 Forskningsprosjektet data er hentet fra	22
3.3 Populasjon og utvalg	22
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	23
3.5 Spørreskjema og måleinstrument	24
3.6 Analyser.....	28
3.6.1 Faktoranalyse og reliabilitetsanalyser.....	28
3.6.2 Pearson produktmomentanalyse.....	28
3.6.3 T-test og effektmål.....	29
3.6.4 Lineær regresjonsanalyse	29
3.7 Kvalitetssikring av målingene	30
3.7.1 Dimensjonalitet	30

3.7.2 Reliabilitet	31
3.7.3 Validitet.....	32
3.8 Etske vurderinger.....	34
4. Resultater.....	35
4.1 PM- korrelasjoner for VG1.....	35
4.2 PM- korrelasjoner for VG2.....	36
4.3 Signifikanstesting av avhengig utvalg med effektstørrelse	37
4.4 Regresjonsanalyser for jenter og gutter på VG1	40
4.5 Regresjonsanalyser for jenter og gutter på VG2	40
4.6 Oppsummering av hovedfunn	41
5. Drøfting.....	43
5.1 Sammenheng mellom selvverd og støttevariablene	43
5.2 Sammenheng mellom selvverd og fysisk selvoppfatning	45
5.3 Sammenheng mellom selvverd, coping og emosjonelle problemer	47
5.4 Sammenheng mellom selvverd og sosial selvoppfatning	50
5.5 Sammenheng mellom selvverd og selv vurdering av kompetanse	52
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	53
7. Litteraturliste	55
Vedlegg:	
Vedlegg 1: Infoskriv til elever og foresatte.....	65
Vedlegg 2: Spørreskjema på VG2	66
Vedlegg 3: Sammensatte mål.....	74
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD.....	76
Vedlegg 5: Faktoranalyse for lærerstøtte.....	79
Liste over figurer:	
Figur 1: Figur 1 Seloppfatningens hierarkiske og multidimensjonale oppbygging.....	12
Liste over tabeller:	
Tabell 1: Gjennomsnittlig selvverd for elever med økning og nedgang fordelt på kjønn.....	23
Tabell 2: PM- korrelasjonsanalyse: Jenter på VG1.....	36
Tabell 3: PM- korrelasjonsanalyse: Gutter på VG1.....	36

Tabell 4: PM- korrelasjonsanalyse: Jenter på VG2.....	37
Tabell 5: PM- korrelasjonsanalyse: Gutter på VG2.....	37
Tabell 6: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen sosial selvpfatning.....	38
Tabell 7: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen selvvurdering av kompetanse.....	38
Tabell 8: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen emosjonelle problemer.....	39
Tabell 9: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen fysisk selvpfatning.....	39
Tabell 10: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen coping.....	39
Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse: Selvverd målt hos jenter og gutter på VG1.....	40
Tabell 12: Lineær regresjonsanalyse: Selvverd målt hos jenter og gutter på VG2.....	41

1. Innledning

På veien til å bli lærer, fant jeg tidlig ut at det ikke var fagene som sin egenart jeg brant for. Det var elevene. Og ikke bare elevene som elever, men elevene som individuelle mennesker med ulike forutsetninger for å mestre. Erfaringsvis lærte jeg at det alltid var noen bakenforliggende årsaker til elevens unngåelse av skriveoppgaver eller motvilje til å lese høyt, uten at det nødvendigvis var grunnet manglende ferdigheter. Etter hvert som jeg lærte å kjenne elevene, fant jeg ut at det ofte var emosjonelle eller sosiale grunner som skapte motvilje i klasserommet hos disse elevene. Av den grunn, har et gjennomgående interesseområde for meg vært innen Opplæringslovas beskrivelse av at skolen skal gi elever muligheter til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for at de skal kunne mestre livene sine og for å kunne være deltakende i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998).

Skolen er en arena for læring, og med økende krav til kompetanse, er det stadig press på hva elevene skal og bør lære. Forskning viser enighet i at det er mange psykososiale faktorer som er viktige for læring. Deriblant har elever behov for å føle seg trygge i klasserommet, ha støttende venner, familie og lærere, ha tro på seg selv og sine evner (Bandura, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når elever ikke oppnår gode karakterer, er det derfor ikke dermed sagt at det er manglende ferdigheter eller evner som er årsaken. De som jobber innenfor skole vet at det er mange faktorer som er viktige for læring, men allikevel går det sjelden en dag uten at man leser historier eller forskning som omhandler barn og unges psykiske helse. Klomsten (2014) beskriver psykisk helse som at det omhandler hvordan man har det tanke- og følelsesmessig. Forskning viser at det er mange unge i Norge med nedsatt livsfunksjon grunnet psykiske vansker. Depresjon, angst, stress og ensomhet er eksempler på slike vansker, og for noen kan symptomene bli så alvorlige at de kan diagnostiseres som en psykisk lidelse (Klomsten & Uthus, 2015). Antall diagnostiserte lidelser hos norske jenter mellom 15 og 20 år har økt med 40 % i løpet av de siste fem årene, viser tall fra Folkehelseinstituttet (Reneflot et al., 2018). Uavhengig av om de økende tallene på psykiske lidelser skyldes en reell økning, større aksept for å komme frem med vanskene, eller om det har å gjøre med bedre diagnostiseringsverktøy, er det tydelig at mange sliter.

Med de tallene Folkehelseinstituttet viser, virker det som at det er mange som sliter med akkurat det å mestre livene sine, som Opplæringslova (1998) fastholder at skolen skal bidra til. Klomsten og Uthus (2015) peker på samtiden som grunn til ungdommers psykiske vansker. De kaller det «perfeksjonismens tid». Ungdom opplever høye forventninger fra mange kanter av miljøet de befinner seg i, og særlig gjelder det skoleprestasjoner, utseende og sosial tilhørighet.

Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har uttalt at: «elever som lærer for lite, er ikke først og fremst et problem for konkurranseevnen eller næringslivet. Det er et problem fordi disse barna får et dårligere utgangspunkt i livet enn andre» (Isaksen, 2018).

Det er dette synet på mangelfull læring som også preger min holdning. For å kunne motvirke trenden hva som påvirker at selvverd endres. Selv om elever klarer å erverve seg store mengder kunnskap gjennom skolegangen, er det ikke likeså verdifullt dersom de ikke er i stand til å leve livene sine der de får benyttet seg av disse kunnskapene.

For å gjennomføre denne undersøkelsen, benyttes innsamlet data fra «Elevers opplevelse av skolen», som er et samarbeidsprosjekt mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Frostad & Mjaavatn, 2018). Det er en longitudinell studie som har fulgt elever fra 10.klasse gjennom VG3, og det vil i denne undersøkelsen være resultater fra VG1 og VG2 som analyser. Følgende problemstilling er formulert for studiens hensikt:

Hvilke faktorer kan forklare endring av selvverd hos elever i videregående skole?

2. Teori

Selvverd er det sentrale temaet for denne oppgaven, og det vil derfor presenteres teori som omhandler det begrepet. To tradisjoner innenfor det aktuelle området presenteres først, og de vil bli omtalt gjennomgående i avhandlingen. Selvverd betraktes som et komplekst fenomen, og det benyttes derfor en overordnet modell som selvverd forklares ut fra. Her vil påvirkningskilder også trekkes inn. Etter hvert i teorikapittelet vil tidligere forskning presenteres.

2.1 To tradisjoner

Det har utviklet seg to hovedtradisjoner innenfor den pedagogiske forskningen om selvverd. Disse er selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Morris Rosenberg (1979) er sentral innenfor selvvurderingstradisjonen, hvor fokuset er konsentrert rundt generelle selvvurderinger og verdsetting av seg selv, samt emosjonelle forhold knyttet til det (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innenfor denne tradisjonen er andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet fire hovedforklaringer på hvordan selvvurdering påvirkes (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forventningstradisjonen har en litt annen tilnærming til selvoppfatning. Fremfor å vurdere sine evner og ferdigheter, slik som i selvvurderingstradisjonen, er fokuset heller rettet mot individets forventninger om å mestre situasjoner og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her er Albert Bandura (1986) en sentral bidragsyter. Autentiske mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse, samt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner betraktes som fire hovedkilder til forventninger om mestring (Bandura, 1986, Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne studien bygger dels på begge disse tradisjonene, men med hovedfokus innenfor selvvurderingstradisjonen.

2.2 Selvverd

Begrepet og fenomenet selvverd er blitt forsket på og skrevet om kontinuerlig siden 1890, da William James omtalte begrepet «self-esteem» som handlet om følelsen en har knyttet til seg selv, og forholdet mellom ambisjoner og resultater innenfor viktige områder (Bednar, Wells & Peterson, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2017; White, 1964). En av grunnene til at det stadig er blitt forsket på, kan være at det er et begrep som er vanskelig å definere entydig. Teori og forskning på selvverd viser varierende funn, men det anses å være enighet om at høyt selvverd er viktig for menneskets utvikling og helse (Cast & Burke, 2002; Mruk, 2013; Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs,

2003; Bednar et al., 1991). Baumeister et al. (2003) nevner ulik forskning på selvverd der det er få funn som viser betydningsfulle positive fordeler med høyt selvverd. De refererer høyt selvverd til blant annet narsissisme, forhøyelse av seg selv og egoisme som mulige konsekvenser. Derimot påpeker forskerne at høyt selvverd fører til større lykkefølelse, og at de med lavt selvverd har større sannsynlighet for å bli deprimerte enn de med høyt selvverd. Denne oppgaven tar utgangspunkt i at høyt selvverd er positivt relatert til andre forhold, og at det derfor er et ønskelig mål.

Selvverd beskrives også som en positiv eller negativ holdning mot selvet, og det påvirker ens tanker, følelser og atferd. Høyt selvverd viser seg gjennom å betrakte seg selv som god nok, verdsetting seg selv, selvaksept og det å ha selvrespekt (Isomaa, Väänänen, Fröjd, Kaltiala-Heino & Marttunen, 2012). Tafarodi og Swann (1995) omtaler selverdet som sammensatt av to dimensjoner. Den ene handler om hvordan ens generelle selvakseptering (self-liking), og den andre omhandler hvorvidt en anser seg selv som generelt i stand til å nå de mål en setter seg (self-competence). Sammenfallende med disse definisjonene, fremhever Mruk (2013) særlig tre definisjoner av selvverd som har fått stor aksept innenfor samfunnsvitenskapen. Den ene definisjonen anser selvverd som en persons generelle suksess eller kompetanse innenfor områder personen anser som spesielt betydningsfulle. Den andre definisjonen er den mest benyttede definisjonen, og handler om selvverd som en følelse av hvor verdifull man føler seg som person. Den tredje definisjonen kobler sammen de to foregående definisjonene. Innenfor denne definisjonen vil selvverd påvirkes av måten individet klarer å håndtere utfordringer i livet, samt leve livet på en verdifull måte.

Det å verdsette seg selv er ikke synonymt med for eksempel selvdyrkelse eller overlegenhet overfor andre. Det innebærer å akseptere og føle seg trygg på seg selv slik som en er, og ikke være avhengig av ytre vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Isomaa et al., 2012). Det er ikke nødvendigvis slik at de med lavt selvverd anser seg selv som verdiløse eller ikke har selvrespekt. De er heller mer nøytrale i synet på seg selv. De er ofte i større grad avhengig av miljøet rundt seg, da de ikke har tilstrekkelig eller klar oppfatning av seg selv (White, 1964; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Om en føler seg usikker på seg selv, vil en i større grad være sårbar for negative vurderinger av de rundt seg, og dermed få sterkere følelsesmessige reaksjoner på signaler som oppfattes som negative (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I samfunnet tillegges ofte mennesker verdi basert på oppnåelse og prestasjon (Bednar et al., 1991). Ens evner, eller mangel på evner, anses som avgjørende for suksess eller mislykkethet. Av den grunn blir ofte evner betraktet som synonymt med prestasjoner og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolesammenheng vil frykten for å feile kunne medføre at elever med lavt selvverd føler seg utrygge ved nye og ukjente oppgaver. Fremfor å prøve seg på oppgaven, oppstår det en forsvarsmekanisme der de heller prøver å unngå nederlag og ydmykelse. Dette kan for eksempel vise seg gjennom å unngå å ta fatt på oppgaven, eller at de ikke tør å be om hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette er i samsvar med hva Covington (1992) påpeker i sin teori om selvverd. Covington (1992) hevder alle mennesker i utgangspunktet ønsker å verdsette seg selv positivt, så dersom en føler at ens selvverd blir truet, vil en ønske å beskytte det via slike forsvarsmekanismer som Skaalvik og Skaalvik (2013) nevner. Videre, ifølge Covingtons selvverdsteori (1992) er det vanlig å attribuere en svak oppnåelse til evner eller innsats. Evner anses som noe en ikke kan kontrollere, mens innsats er kontrollerbart. Nederlag attribueres derfor gjerne til innsats, og på den måten beskyttes selvverdet ved at en ikke blir ansett som f.eks. «dum» på grunn av manglende evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For å få en bedre forståelse for hva som kan være med på å påvirke selvverd, vil de følgende avsnitt omhandle selvverd sett i sammenheng med begrepet selvoppfatning.

2.3 Selvoppfatning

Selvoppfatning anses som en samlet betegnelse på begrepene selvvurdering, selvbilde, selvtilit og selvverd. Mange av begrepene brukes synonymt med hverandre, og det er vanskelig å skille begrepene som uavhengige av hverandre (Burns, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse begrepene omhandler ulike aspekter vedrørende ens følelser og oppfatninger om seg selv. Burns (1982) peker på tre viktige komponenter som er vanlig å finne innenfor de mange ulike definisjonene av selvoppfatning. Disse er tro, evaluering og atferd. I samsvar med dette, omtaler Skaalvik og Skaalvik (2013) selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har av seg selv.» (s.75). Denne definisjonen er heller ikke langt fra hvordan Rosenberg (1979) omtaler selvoppfatning. Han beskriver individets selvoppfatning som sin grunnleggende referanseramme når det kommer til ens refleksjoner, oppfatninger, tanker og følelser vedrørende seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at selvvurderingstradisjonen skiller mellom selvverd og selvvurdering innenfor spesifikke områder. Begrepet *selvverd* benyttes om en persons generelle selvvurdering og verdsetting av seg selv. *Selvvurdering* handler om ens vurderinger av sine egenskaper innenfor bestemte områder. Begrepet *selvoppfatning* er mer overordnet, og benyttes som en fellesbetegnelse for selvverd, selvvurdering, og forventning om mestring. Selvoppfatning kan betraktes som en slik helhet, men det vil fremkomme at selvoppfatning også kan ses innenfor ulike subområder, gjennom Shavelson, Hubner og Stantons (1976) teorimodell. Det vil derfor være snakk om generell og områdespesifikk selvoppfatning. Sistnevnte vil benyttes synonymt med selvvurdering. I forbindelse med bruk av begrepet selvoppfatning i denne studien, er det områdespesifikk selvoppfatning som benyttes i størst grad, og som vil ses i sammenheng med selvverd.

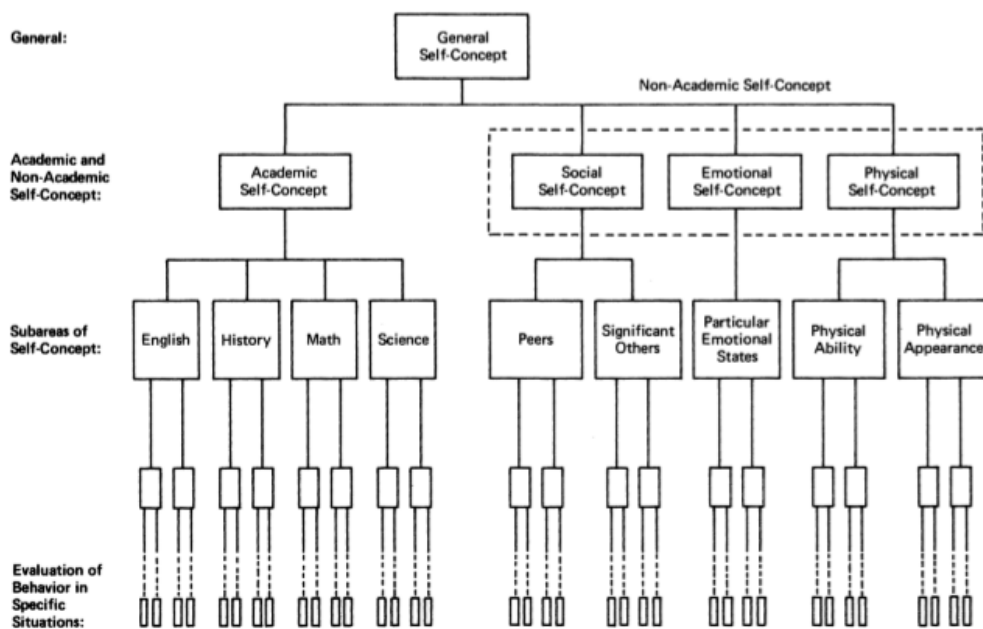
Som en kan forstå gjennom definisjonene av selvoppfatning, er det mange måter den kan formes på. Mennesker er ikke født med ferdigstilte bilder av seg selv. Det blir formet gjennom sosialiseringprosesser hvor en får tilbakemeldinger og sammenlikner seg selv med andre, samt influert av selvrefleksjoner gjennom oppveksten (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Mennesket er et grunnleggende sosialt vesen, og ens selvoppfatning vil følgelig dannes gjennom samhandling med andre. Familie og venner er de som barn og unge sosialiserer seg mest med. Skolen anses som en sosial arena der elevene møter mange situasjoner som vil kunne være med på å påvirke ulike deler av ens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Et individs selvoppfatning anses komplekst sammensatt, og Rosenberg (1979) deler det inn i to: hvordan en anser seg selv (det reelle) og hvordan en ønsker å være (det ideelle). Hvordan disse delene vil kunne påvirke ens selvverd, vil bli diskutert senere. Ut fra de nevnte definisjonene av selvoppfatning, vil en kunne påstå at man kan ha en selvoppfatning innenfor alle områder en har gjort erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Derimot vil ikke alle disse oppfatningene være like betydningsfulle for ens generelle selvoppfatning. I tråd med den første definisjonen av selvverd (Mruk, 2013), benytter Rosenberg (1979) begrepet psykologisk sentralitet for å forklare at ulike områder har ulik betydning for hver enkelt person. Områder som et individ anser som viktig for seg, vil derfor ha sterkest innflytelse på ens selvoppfatning, samt sitt selvverd (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Disse områdene varierer fra person til person, men generelt sett vil

psykologisk sentrale områder være i samsvar med hva som anses som viktig i personens miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3.1 Hierarkisk og multidimensjonal modell

For å forklare forholdet mellom begrepene selvpoppfatning, selvverd og selvvurdering bedre, kan en se på figur 1 (Shavelson et al., 1976, s.413), som viser en teoretisk modell for multidimensjonal og hierarkisk oppbygd selvpoppfatning. Forskerne har identifisert fire områder hvor man vurderer seg selv (selvvurdering): sosialt, faglig, emosjonelt og fysisk. Modellen viser multidimensjonalitet ved at en vurderer seg selv innenfor flere ulike områder eller dimensjoner, og at disse vurderingene kan være uavhengige av hverandre. Den hierarkiske betydningen viser seg gjennom at det øverste nivået bygger på alle de foregående, men ved at de nederste nivåene ikke gir like stor påvirkning som kategoriene lengre opp.



Figur 1: Selvpoppfatningens hierarkiske og multidimensjonale oppbygging (Shavelson et al., 1976, s.413).

Øverst i modellen står "general self-concept", som Skaalvik og Skaalvik (2013) betegner som selvverd. Ut fra denne modellen (Shavelson et al., 1976) kan en se at selvverdet står i en relativt stabil posisjon i forhold til de spesifikke delene av selvpoppfatningen, ettersom selvverdet i mindre grad blir påvirket av nye impulser og erfaringer. Med hensyn til den gitte beskrivelsen om at selvverd benyttes om en persons generelle selvvurdering og verdsetting av seg selv, vil det derfor ikke kun være disse områdevurderingene som vil være kilde til påvirkning. Rosenberg (1979) trekker frem at selvverdet ikke kan betraktes som en sum av kategoriene under i modellen, men at

også strukturer og sammenhenger må vurderes når selverdet skal forstås. Dette vil gjennomgåes dypere i de påfølgende avsnittene.

Som beskrevet, betraktes selverdet som den sammenlagte verdsettingen en har av seg selv, og står som et sentralt begrep innenfor ens generelle selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Shavelson et al., 1976). Selvvurdering omhandler de vurderingene en gjør av seg selv innenfor ulike områder, og vil være med å påvirke ens selverdet. Dette forholdet mellom selverdet og selvvurdering, vil være det som utgjør ens generelle selvoppfatning. Videre vil de presenterte kategoriene innenfor modellen til Shavelson et al. (1976) utdypes, hvor også relevant teori tilknyttes disse områdene.

2.4 Ulike typer selvoppfatning

Som Shavelson et al. (1976) demonstrerer, er selverdet bygd opp av selvvurdering innenfor fire hovedområder: akademisk, sosialt, emosjonelt og fysisk. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver akademisk selvoppfatning som den vurdering en har av sitt evne- og prestasjonsnivå i skolesammenheng. Sosial selvoppfatning har blant annet med popularitet og oppfatning av seg selv i sosiale relasjoner å gjøre. Emosjonell selvoppfatning handler om ens følelsesmessige tilstander, som for eksempel oppfatning av egen tilfredshet eller følelse av angst. Fysisk selvoppfatning omhandler fysiske ferdigheter eller syn på eget utseende og kropp. Disse kategoriene utdypes ytterligere med tilknyttet teori.

2.4.1 Akademisk selvoppfatning

Begrepet akademisk selvoppfatning henspiller ofte til den opplevelse eller følelse en person har av sin kompetanse i skolesammenheng. Akademisk selvoppfatning kan uttrykke både elevens generelle følelse av hvorvidt en gjør det bra på skolen, men også på et mer detaljert faglig nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilbakemeldinger en får vedrørende seg selv og sine prestasjoner i skolesammenheng, er også en faktor som kan påvirke ens akademiske selvoppfatning (Burns, 1982). Om en tar utgangspunkt i modellen til Shavelson et al. (1976), viser den at vurderingene starter veldig spesifikt, og går etter hvert over til mer generelle vurderinger. Dette kan eksemplifiseres ved å tenke seg at en elev anser seg selv som relativt flink i et fag, men han sliter med en spesifikk del av faget. Den svakheten i det eksakte området vil ikke nødvendigvis påvirke

hans generelle selvvurdering i faget som helhet. Dersom denne eleven vurderer seg som generelt flink i engelsk, naturfag og matematikk, men ikke i historie, vil hans akademiske selvvurdering være avhengig av hvorvidt eleven anser historiefaget som viktig for ham. Videre vil hans akademiske selvvurdering påvirke ens selvverd ut fra hvor høyt denne eleven verdsetter det å gjøre det bra på skolen. Selv om elever tillegger skolen ulik verdi, er det rimelig å anta at skolen og skoleprestasjoner er viktige områder i vårt samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2017), og vil derfor være et psykologisk sentralt område hos elevene (Rosenberg, 1979).

Akademisk selvvurdering kan også omhandle forventninger om å være i stand til å gjennomføre bestemte oppgaver, lære innenfor et spesifikt fag eller på skolen generelt (Skaalvik, 1998). Bandura (1986) hevder autentiske mestringserfaringer er en viktig kilde til akademisk selvvurdering. Med det menes tidligere mestringserfaringer med lignende oppgaver, hvor innholdet er meningsfylt og tilpasset ens nivå. Gjennom forventning om mestring, kan man oppleve mindre angst og større innsats, samt være mer utholdende i møte med vanskelige oppgaver. I stedet for å unngå en tøff oppgave, tør man å ta fatt på den, ettersom man har opplevd mestring i lignende situasjon tidligere (Skaalvik, 1998).

2.4.2 Selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse inngår ikke i den beskrevne modellen til Shavelson et al. (1976). Begrepet er inkludert for å skille det fra akademisk selvvurdering, selv om disse begrepene er noe overlappende. Med utgangspunkt i definisjonen av selvvurdering, kan akademisk selvvurdering omhandle de evner og ferdigheter en elev anser selv å inneha, men kan også inkludere det som har å gjøre med hva en tror en er i stand til å gjøre med sine evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, Skaalvik, 1998). Her synliggjøres skillet mellom selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Om man utvider begrepet akademisk selvvurdering til å omhandle den tro, viten og evaluering en har av sin generelle kompetanse, og ikke bare i skolesammenheng, kan en snakke om selvvurdering av kompetanse. Ifølge Tafarodi og Swann (1995) handler det om den generelle følelsen av å mestre og det å føle seg kompetent. Selvvurdering av kompetanse samsvarer tilsynelatende med Mruks (2013) første definisjon av selvverd. Hvilke mål en setter seg og hvorvidt disse målene oppnås, vil spille inn på ens selvvurdering av kompetanse. På hvilken måte eleven tolker suksess eller nederlag, vil også ha betydning for hvordan selvvurdering av kompetanse påvirkes (Tafarodi &

Swann, 1995). Rosenberg (1979) omtaler selvattribusjon som en av hovedkildene til påvirkning av ens selvoppfatning. Det går ut på hvordan årsaken til egen atferd og holdninger forklares (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvattribusjon kan ses i sammenheng med Covingtons (1992) selvverdsteorier, som allerede er omtalt. Det er begrepet «Selvvurdering av kompetanse» som i hovedsak vil bli benyttet og være i fokus i denne avhandlingen, fremfor begrepet «akademisk selvoppfatning».

2.4.3 Sosial selvoppfatning

Begrepet sosial selvoppfatning innebærer opplevelse av å være godt likt, ha venner eller være i stand til å få venner (Skaalvik, 1998). Begrepet omhandler også hvordan individ vurderer sine sosiale ferdigheter og kompetanse (Berndt & Burgy, 1996). Sosiale ferdigheter handler om det å kunne utføre handlinger. Sosial kompetanse går ut på både å kunne benytte ferdighetene, samt ha forståelse for når de ferdighetene skal benyttes og ha evnen til å tilpasse dem etter kontekst (Kvello, 2008). I samsvar med Skaalvik (1998), mener Berndt og Burgy (1996) at ens sosiale selvoppfatning vil kunne påvirkes av hvordan en blir behandlet av andre. Det å føle seg sosialt akseptert, motta sosial støtte og bli likt av andre, anses som en kilde til ens sosiale selvoppfatning og selvverd. Selvverd blir også påvirket av hvorvidt man greier å leve opp til andres forventninger (Covington, 1984).

I likhet med Berndt og Burgy (1996), mener Rosenberg (1979) at andres holdninger vil påvirke synet en har av seg selv. Rosenberg (1979) omtaler andres vurderinger som viktige kilder til ens sosiale selvoppfatning og selvverd. Dette gjelder særlig vurderinger fra signifikante andre, som vil si personer en respekterer og har en betydningsfull relasjon til (Sullivan, 1947). Cooley (1964) innførte begrepet «speilbilde selv» som en metafor der signifikante andre betraktes som et speil en kan se seg selv gjennom. Det vil si at en observerer det bildet andre har av seg via signaler og handlinger, og denne vurderingen vil man etter hvert overta selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Verbal overtalelse kan ses på som forventningstradisjonens form for «andres vurderinger». Verbal overtalelse går ut på å få oppmuntring fra andre dersom man er usikker på egen mestringsmulighet. Hvordan denne oppmuntringen formuleres, gir et signal på hvordan en oppfattes av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom en lærer uttrykker «Du greier det om du bare prøver» til en elev, kan det signalisere til eleven at læreren har tro på at eleven skal klare det med litt innsats. På en annen

side kan det signalisere at læreren mener eleven yter lav innsats og må prøve hardere. Dersom dette ikke stemmer overens med elevens egen oppfatning av innsats, kan det gi negativ effekt på ens forventning om mestring, og videre ens tro på evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I tillegg til andres vurderinger, psykologisk sentralitet og selvattribusjon, anser Rosenberg (1979) sosial sammenligning en viktig kilde. Mennesket ønsker å vurdere og sammenligne sine meninger og evner, og da særlig med andre som er lik en selv. Hvordan man betrakter seg selv i forhold til andre, vil spille inn på ens selv vurdering. Om man stadig sammenligner seg med noen som er bedre, kan det føre til en lavere selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne prosessen vil foregå innenfor de fleste områder som er av psykologisk sentralitet (Festinger, 1954; Rosenberg, 1979). I ungdomstiden vil jevnaldrende vanligvis være de signifikante andre med størst påvirkning av ens selvoppfatning, mens foreldre har denne rollen for yngre elever (Beane & Lipka, 1986; Tetzchner, 2008). Den sosiale sammenligningen kan opptre i ulike sammenhenger til enhver tid, slik som relatert til skoleprestasjoner og utseende. Innenfor sosial selvoppfatning vil det kunne innebære å sammenligne sin oppfatning av egen popularitet med hvordan en anser andres grad av popularitet.

Innenfor forventningstradisjonen fremheves en litt annen form for sosial sammenligning enn den som nettopp er beskrevet. Bandura (1986) viser til «vikarierende erfaringer», som Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler som «andres eksempler». Det handler om å observere andres prestasjoner, og helst noen som er lik en selv. Dersom en elev er usikker på hvordan et problem kan håndteres, men ser at andre behersker lignende problem, kan det styrke elevens mestringstro (Bandura, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som tidligere nevnt, skiller Rosenberg (1979) mellom reell og ideell selvoppfatning. Den reelle selvoppfatningen innbefatter hvem man oppfatter man selv er, mens den ideelle selvoppfatningen handler om hvem man ønsker å være. I ungdomsalderen vil man i større grad ha et mer reelt bilde av seg selv enn hva man har i barnealder, samt kunne skille mellom reell og ideell selvoppfatning (Tetzchner, 2008; Kvalem & Wichstrøm, 2007). Allikevel er ungdomsalderen ofte en tid hvor avstanden mellom det faktiske selvet og idealet øker, noe som kan føre til lavere selvverd (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Selvverdet av speilbildeselve (Cooley, 1964). Andres meninger og tro om oss, er følgelig av stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innenfor teori vedrørende selvpoppfatning, er det derfor et aspekt som omhandler hvordan man presenterer seg selv (Goffman, 1959). Denne presentasjonen påvirkes av situasjonen, personens intensjon, samt ens ideelle og reelle selvpoppfatning. Det er viktig for de fleste å bli ansett som et kompetent og produktivt medlem av samfunnet. Samtidig er sosial anerkjennelse og aksept er grunnleggende mål for mennesket. Det er derfor naturlig å forsøke å presentere seg selv på en positiv måte for andre, slik som gjennom å fremme sider som anses verdifulle. Dette kan være å fremstå sterk, vakker, smart og populær (Schlenker, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.4.4 Emosjonell selvpoppfatning

Begrepet emosjonell selvpoppfatning omhandler den oppfatning en har vedrørende sine emosjonelle sider. Det kan gjelde følelser som angst, glede, nedstemthet, eller sider tilknyttet verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ungdomsalderen er en tid hvor det skjer endringer i hele kroppen, både fysisk og psykisk, og ens emosjonelle selvpoppfatning kan dermed variere (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Det er en tid hvor ungdom prøver å forstå seg selv og finne sin plass i verden (Tetzchner, 2008). Sosial sammenligning og andres vurderinger (Rosenberg, 1979) vil spille inn på ens emosjoner, da det er vanskelig å forholde seg likegyldig til vurderinger fra andre, og da særlig negative vurderinger.

Selvattribusjon er en av hovedkildene til selvverd, ifølge Rosenberg (1979). Det omhandler fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, slik som å bli stresset i tøffe situasjoner en ikke forventer å mestre, og en føler derfor at selvverdet blir truet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det emosjonelle og fysiologiske aspektet er knyttet til det som skjer på grunn av at selvverdet er truet. Innenfor forventningstradisjonen er dette motsatt. Her er fokuset på de reaksjonene som leder til at selvverdet blir truet. Stress signaliserer at man ikke behersker situasjonen en befinner seg i, og denne følelsen tolkes som et tegn på inkompetanse. Det kan føre til lave mestringsforventninger, som videre kan gi utslag i fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som barn har man vanligvis et konkret og positivt syn på seg selv, mens i ungdomsårene begynner man å beskrive og tenke på seg selv på en mer abstrakt måte. På grunn av mer overordnede kategorier å vurdere seg selv ut fra, fører det med seg større risiko for å feilberegne seg selv og sine evner. Det kan øke sannsynligheten for at en ikke tør å ta en utfordring eller at man faktisk

mislykkes (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Santrock (2001), referert i American Psychological Association ([APA] 2002), viser til at etablering av en realistisk og helhetlig følelse av tilhørighet med andre, er en del av den følelsesmessige utviklingen i løpet av ungdomstiden. I tillegg til det, er det å lære å takle stress og det å kontrollere følelser en vesentlig side av denne utviklingen.

Det finnes mye teori og forskning på det som i denne studien vil bli omtalt som *coping*. Kortfattet handler coping om hvordan man fysisk og psykisk takler krevende utfordringer som man ofte ikke tror man er i stand til å overkomme. Det kan innebære å håndtere praktiske situasjoner, men også internaliserende utfordringer (Lazarus & Folkman, 1984). På grunn av ulikheter i ressurser, erfaring, motivasjon og copingferdigheter, vil personer ofte takle stressfulle situasjoner på forskjellige måter (Folkman, 2013). Teoretikere og forskere omtaler ulike copingstrategier, men dataene som denne studien baseres på, har ikke målt hvilke copingstrategier elevene benytter. I denne avhandlingen vil det derfor være snakk om elevenes generelle opplevelse i møte med utfordrende situasjoner (se kapittel om måleinstrument). Ifølge Bednar, Wells og Peterson (1991) vil de som tar fatt i utfordringen de møter, og lar seg oppleve følelsene det medbringer, oppleve mestring og positiv selvfølelse i etterkant. Dette vil videre kunne være med på å styrke selverdet. Hvorvidt ens selverd blir påvirket, er personavhengig.

Som allerede nevnt, kan ungdommers liv oppleves meget hektisk. I en tid hvor det er mange forandringer og situasjoner som oppstår, er det viktig for ungdom å oppleve anerkjennelse og støtte fra omgivelsene rundt seg, da de i denne tiden ofte blir mer usikre på seg selv (Federici & Skaalvik, 2017). Følelsen av å være likt, akseptert og inkludert gir mental styrke (Mjaavatn & Frostad, 2016). Det å være sammen med jevnaldrende er en viktig del av unges liv. I ungdomsalderen forsterkes jevnaldrenes betydning, da de unge har større behov for og ønske om selvstendighet og ansvar. Denne prosessen innebærer derfor en form for løsrivelse fra sine foreldre (Tetzchner, 2008). Brunstad (2005) fremhever allikevel viktigheten av en voksen støtteperson som fungerer som mentor, venn og veileder. Dette sammenfaller med hva Federici og Skaalvik (2017) beskriver, da de hevder ungdommer ofte blir mer usikre på seg selv, og behovet for støtte øker. I følge Farmer og Farmer (1996), refererer sosial støtte til de sosiale prosessene som bidrar til utvikling av et individs adferdsmønster, verdier og sosial kognisjon.

Så vel som støtte fra foreldre, er støtte fra lærere også en viktig del av ungdoms liv. Relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevenes emosjonelle, sosiale og faglige læring og opplevelse av skolehverdagen (Federici & Skaalvik, 2017). Det skilles ofte mellom elevenes opplevelse av instrumentell og emosjonell støtte fra læreren. Instrumentell støtte handler om å få råd og veiledning fra læreren, mens emosjonell støtte angår opplevelse av trygghet og verdsetting av læreren (Malecki & Demaray, 2003; Federici & Skaalvik, 2017). I teorien kan disse to formene for støtte betraktes adskilte, men ofte skiller ikke elever mellom disse typene støtte. En lærer som oppleves som instrumentelt støttende, betraktes også som emosjonelt støttende. Ved at elevene får hjelp og råd, kan det oppleves som at lærerne bryr seg om dem (Federici & Skaalvik, 2017).

2.4.5 Fysisk selvoppfatning

Som tidligere nevnt, omhandler fysisk selvoppfatning individets tanker, følelser og vurdering av seg selv knyttet til fysiske egenskaper, og da særlig utseende (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Kvalem (2007) trekker frem utseende og kropp som sentrale deler i ungdommers selvbilde, og denne fysiske selvoppfatningen er lett å påvirke i ungdomstiden. Dette med bakgrunn i kombinasjonen av puberteten, økt selvfokus og sosiale relasjoner i endring, som da er særlig fremtredende i denne tiden. Ens utseende er med å påvirke hvordan man blir oppfattet og møtt av andre, noe som ytterligere forsterker tanken om viktigheten av å se bra ut. Hvorvidt en person verdsetter det å ha et attraktivt utseende, avhenger av samfunnet og kulturen en er en del av. I tillegg vil ens kroppsbilde bli påvirket av kjønn, selvverd, holdninger fra media, støtte og press fra familie og venner (Ata, Ludden & Lally, 2007).

Ungdomstiden er en tid hvor en del sosiale, kognitive og fysiske endringer skjer, og mange retter derfor særlig oppmerksomhet til vekten og kroppen. De fysiske endringene som skjer underveis i puberteten har både en direkte og indirekte effekt på pubertetsutviklingen. Den direkte effekten kommer av hormonelle endringer som fører til endring av utseende, følelser og atferd. Den indirekte påvirkningen kommer gjennom den sosiale og kulturelle sammenhengen en befinner seg i. Disse endringene kan oppleves ulikt, avhengig av hvordan en opplever «timingene» i forhold til jevnaldrende og hvorvidt disse endringene samsvarer med ens ønskede utseende (Kvalem & Wichstrøm, 2007). I den tiden og delen av verden vi lever i, er det liten tvil om at utseende er høyt verdsatt. Av den grunn vil fysisk selvoppfatning være en betydningsfull del av den generelle selvoppfatningen (Kvalem, 2007).

2.5 Tidligere forskning

For å kunne vurdere resultater fra denne studien, presenteres forskning som har studert lignende sammenhenger som denne studien har til hensikt å undersøke. På den måten kan funnene bedre forklares, og dersom resultater viser det samme, er det med på å styrke validiteten.

2.5.1 Sammenheng mellom foreldrestøtte, vennestøtte, medelevstøtte, lærerstøtte og selvverd

Det å oppleve seg selv verdsatt av andre, er en sentral kilde til selvverd (Sowislo & Orth, 2013). Harter (2012) viser til at ens selvakseptering, som anses som en viktig del av selvverd, påvirkes av sosial aksept fra andre. Dersom en oppfatter å bli likt av andre, kan det spille positivt inn på synet av seg selv. Robinson (1995) hevder kommentarer fra andre, og særlig fra foreldre eller jevnaldrende, reflekterer deres vurderinger av individet, hvor vurderingene vil kunne påvirke selverdet hos ungdommer. Støtte og anerkjennelse fra foreldre og jevnaldrende viser seg også å være innvirkende på selvverd. Harter (1993) argumenterer for at sosial støtte påvirker utviklingen av selvverd, særlig i løpet av ungdomstiden. Kvaem (2007) påpeker viktigheten av vennskap og nære relasjoner i ungdomstiden, men nevner også at høy kvalitet i vennskapsforhold ikke nødvendigvis sier så mye om hvordan man oppfatter seg selv. Vennskap er en kilde til sosial tilpasning og psykisk velvære, men også en kilde til sosial sammenligning og stress. Allikevel vises det til at ungdommer som har gode vennskapsforhold i større grad rapporterer om god selvfølelse. Lee, Dickson, Conley og Holmbeck (2014) fant toveis assosiasjoner mellom selvverd og sosial støtte, der selvverd predikerte sosial støtte og motsatt. Hoffman, Ushpiz & Levy-Shiff (1988) viser til positive sammenhenger mellom grad av foreldrestøtte og selvverd. Resultatene er i tråd med funn gjort av Rueger, Malecki og Demaray (2008), der foreldrestøtte og støtte fra medelever viser assosiasjoner med selvverd.

Andre studier som har utforsket forholdet mellom selvverd og foreldrestøtte, samt selvverd og vennestøtte, viste derimot ingen sammenheng mellom selvverd og foreldrestøtte, og negativ sammenheng mellom selvverd og vennestøtte (Nyarko, 2012). Den negative sammenheng mellom selvverd og vennestøtte var et overraskende funn. I diskusjonsdelen forklarte forskeren dette funnet med at elevene med lavt selvverd opplevde mer stress i venneforholdene, og at de i tillegg hadde vansker med å opprettholde vennskap. Marsh (1986) fant i sine resultater at sosial selvoppfatning hadde stor innvirkning på selvverd, mens i 1995 fant Marsh, Chessor, Craven og

Roche ingen effekt av foreldre og venner knyttet til selvverd. Funn som er i samsvar med disse resultatene, er av Baudson, Weber og Freund (2016), der resultatene viser en lav sammenheng mellom selvverd og foreldre- og venneforhold. Harris (1995) støtter likeså funnene av lav eller ingen signifikant foreldrestøtte, i tillegg til at foreldrestøtte fremheves som langt mindre viktig enn påvirkningen fra medelever og media. I følge Sullivan (1953), har venner større påvirkning på selvverd enn medelever. Colarossi og Eccles (2003) fremholder funn som viser at vennestøtte er relatert til høyere selvverd, i tillegg til at jentene oppgir høyere grad av støtte.

Andre forskere som har studert hvordan støtte kan ha en rolle i elevers utvikling, viser at elever som opplever gode relasjoner til læreren, blant annet har høyere mestringsforventninger til skolearbeidet og høyere akademisk selvoppfatning (Federici & Skaalvik, 2017). Lærer-elevrelasjonen har også innvirkning på utvikling av selvverd, depresjon og sosial angst, ifølge De Wit, Karioja, Rye & Shain (2011). Denne opplevelsen av lærerstøtte er derimot tilsynelatende synkende i takt med alder. Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder at selverdet blir påvirket av den sosiale innflytelsen gjennom anerkjennelse og sosial støtte. De med lavt selvverd har ofte negativ oppfatning av seg selv, andre, samt relasjonen deres til andre (Baumeister, 1993). Mangel på sosial støtte kan føre til en følelse av verdiløshet og avvisning, som videre fører til lavere selvverd (Leary, 1999).

2.5.2 Sammenhenger mellom selvverd og fysisk selvoppfatning

Resultater fra forskning viser at sammenhengen mellom fysisk selvoppfatning og selvverd er stor, der høy fysisk selvoppfatning henger sammen med høyt selvverd. Dette gjelder for både jenter og gutter, men jenter rapporterer høyere misnøye med kropp og utseende enn gutter (Ata et al., 2007; Baudson, Weber & Freund, 2016). I følge Kvaalem (2007) og Isomaa et al. (2012) verdsetter jenter utseende i høyere grad enn hva guttene gjør, samtidig som funn viser at jentene er mindre fornøyde med utseende sitt enn guttene. Kling, Hyde, Showers, Buswell (1999) har også funnet sterke sammenhenger mellom selvverd og fysisk selvoppfatning, samt kjønnsforskjeller, og hevder at den største kjønnsforskjellen er i alderen 15-18 år i guttenes favør. Klomsten (2006) har også kommet frem til funn som viser at jentene har lavere fysisk selvoppfatning enn guttene. Denne kjønnsforskjellen i sammenheng kan forklares på flere måter. Gjennom sin forskning, forklarer Klomsten (2006) at kjønnsforskjellen bunnar i stereotyper. Kvaalem (2007) påpeker også

stereotypier som årsak til kjønnsforskjeller, i tillegg til at kvinners idealkropp ofte er mindre oppnåelig enn gutters idealkropp, og at det derfor er større avstand mellom ens reelle og ideelle kroppsbilde. Baudson et al. (2016) forklaringen av dette, påstår de er medias innflytelse på ungdommene. Dette forklarer forskerne med at gjennom å betrakte de personene man ofte ser i media, får man raskt et inntrykk av at de representerer et perfekt menneske. De er gjerne suksessrike, attraktive og populære, noe som er et ideal de fleste ikke har mulighet til å oppnå. Dersom en identifiserer seg med disse idealene, vil det kunne skape grobunn for følelser av tilkortkomning og skuffelse. Det at jentene uttrykker større misnøye til kroppsbildet sitt, kan være med å forklare hvorfor funn ofte viser at jenter har lavere selververd enn gutter, ifølge Siegel, Yancy, Aneshensel, og Schuler (1999). Dette med bakgrunn i at jenter skåret lavere på selververd enn gutter, men ikke etter at det ble kontrollert for kroppsbilde. Ata et al. (2007) hevder at også gutter opplever høy misnøye til egen kropp, da særlig rettet mot overkroppen eller lav kroppsvekt og muskelmasse.

Forskningsfunn viser fysisk selvoppfatning som hovedpredikator for selververd (Wichstrøm, 1999; Harter, 1999; Baudson, Weber & Freund, 2016). Kvaem (2007) viser til samme funn, og påpeker i tillegg, i likhet med Ata et al. (2007), at det er rimelig å anta at det er en gjensidig påvirkning mellom disse variablene. Dette kan forklares ved at lav fysisk selvoppfatning fører til misnøye med seg selv og lavere selververd. Lavt selververd vil kunne føre til at utseenderelaterte vurderinger er konsekvent negative, noe som vil føre til en lav fysisk selvoppfatning. Nyarko (2012) mener at de fysiske endringene som ungdommene opplever, kan påvirke selververdet sterkt, enten i en positiv eller negativ retning.

Ata et al. (2007) påpeker viktigheten av utseende, da det er med å påvirke hvordan man blir møtt av andre. Harter (2003) har også kommet frem til høye korrelasjoner mellom selververd og fysisk selvoppfatning gjennom gjentakende studier. Harter (2003) foreslår at det kan ha å gjøre med at den domenespesifikke fysiske selvoppfatningen (jf. Shavelson et al., 1976) er kvalitativ annerledes enn de andre områdene. Dette forklares i at utseendet er noe fysisk som alltid er tilgjengelig for andre, og seg selv, å observere. Andre områder, slik som ens skoleprestasjoner, vil opptre i konkrete situasjoner, og man vil derfor ha enklere for å kontrollere hvorvidt, når og hvordan denne prestasjonen skal vises for andre. Zumpf og Harter (1989), referert i Harter (2003), spurte ungdommer om de opplevde at deres fysiske selvoppfatning bestemte deres selververd eller motsatt

vei. Omtrent halvparten svarte at det var fysisk selvoppfatning som påvirket ens selvverd og halvparten svarte at det var ens selvverd som påvirket hvordan man vurderte sitt utseende.

2.5.3 Sammenheng mellom selvverd, coping og emosjonelle problemer

Skaalvik og Skaalvik (1988) fremmer en forståelse av at det tydelig er sammenheng mellom selvverd og ulike problemer på blant annet emosjonelle problemer og psykosomatiske lidelser, noe også Orth og Robins (2014) støtter. Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder forskning viser at lavt selvverd er forbundet med blant annet hodepine, angst, stress, depresjon. Forskning viser at det er i langt større grad jenter som rapporterer om emosjonelle problemer enn gutter (Mathiesen et al., 2007; Ung i Oslo, 2015; Isomaa et al., 2012; Wichstrøm, 1999).

Craven og Marsh (2008) hevder at manglende verdsetting av seg selv kan være en faktor i personers opplevelse av psykologiske problemer. De mener derfor at det å ha et positivt selvverd er grunnleggende for ens mentale helse, noe også Isomaa et al. (2012) stiller seg enige i. Forskning viser ulike funn når det kommer til kjønnsforskjeller i selvverd. Det fremstår imidlertid som at det er gutter som skårer høyest (Isomaa et al., 2012; Wichstrøm, 1999). NOVA-rapporten fra 2014 (NOVA, 2015) hevder at helsefokuset har økt de siste årene. Innenfor flere ungdomsmiljø er det blitt populært å være sunn, i tillegg til at trening, slanking og kropp generelt er blitt en økende trend.

Kvalem og Wichstrøm (2007) påpeker at psykisk helse ikke kun handler om fravær av psykiske problemer og lidelser. Innenfor begrepet psykisk helse, inkluderer de det å kunne tilpasse seg hensiktsmessig, særlig i form av å ha det bra med seg selv. I tillegg inkluderer de det å ha positive følelser om andre, samt det å klare å møte livets utfordringer. Mjaavatn og Frostad (2016) refererer til Shroder og Ollis (2013) som viser til at det er mange unge som ikke har tilstrekkelig evne til å håndtere motgang. Det kan resultere i negative utfall slik som at de mister mot og håp, hjelpeløshet og emosjonelle problemer. Park, Heppner og Lee (2010, ref. i Mjaavatn & Frostad, 2016) argumenterer for lignende funn, der de hevder mange av de ungdommene som streber etter perfektjonisme, har dårlig tilpassede mestringsstrategier. Følger av det, kan være lavere selvverd og psykiske plager.

Harter (2003) mener at et positivt selvverd vil kunne fungere som en buffer mot stressende hendelser og opplevelser en møter. Greenberg, Pyszczynski, Burling, Simon, Solomon, Rosenblatt,

Lyon og Pinel (1992) viser til samme funn, og påpeker at de med høyt selvverd er i stand til å håndtere (coping) stressende situasjoner signifikant bedre enn de med lavt selvverd. Hattie (1992) hevder at elever med høyt selvverd i større grad har tro på at de vil lykkes, og er på den måten ikke like bekymret for å mislykkes, sett i forhold til de med lavt selvverd. Dette er også funn Dumont og Provost (1999) støtter, da de har funnet at elever med høyt selvverd i mindre grad blir påvirket av stress. Dette begrunnes med at de elevene er selvsikre på at de er i stand til å håndtere og overkomme utfordringer de møter. Shroder og Ollis (2013) hevder det å attribuere nederlag til svake evner, er sannsynlig å påvirke ens selvverd i negativ retning. Dette støttes av Chapman og Mullis (1999), som gjennom multivariat regresjonsanalyse viste at ungdom med lavere selvverd i større grad prøvde å unngå krevende utfordringer, enn de med høyere selvverd.

2.5.4 Sammenheng mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse er blitt beskrevet som en generell vurdering man har av sin kompetanse. Begrepet innbefatter derfor områder som hver elev måtte anse som viktige områder å være kompetent i, inkludert faglige områder. Det har vært vanskelig å finne forskning som har undersøkt dette begrepet på samme måte som det er blitt operasjonalisert i denne studien (se kap. 3.5 Spørreskjema og måleinstrument). Quatman og Watson (2001) viser til funn hvor det er sammenheng mellom selvverd og akademisk selvoppfatning, og mellom selvverd og personlig mestring (personal mastery). Skaalvik og Hagtvet (1990) beskriver funn som viser sammenheng mellom selvverd og akademisk selvoppfatning. Vedrørende forskning på akademisk selvoppfatning, fremhever Skaalvik og Bong (2003) at spørsmålene sjelden er spesifikke nok til at elevene vet akkurat hva de skal svare. Det resulterer ofte i at elevene svarer basert på de ferdighetene eller kompetansen som anses viktig for den eleven (psykologisk sentralitet).

3. Metode

I dette kapitlet presenteres de metodiske aspektene ved studien. Først beskrives valg av forskningsstrategi og design. Videre presenteres prosjektet som studien bygger på, før det redegjøres for studiens populasjon og utvalg. Deretter gjengis en kort beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamlingen, før de benyttede måleinstrumentene gjennomgås. De anvendte analysene beskrives og begrunnes, og så beskrives kvalitetssikring med hensyn til dimensjonalitet, reliabilitet og validitet. Avslutningsvis kommer noen etiske betraktninger vedrørende denne undersøkelsen.

3.1 Forskningsstrategi og forskningsdesign

Det vil være formålet med studien som i stor grad styrer hvilken forskningsstrategi og design som anvendes. I denne studien er en kvantitativ tilnærming benyttet. Kunnskapssynet innenfor kvantitativ forskningsstrategi tar utgangspunkt i at sosiale fenomener viser stor stabilitet, og at det derfor kan måles og beskrives kvantitativt (Ringdal, 2013). Denne studien har som hensikt å forske på hvilke faktorer som kan være av betydning for elevers endring av selvverd. Jeg ønsket et bredt og representativt bilde, samt undersøke hvilke faktorer som hadde størst innvirkning. Av den grunn var det derfor formålstjenlig å benytte en kvantitativ forskningsstrategi i dette prosjektet. Videre er det innenfor kvantitativ forskningsstrategi vanlig å stille spørsmål og å avlede hypoteser basert på teoretiske perspektiver, der variabler anses som målinger av teoretiske begrep (Ringdal, 2013), noe som også denne studien bygger på.

Som nevnt er det sammenhengen mellom endring i selvverd og utvalgte variabler fra ett tidspunkt frem til et annet som er gjenstand for utforskning i denne studien. Denne måten å forske på, inngår i det som kalles langsgående (longitudinell) tidsdesign. Det innebærer at datainnsamlingen skjer på minst to tidspunkt, hvor det er samme eller sammenliknbare enheter, samt at analysen baseres på sammenlikning av data over tid. Da det er de samme respondentene som stilles de samme spørsmålene, er det å betegne som en panelundersøkelse (Ringdal, 2013). For å kunne innhente data fra så mange som mulig, ble det benyttet et surveydesign med selvutfyllingsskjema, der utvalget fikk de samme spørsmålene og i samme rekkefølge. Ved bruk av surveydesign bør utvalget i stor grad ha de samme referanserammene (Ringdal, 2013), noe som en vil kunne si utvalget i dette prosjektet hadde. Med høy grad av standardisering vil man lettere kunne sammenligne resultatene, minske tilfeldige målefeil og gi pålitelige data (Ringdal, 2013).

3.2 Forskningsprosjektet data er hentet fra

Datamaterialet i denne studien er hentet fra forskningsprosjektet "Elevers opplevelse av skolen", som er et samarbeidsprosjekt mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det er en longitudinell studie som har fulgt elever fra 10.klasse gjennom VG3. Studiens overordnede fokus er manglende gjennomføring i VGS, der elevenes opplevelse av det sosiale og faglige miljøet på skolen er vektlagt. Elevene har blitt stilt spørsmål som omhandler bakgrunnsinformasjon, sine tanker om seg selv faglig, sosialt og emosjonelt, motivasjon, tanker om å slutte og om fremtiden. Kun det datamaterialet som anses relevant for denne forskningsoppgaven vil bli benyttet fra dette prosjektet.

3.3 Populasjon og utvalg

Innenfor kvantitativ forskningsmetode, trekkes utvalget enten som sannsynlighetsutvalg eller ikke-sannsynlighetsutvalg. Dersom en benytter sannsynlighetsutvalg, er det mulig å statistisk generalisere til en populasjon, mens ved ikke-sannsynlighetsutvalg er det andre metoder som må benyttes for å kunne generalisere (Ringdal, 2013). Utvalget i prosjektet "Elevers opplevelse i skolen", samt min studie, kan beskrives som et bekvemmelighetsutvalg, i tillegg til strategisk utvalg (McQueen & Knussen, 2006), som betegnes som ikke-sannsynlighetsutvalg. Det tilsier at de resultater som vil fremkomme, ikke uten videre kan generaliseres til en større populasjon, ettersom det krever sannsynlighetsutvelging (Ringdal, 2013; McQueen & Knussen, 2006), og studiens ytre validitet kan derfor svekkes. Dette vil diskuteres ytterligere i kapittel 3.7.3 innenfor validitet.

Prosjektet "Elevers opplevelse av skolen" hadde til hensikt å følge elever ved ulike ungdomsskoler og videregående skoler i Trøndelag gjennom fire år, der alle de forespurte skolene deltok på undersøkelsen. Utvalget i "Elevers opplevelse i skolen" besto av skoler fra både by og land, og fra ulike sosiale grupper. Undersøkelsene ble gjennomført ved 11 ungdomsskoler i Trondheim og omliggende kommuner. Med 1181 elever i 10.klasse som besvarte spørreskjemaet, var det et resultat på 83% deltakelse. Da dette var et longitudinelt prosjekt med ønske om å følge de samme elevene, ble de videregående skolene valgt basert på forventninger knyttet til hvor de fleste elever fra 10.klasse ville starte videregående opplæring. Elever ved 13 videregående skoler deltok. Åtte beliggende i sentrale deler av Trondheim, én i et jordbruksområde i Trondheim kommune og fire i omliggende nabokommuner. På VG1 var det totalt 2918 elever, der 2507 deltok på undersøkelsen.

Det tilsvarer en deltakelse på 85,92 %. På VG2 var det totalt 2690 elever, der 2122 deltok, noe som tilsvarer en deltakelse på 78,88 %.

«Elevers opplevelse av skolen»-prosjektet hadde ikke krav om at de samme respondentene deltok ved alle datainnsamlingene, men det var derimot en betingelse for mitt utvalg i denne masterstudien. For denne studien, der endring i selververd målt hos elever ved VG1 og VG2 analyseres, er det derfor kun aktuelt å se på data fra de elevene som har deltatt på undersøkelsene ved minst de to gjennomføringene. Det tilsvarer 1676 elever. Videre av disse, er det de som viser en økning i selververd fra VG1 til VG2 eller nedgang i selververd fra VG1 til VG2 som er aktuelle som mitt utvalg. Inndelingen av elevene med økning og elevene med nedgang ble gjennomført i SPSS, hvor verdiene for selververdsvariabelen ble delt i fire grupper (rank cases) for VG1 og for VG2. Det vil si at gruppe 1 inneholdt de med lavest selververd, gruppe 2 inneholdt de med nest lavest osv. Deretter ble det laget to nye variabler basert på de fire grupperingene. Variabelen for elevene med økning i selververd besto av de som tilhørte en lavere gruppe ved VG1 enn ved VG2 (for eksempel gruppe 1 på VG1 og gruppe 3 på VG2). Variabelen for elevene med nedgang i selververd besto av de som hadde tilhørt en høyere gruppe ved VG1 enn ved VG2 (for eksempel gruppe 4 på VG1 og gruppe 3 på VG2). Av de 1676 elevene som deltok på begge gjennomføringene ved VG1 og VG2, viste inndelingene at det var 455 elever (27,1 %) med økning i selververd, derav 247 jenter og 208 gutter. 426 elever (25,4 %) rapporterte nedgang i selververd, derav 200 jenter og 226 gutter. Tabell 1 viser antall, gjennomsnitt og standardavvik for hver av gruppene delt på kjønn.

Tabell 1: Gjennomsnittlig selververd for elever med økning og nedgang fordelt på kjønn.

Gruppe	VG1			VG2		
	N	m	sd	N	m	sd
Jenter økning	247	4.0	.99	247	5.09	.65
Jenter nedgang	200	4.91	.71	200	3.87	.86
Gutter økning	208	4.49	.95	208	5.48	.49
Gutter nedgang	226	5.22	.67	226	4.09	.85

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Prosjektet "Elevers opplevelse i skolen" strekker seg over fire skoletrinn, men i denne studien er det data fra VG1 og VG2 som benyttes. Etter godkjenning fra skoleeier om å gjennomføre spørreundersøkelsen på deres skole, ble det sendt ut infoskriv om undersøkelsen til elevene og deres foresatte (vedlegg 1). Gjennomføringen av datainnsamlingen for VG1 fant sted høsten 2015

og våren 2017 for VG2. Datainnsamlingen foregikk ved at representanter for prosjektet dro til de deltakende skolene, der gjennomføringen fant sted i skoletiden med representantene til stede. Jeg var selv med på gjennomføringen ved VG3. Det ble satt av én skoletime til gjennomføringen, og det ble opplyst om at datamaterialet ville anonymiseres i etterkant. Den høye svarprosenten kan forklares gjennom avsatt tid i skoledagen i til å gjennomføre undersøkelsen. I det følgende vil de benyttede måleinstrumentene presenteres.

3.5 Spørreskjema og måleinstrument

Spørreskjemaet (vedlegg 2) og måleinstrumentene er utformet av prosjektlederne for "Elevers opplevelse i skolen" (Frostad & Mjaavatn, 2018). Basert på teori og tidligere forskning som viser sammenhenger med selververd, er det de sammensatte målene selververd, emosjonelle problemer, coping, fysisk selvoppfatning, selvoppfatning av kompetanse, sosial selvoppfatning, støtte fra venner, medelever, foreldre og lærere som er valgt ut i denne undersøkelsen. De sammensatte målene består av flere utsagn eller spørsmål som elevene tar stilling til, såkalte items eller indikatorer (vedlegg 3) (Ringdal, 2013). Ved å gjennomføre faktoranalyser, ble flere indikatorer slått sammen til et sammensatt mål. Dette gjennomgås dypere under «Analyser» og «Validitet». For hvert sammensatt mål presenteres Cronbachs alfa som mål på indre konsistens, som er et reliabilitetsmål (Ringdal, 2013). Elevene tok stilling til spørsmål eller utsagn i henhold til en sekspunkts Likert-skala (for eksempel fra «svært usant» til «helt sant»).

Selververd handler om hvordan en person verdsetter seg selv. Indikatorene for dette sammensatte målet baseres på denne tilnærmingen til selververd, fremfor definisjonen som i større grad omhandler selvtilit og evner til å løse oppgaver (Mjaavatn & Frostad, 2016). Fire påstander inngikk i det sammensatte målet, og påstandene er hentet fra Valås (1999) og Marsh (1990a, 1999b). To av påstandene negativt formulert, og de vil derfor snues før en sumskåre lages. Elevene svarte etter en seksdelt skala fra "svært usant" til "helt sant". Påstandene var følgende:

- *Jeg godtar meg selv slik jeg er.*
- *Jeg vil helst være slik jeg er.*
- *Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.*
- *Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.*

Reliabiliteten var god ($\alpha = .88$).

For å måle elevenes emosjonelle problemer, ble selvrapporteringsvarianten av screeninginstrumentet SDQ - The Strength and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) benyttet. SDQ er et spørreskjema med 25 påstander fordelt på fire problemområder og ett område for prososial atferd. Ett av problemområdene er emosjonelle vansker, hvor elevene svarer på påstander på en skala fra 0 til 2. 0 betyr at påstanden ikke stemmer for vedkommende, 1 betyr at den stemmer delvis og 2 betyr at påstanden stemmer helt. Foreløpige resultater har vist at dette måleinstrumentet fungerer godt i norske sammenhenger. Det er derimot uklart hvorvidt SDQ egner seg som screeninginstrument når det kommer til psykiske lidelser (Kornør & Heyerdahl, 2013). Da denne studien ikke har til hensikt å diagnostisere lidelser hos noen, men heller se etter tegn for emosjonelle problemer, vil SDQ kunne fungere som et egnet hjelpemiddel i den prosessen (Mjaavatn & Frostad, 2016). Begrepet «problemer» benyttes her for når noen opplever en ukomfortabel tilstand, mens «lidelser» defineres gjennom medisinske diagnoser og klassifiseringssystemer (Mykletun, Knudsen & Mathisen, 2009). Noen av påstander var følgende:

- Jeg bekymrer meg mye.

- Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker.

Reliabiliteten var god ($\alpha = .77$).

Coping handler om hvordan mennesker er i stand til å takle motgang og endring, noe som er en særlig viktig evne i barne- og ungdomsårene. Når en havner i situasjoner der en opplever håpløshet og mismot, vil coping være de ressurser som en kan mobilisere for å forebygge en slik opplevd tilstand (Mjaavatn & Frostad, 2016; Schroder & Ollis, 2013). Coping er et sammensatt mål bestående av fem påstander hentet fra The Coping Competence Questionnaire (Schroder & Ollis, 2013). Det opprinnelige instrumentet inneholder 12 påstander, men det er her brukt de fem påstandene med høyest faktorladning og høyest item-total korrelasjonene i den originale studien. Alle påstandene er negativt formulert, og de vil derfor snues før en sumskåre lages. Elevene svarte etter en seksdelt skala fra "svært usant" til "helt sant". Noen av påstandene var følgende:

- Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.

- Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.

Reliabilitet en var god ($\alpha = .86$).

Fysisk selvoppfatning er målt som elevenes opplevelse av egen kropp, gjennom at de svarte på én påstand (Marsh, 1990) i henhold til en seksdelt skala. Påstanden var følgende:

- Jeg er fornøyd med utseendet mitt.

Selvurdering av kompetanse omhandler vurdering av ens evner og opplevd mestring. Denne variabelen viser enfaktorstruktur med variabelen resiliens, som er et sammensatt mål inkludert i spørreskjemaet på VG2. Dette målet var ikke inkludert på VG1, og vil derfor ikke benyttes i denne studien. Selvvurdering av kompetanse ble målt ved elevenes vurderinger av fire utsagn hentet fra Tafarodi og Swann (1995), Deci og Ryan (1985) og PISA-undersøkelsene (OECD, 2009). Noen av utsagnene var følgende:

- Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.

- Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.

Reliabiliteten var god ($\alpha = .81$).

Sosial selvpoppfatning måles som elevenes følelse av å ha venner og å bli likt av andre. Sosial selvpoppfatning handler blant annet om hvordan en selv anser sine evner til å omgås andre og hvordan en selv blir oppfattet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å måle elevenes sosiale selvpoppfatning, svarte de på fire utsagn (Marsh, 1990) ut fra en seksdelt skala fra "svært usant" til "helt sant". Noen av påstandene var følgende:

- Det er lett å like meg.

- Jeg har lett for å få venner.

Reliabiliteten var god ($\alpha = .88$).

Sosial støtte fra personer rundt seg er viktig for faglig og sosial utvikling (Federici & Skaalvik, 2017). Malecki og Demaray (2002) har utviklet et spørreskjema for å måle elevers opplevelse av støtte fra venner, medelever, foreldre og lærere. I denne studiens spørreundersøkelse tok elevene stilling til fire påstander innen hver av kategoriene, bortsett fra lærerstøtte, der hvor det var åtte påstander. Alle påstandene er hentet fra Malecki og Demaray (2002), og elevene svarte på en seksdelt skala fra "svært usant" til "helt sant" ut fra hvor godt utsagnene stemte med deres opplevelse.

Elevenes opplevelse av støtte fra venner ble målt gjennom blant annet følgende påstander:

- Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg.

- Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg.

Reliabiliteten var god ($\alpha = .90$).

Elevenes opplevelse av støtte fra medelever ble målt gjennom blant annet følgende påstander:

- *Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg.*

- *Andre elever i klassen sier positive ting om meg.*

Reliabiliteten var god ($\alpha = .83$).

Elevenes opplevelse av støtte fra foreldre ble målt gjennom blant annet følgende påstander:

- *Jeg trives sammen med foreldrene mine.*

- *Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer.*

Reliabiliteten var god ($\alpha = .87$).

Emosjonell støtte handler om å føle seg vel og trygg med læreren. Det kan innebære å føle seg akseptert og respektert av læreren, verdsatt og oppmuntret (Federici & Skaalvik, 2017). Elevenes opplevelse av emosjonell støtte fra lærerne ble målt gjennom blant annet følgende påstander:

- *Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.*

- *Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til.*

Reliabiliteten var god ($\alpha = .83$).

Instrumentell støtte handler om den støtten eleven opplever å få fra læreren i form av råd og veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). Elevenes opplevelse av instrumentell støtte fra lærerne ble målt gjennom blant annet følgende påstander:

- *Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår.*

- *Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.*

Reliabiliteten var god ($\alpha = .84$).

Forskning viser at emosjonell og instrumentell støtte korrelerer med hverandre i varierende grad (for eksempel Suldo et al., 2009; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). En faktoranalyse for alle åtte indikatorene viste en klar enfaktorstruktur, og det ble derfor laget et sammensatt mål for lærerstøtte. Reliabiliteten var god ($\alpha = .91$). Faktoranalysen for det nye sammensatte målet for lærerstøtte er vedlagt (vedlegg 2).

3.6 Analyser

I dette kapitlet presenteres de ulike analysene som er benyttet i denne undersøkelsen for å besvare oppgavens problemstilling: *Hvilke faktorer kan forklare endring av selvverd hos elever i videregående skole?* Analysene ble gjennomført ved hjelp av statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics (versjon 24). I studien ble det foretatt faktoranalyser og reliabilitetsanalyser for å utvikle og kvalitetssikre måleinstrumentene. Deretter ble korrelasjonsanalyse benyttet for å måle styrkeforhold og samvariasjon mellom utvalgte variabler. Videre ble det gjennomført t-tester for å teste om variablenes gjennomsnittsdifferanser var statistisk signifikante, og med påfølgende mål av effektstørrelse. Til slutt ble regresjonsanalyse anvendt for å få innblikk i hvordan de uavhengige variablene spilte inn på den avhengige variabelen, selvverd.

3.6.1 Faktoranalyse og reliabilitetsanalyser

Denne studien tar utgangspunkt i en allerede etablert spørreundersøkelse og database, og det var blitt gjennomført eksplorerende faktoranalyser for alle sammensatte mål i forkant av denne studiens oppstart. Alle sammensatte mål viser endimensjonalitet, som vil si at de lader på én og samme faktor (Ringdal, 2013). Cronbachs alfa er benyttet som mål på reliabiliteten på de sammensatte målene, og er gjengitt under presentasjon av måleinstrumentene som er brukt i denne undersøkelsen. Alle ladninger viste Cronbachs alfa over 0.7. Faktoranalysene vil ikke bli utdypet ytterligere, da dette i tillegg er gjengitt i metodekapitlet.

3.6.2 Pearson produktmomentanalyse

I arbeidet med å utforske hvilke variabler som er relevante for studien av innflytelsesrike kilder til selvverd, ble bivariate korrelasjonsanalyser anvendt i første omgang. Med både selvverd og de andre teoretisk utvalgte variablene som kontinuerlige variabler på intervallnivå, ble Pearsons produktmoment (PM) korrelasjonskoeffisient r benyttet som mål på sammenheng mellom to variabler. Denne sammenhengen kan være positiv eller negativ, og variere mellom -1 og 1, der 0 tilsier at det ikke er lineær sammenheng mellom variablene (Eikemo & Clausen, 2007). I korrelasjonsanalysen gjennomført i denne studien, er det kun negativ korrelasjon mellom emosjonelle problemer og selvverd, mens resten av korrelasjonene er positive. Et negativt fortegn indikerer at høye verdier av enhetene på den ene variabelen samvarierer med lave verdier for de samme enhetene på den andre variabelen (Eikemo & Clausen, 2007). Bivariate

korrelasjonsanalyser viser om det er signifikante sammenhenger mellom de utvalgte variablene, men med store nok utvalg, vil selv små sammenhenger slå ut som signifikante. Av den grunn ble kun de variablene som viste r over 0.3 benyttet videre i undersøkelsen, da r under 0.3 tilsier at det er liten sammenheng mellom variablene (Cohen, 1988). Dette ble gjort for å begrense oppgavens omfang, da selvverd er et komplekst og sammensatt fenomen som i praksis vil være umulig å forklare fullstendig. Bivariate korrelasjoner sier ikke noe om kausalitet eller predikasjon av den ene variabelen basert på verdien av den andre (Eikemo & Clausen, 2007). De variablene som viste tilfredsstillende korrelasjoner med selvverd, ble derfor videre benyttet i en lineær regresjonsanalyse, som presenteres i senere avsnitt.

3.6.3 T-test og effektmål

I analyseprosessen er t-test (paired sample test) anvendt, da det er de samme variablene som er målt to ganger for de samme enhetene (Ringdal, 2013). Hensikten er å undersøke om differansene mellom gjennomsnittsverdiene på variablene hos de samme elevene, målt ved VG1 og VG2, er statistisk signifikante. Som tidligere nevnt, er formålet med denne studien å utforske hvilke variabler som har blitt endret når ens selvverd har blitt endret i positiv eller negativ retning fra VG1 til VG2. Av den grunn er de avhengige utvalgene fordelt på to grupper, og det er de som har hatt en økning i selvverd fra VG1 til VG2 og de som har hatt en nedgang i selvverd fra VG1 til VG2. Gjennomsnittsverdien for hver utvalgt variabel på VG1 sammenlignes med gjennomsnittsverdien for den samme variabelen på VG2 for begge disse gruppene. Basert på hvorvidt t-testene viste statistisk signifikante resultater for noen av parene, ble Cohens d benyttet som mål på effektstørrelse for å vurdere denne sammenhengen som triviell eller av praktisk betydning.

3.6.4 Lineær regresjonsanalyse

For å utforske hvilke av variablene som er av særlig betydning for selvverd, er lineær regresjonsanalyse tatt i bruk. Regresjonsanalysen viser hvor mye av variansen i selvverd som kan forklares av de utvalgte uavhengige variablene. Regresjonsanalysen angir signifikansverdi på hver variabel, noe som forteller om variabelen bidrar signifikant og unikt til den forklarte variansen (R^2) i selvverd. Den standardiserte regresjonskoeffisienten beta (β) ble benyttet for å kunne sammenligne styrken på effektene av de ulike uavhengige variablene med hverandre. Beta-verdien varierer mellom ± 1 , hvor høye verdier indikerer større påvirkning av den uavhengige variabelen

på den avhengige (Eikemo & Clausen, 2007; Pallant, 2007). Betavardiene var de avgjørende resultatene for å kunne besvare studiens problemstilling, som var å finne ut hvilke av de uavhengige variablene som bidrar mest til å predikere variansen i selververd. I neste avsnitt vil den kvalitetsmessige sikringen av målingene vurderes.

3.7 Kvalitetssikring av målingene

For å vurdere kvaliteten til et mål, er det vanlig å benytte egenskapene dimensjonalitet, reliabilitet og validitet (Ringdal, 2013). For å beskrive hvordan dimensjonalitet tas stilling til i denne studien, trekkes faktoranalyse frem. Cronbachs alfa benyttes som mål med hensyn til reliabilitet, og studiens validitet presenteres gjennom fire hovedformer fremmet av Shadish, Campbell og Cook (2002).

3.7.1 Dimensjonalitet

Dimensjonalitet er aktuelt når det kommer til å vurdere sammensatte mål, slik som denne studien inneholder. Man ønsker å avdekke det latente begrepet best mulig, og med fare for å måle andre begrep i tillegg, er det en fordel at det sammensatte målet er endimensjonalt. Det vil si at alle indikatorene lader på én faktor, og dermed måler et avgrenset teoretisk begrep. Faktoranalyse er en metode som ofte benyttes for å undersøke om indikatorene måler det samme fenomenet (Ringdal, 2013). .40 er en nedre grense på en akseptabel faktorladning, mens .60 betegnes som sterk faktorladning (Pallant, 2013).

I denne studien har de sammensatte målene selververd, emosjonelle vansker, coping, støtte fra venner, støtte fra foreldre og støtte fra lærere blitt operasjonalisert, i tillegg til fysisk selvpoppfatning. Fordelen med å benytte sammensatte mål, er at man i større grad vil kunne fange inn flere fasetter ved et rikt teoretisk begrepet enn hver enkelt indikator, og på den måten kan man minske målefeil (Ringdal, 2013).

Det ble benyttet eksplorerende faktoranalyse for å måle dimensjonaliteten ved de sammensatte målene i denne undersøkelsen. Alle faktorladningene viste over .60. Som allerede beskrevet, viste faktoranalysen at «emosjonell støtte fra lærer» og «instrumentell støtte fra lærer» ladet på én og samme faktor. Det ble derfor laget det sammensatte målet «Støtte fra lærer», da det viste seg at elevene ikke skilte mellom de to typene støtte. En betraktning er derimot at ettersom at måleinstrumentet bygger på Malecki og Demaray (2002), kan ikke funnene i denne undersøkelsen

uten videre knyttes direkte til samme funn som Malecki og Demaray (2002). Den interne konsistensen viste god reliabilitet, noe som tilsier at det kan være et godt mål. Allikevel kan det være med å svekke studiens validitet.

Det er en vanlig oppfatning at et sammensatt mål er mer pålitelig enn én indikator (Cummings, Stewart & Hulley, 2001). Dersom det er hverdagslige opplevelser som skal måles, vil mer generelle målinger være å foretrekke, da det kan fange opp elementer som kan bli oversett i sammensatt mål. Videre er en slik måling nyttig dersom det som skal måles er tydelig for respondentene, begrenset og endimensjonalt. (Wanous & Hudy, 2001). Marsh og Redmayne (1994) fremmer et multidimensjonalt syn på fysisk selvoppfatning, som også Klomsten har benyttet i sin avhandling og forskning (2003). Det er kun ett utsagn som dekker elevenes fysiske selvoppfatning i denne spørreundersøkelsen. Til tross for at forskning har antydning at jenter og gutter tillegger ulike sider ved den fysiske vurderingen ulik verdi (Marsh & Redmayne, 1994; Klomsten, 2003), kan bruken av ett utsagn støttes gjennom hva Wanous og Hudys (2001) mener én indikator med fordel kan benyttes til. Utsagnet «Jeg er fornøyd med utseende mitt» vil dekke de aspekt ved ens fysiske utseende som hver elev anser som mest fremtredende og viktig for seg. Det er ikke fokus på de ulike sidene ved fysisk selvoppfatning i denne avhandlingen, men heller elevenes fysiske helhetsfølelse.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet blir en viktig komponent da det teoretiske begrepet er abstrakt og ikke kan observeres. En ønsker derfor å sikre målingen med hensyn til stabilitet og pålitelighet. Det går ut på at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir de samme resultatene (Ringdal, 2013). Dette kan måles på forskjellige måter, og Cronbachs alfa er her blitt brukt som reliabilitetsmål basert på intern konsistens mellom indikatorene. Den interne konsistensen mellom indikatorene for hvert begrep har blitt sjekket, og en har på den måten kunne avgjøre antall indikatorer. En tilfredsstillende intern konsistens er Cronbachs alfa over .70, men ved verdier over .95 betyr det at indikatorene ikke fanger opp flere sider ved fenomenet, men heller måler akkurat det samme (Ringdal, 2013). Reliabiliteten påvirkes også av tilfeldige målefeil, slik som at respondentene husker feil eller det kan oppstå feil ved den elektroniske dataregistreringen. Slike feil kan være vanskelig å gjøre noe med, men vil jevne seg ut ved store nok utvalg (Ringdal, 2013). Cronbachs alfa har i denne oppgaven blitt indikert for hvert sammensatt mål, og alle Cronbachs alfaverdier har vist over .70

og under .95. Dette indikerer at de benyttede sammensatte målene er reliable, men det innebærer ikke nødvendigvis at de måler de sanne verdiene som motsvarer den teoretiske variabelen. Til tross for god reliabilitet, kan det derfor hende at målet ikke er valid (Ringdal, 2013).

3.7.3 Validitet

God reliabilitet er en forutsetning for god validitet, men ikke en tilstrekkelig betingelse i seg selv (Kleven, 2011; Ringdal, 2013). Validitet handler om relevante slutninger og deres grad av sikkerhet (Lund & Haugen, 2006). I denne studien blir for eksempel gyldigheten og kvaliteten på det teoretiske begrepet en ønsker å måle relevant å vurdere, hvorav systematiske målefeil er blant feilkilder som kan spille inn. I motsetning til tilfeldige målefeil som vil jevne seg ut, er det her snakk om systematiske målefeil, og de vil ikke jevne seg ut (Ringdal, 2013). Slike målefeil kan blant annet være at respondentene krysser av svar i retning av det som er sosialt ønskelig, eller ved at de gjennomgående krysser av for det samme svaralternativet. I forsøk på å sikre at elevene har svart oppriktig og oppmerksomt på spørsmålene eller påstandene, har det blitt stilt flere liknende spørsmål, og noen spørsmål eller utsagn er blitt negativt formulert fremfor positivt. I denne spørreundersøkelsen fører elevene på navnet sitt slik at deres svar kan kobles sammen fra tidligere år de har deltatt. Ved at elevene må gjøre det, og at det for eksempel er spørsmål om lærerne sine, kan det være med på å påvirke svarene deres. Det ble opplyst om at svarene deres ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert, men da denne behandlingsprosessen er ukjent for de fleste elevene, kan denne effekten være vanskelig å gjøre noe med.

Med utgangspunkt i validitetssystemet etablert av Shadish et al. (2002), kan validitet forklares gjennom begrepsvaliditet (construct validity), indre validitet (internal validity), ytre validitet (external validity) og statistisk validitet (statistical validity) (Lund & Haugen, 2006). Begrepsvaliditet benyttes for å avgjøre hvorvidt en måler det en har som formål å måle. Det vil si om det operasjonaliserte begrepet faktisk dekker det teoretiske begrepet. Som nevnt innledningsvis i validitetskapittelet, er god reliabilitet en forutsetning for god validitet. Dette viser seg innenfor begrepsvaliditet, da gyldigheten omhandler slutningen om at det teoretiske begrepet faktisk er det som måles av måleinstrumentene (Lund & Haugen, 2006). Det er da snakk om systematiske målefeil, og det vil påvirke begrepsvaliditeten. Som allerede beskrevet, kan det være snakk om at indikatorene enten måler flere dimensjoner ved et begrep eller kun måler en liten del av begrepet

(Kleven, 2011; Ringdal, 2013). I denne undersøkelsen ble det gjennomført faktoranalyser for å undersøke om indikatorene målte én eller flere dimensjoner ved det sammensatte målet, og på den måten styrke begrepsvaliditeten. Videre, ved å bruke påstander og spørsmål som har vist seg å fungere for forskere tidligere, øker det også begrepsvaliditeten. I denne studien ble det brukt data fra et allerede etablert spørreskjema. I kapittel "3.5 Spørreskjema og måleinstrument" henvises det til teori som hvert sammensatt mål er hentet fra eller basert på. Et annet moment verdt å nevne i forbindelse med begrepsvaliditet, er spørsmålenes innhold og plassering. Spørreskjemaene starter med relativt enkle spørsmål, slik som studieretning, foreldres utdanning og elevenes karakterer. Deretter kommer personlige spørsmål som omhandler vurdering av seg selv personlig, sosialt og i skolesammenheng. Dersom disse spørsmålene virker inngripende eller vekker emosjonelt ubehag, kan det påvirke resten av svarutfyllingen. I de benyttede spørreskjemaene for denne studien, er spørsmålene godt spredt.

Indre validitet blir relevant når en kommer til slutninger og fortolkninger av årsaksforhold mellom variabler, da det omhandler hvorvidt disse slutningene er sikre (Lund & Haugen, 2006). Relasjonen mellom to variabler sier ikke nødvendigvis noe om årsakssammenhenger, da det kan være snakk om retnings- og tredjevariabel-problematikken. I studien har derfor denne vurderingen tatt utgangspunkt i teori og tidligere forskning om selververd og hvordan det påvirkes. Selververd har dermed blitt satt som avhengig variabel i en lineær regresjonsanalyse, der de uavhengige variablene er satt til å kunne forklare variansen i selververd. Den gjensidige påvirkningen mellom variablene har allikevel blitt fremhevet i drøftingen.

Ytre validitet omhandler den grad av sikkerhet en kan foreta generalisering fra ens funn, altså resultatene til utvalget, og over til populasjonen (Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2013). Som tidligere uttrykt, er denne studiens utvalg både et strategisk utvalg og et bekvemmelighetsutvalg. Funnene kvalifiserer dermed ikke til statistisk generalisering, da sannsynlighetsutvelging ikke er benyttet (Ringdal, 2013). Imidlertid er utvalget såpass stort, samt demografisk variert, at det likevel kan gi tilstrekkelig grunnlag til å generalisere funnene til en større populasjon.

Statistisk validitet gjelder statistisk slutning og dens gyldighet. Resultatene må da ikke være preget av tilfeldige feil, og resultatene må være signifikante, samt ha en størrelse som kan tyde på at

sammenhengen er reell (Lund & Haugen, 2006). I denne studien har signifikanstesting blitt benyttet i forbindelse med korrelasjons- og regresjonsanalyser, i tillegg til t-tester, noe som Lund og Haugen (2006) hevder er med å styrke den statistiske validiteten. På den måten har det vært mulig å anslå om resultatet skyldes tilfeldigheter eller om det er statistisk signifikant. Ved signifikante funn av forskjeller mellom gjennomsnittsdifferanser (t-test, paired sample), er Cohens *d* benyttet som mål på effektstørrelse for å vurdere den reelle betydningen av funnene.

3.8 Etiske vurderinger

Det finnes forskningsetiske krav en må ta hensyn til når en bedriver forskning. Disse kravene gjelder overfor de som studeres, forskersamfunnet og samfunnet for øvrig (Lund & Haugen, 2006). Kravet om informert samtykke (Lund & Haugen, 2006) ble ivaretatt ved at elevene ble informert om hensikten med prosjektet i forkant, at det var frivillig å delta og kunne trekke seg underveis. Videre ble det opplyst om at opplysningene fra elevene anonymiseres og behandles konfidensielt, da dette også er et forskningsetisk krav (Lund & Haugen, 2006). «Elevens opplevelse i skolen» er en longitudinell studie, og mange av respondentene vil derfor delta ved flere gjennomføringer, slik som denne studiens utvalg. For å kunne samkjøre data fra de ulike gjennomføringene, ble elevene bedt om å fylle inn for- og etternavn. Dette med godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (vedlegg 3) og elevene selv. Så snart dataene ble kodet, ble de anonymisert. Et tredje krav er at informantene ikke skal utsettes for fysisk eller psykisk alvorlige belastninger (Lund & Haugen, 2006). I spørreundersøkelsen er det spørsmål vedrørende personlige og sosiale forhold, slik som selvverd og emosjonelle problemer, noe som kan si noe om elevenes psykiske tilstand. Disse spørsmålene kan derfor oppleves følsomme og vekke ubehag for enkelte elever. Selv om noen spørsmål i denne undersøkelsen kan være innenfor sårbare temaer, er denne spørreundersøkelsen vurdert til å ikke føre til alvorlige belastninger (Valås, 1999). I det påfølgende kapittel vil resultatene fra de overnevnte analysene presenteres.

4. Resultater

I dette resultatkapittelet vil funnene fra de ulike analysene presenteres og tolkes. Resultatene fra PM-korrelasjonsanalysene for VG1 fordelt på kjønn beskrives først, deretter PM-korrelasjonene for VG2, hvor disse resultatene sammenlignes. Videre presenteres resultatene fra t-testene for avhengig utvalg, der gjennomsnittsdifferansen mellom VG1 og VG2 for de aktuelle variablene testes, med påfølgende effektmål. Avslutningsvis fremstilles resultatene fra regresjonsanalysene gjennomført basert på funn fra PM-korrelasjonene. Resultatene for VG1 fremkommer først, deretter VG2.

4.1 PM- korrelasjoner for VG1

Det ble gjennomført en bivariat PM-korrelasjonsanalyse for å beskrive sammenhenger mellom selverd og utvalgte variabler for elevene på VG1. Her er formålet å undersøke styrken på sammenhengene, og om korrelasjonene er positive eller negative. For PM-korrelasjoner mellom selverd og utvalgte variabler fra datasettet, viser fem variabler $r > .3$, som var satt som grense for hvilke variabler som anses viktigst. De variablene som ikke målte tilfredsstillende PM-korrelasjon, var støtte fra foreldre ($r = .234$), støtte fra venner utenom skolen ($r = .203$), støtte fra medelever ($r = .275$) og støtte fra lærere ($r = .253$).

Det ble benyttet en tohalet signifikanstest, og alle korrelasjonene var signifikante på .01-nivået. For elevene ved VG1 viser korrelasjonen mellom selverd og sosial selvoppfatning $r = .439$, som er en moderat positiv sammenheng. Korrelasjonen mellom selverd og selv vurdering av kompetanse viser $r = .352$, altså en moderat positiv sammenheng og noe lavere enn sosial selvoppfatning. For selverd og emosjonelle problemer viser $r = -.578$, som er en sterk negativ sammenheng, som tilsier at den ene variabelen øker, mens den andre minker. Den klart sterkeste statistiske sammenhengen med selverd av de utvalgte variablene, er med fysisk selvoppfatning, hvor $r = .708$, som er en sterk positiv sammenheng. Det var også en sterk positiv sammenheng mellom selverd og coping, hvor $r = .596$.

Tabell 2 viser PM-korrelasjoner mellom variablene for jentene, og tabell 3 viser korrelasjonsmatrisen for guttene. Korrelasjonsmatrisen viser at det er fysisk selvoppfatning ($r_j = .725$ og $r_g = .574$), coping ($r_j = .588$ og $r_g = .489$) og emosjonelle problemer ($r_j = -.519$ og $r_g = -$

.478) som har de sterkeste korrelasjonene med selvverd hos både jentene og guttene på VG1. Korrelasjonene er imidlertid sterkere hos jentene ved alle de variablene. Hos guttene er det derimot sterkere korrelasjon mellom selvverd og sosial selvoppfatning enn hos jentene ($r = .440 > .419$), selv om denne forskjellen er liten. Jentenes sammenheng mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse ($r = .349$) er sterkere enn hos guttene ($r = .310$). Denne forskjellen er også liten. Det er korrelasjon mellom selvverd og de resterende variablene som er av høyest interesse for denne studien, da problemstillingen søker svar på hvilke variabler som i størst grad påvirker selvverd. Det er imidlertid verdt å bemerke den relativt høye korrelasjonen mellom coping og emosjonelle problemer hos begge kjønn.

Tabell 2: PM-korrelasjonsanalyse: Jenter på VG1.

	1	2	3	4	5	6
1. Selvverd	-					
2. Sosial selvoppfatning	.419**	-				
3. Selvvurdering av kompetanse	.349**	.427**	-			
4. Emosjonelle problemer	-.519**	-.373**	-.330*	-		
5. Fysisk selvoppfatning	.725**	.372**	.304**	-.437**	-	
6. Coping	.588**	.299**	.409**	-.589**	.467**	-

**Korrelasjon er signifikant på 0.01- nivået ved bruk av tohalet test.

Tabell 3: PM-korrelasjonsanalyse: Gutter på VG1.

	1	2	3	4	5	6
1. Selvverd	-					
2. Sosial selvoppfatning	.440**	-				
3. Selvvurdering av kompetanse	.310**	.431**	-			
4. Emosjonelle problemer	-.478**	-.358**	-.221**	-		
5. Fysisk selvoppfatning	.574**	.351**	.274**	-.371**	-	
6. Coping	.489**	.289**	.370**	-.546**	.364**	-

**Korrelasjon er signifikant på 0.01- nivået ved bruk av tohalet test.

4.2 PM- korrelasjoner for VG2

Det ble også gjennomført en PM-korrelasjon for elevene på VG2. Tabell 4 viser korrelasjonsmatrisen for jenter, og tabell 5 viser oversikt over korrelasjonene for guttene. Samtlige variabler korrelerer høyere for begge kjønn på VG2 enn ved VG1. Det ble benyttet en tohalet signifikanstest, og alle korrelasjonene var signifikante på .01- nivået for VG2. Korrelasjonsmatrisen viser at det også for VG2 er fysisk selvoppfatning ($r_j = .744$ og $r_g = .645$), coping ($r_j = .612$ og $r_g = .567$) og emosjonelle problemer ($r_j = -.584$ og $r_g = -.553$) som har

de sterkeste korrelasjonene med selvverd hos begge kjønn, og at korrelasjonene er sterkere hos jentene ved alle de variablene. Korrelasjonene mellom coping og emosjonelle problemer viser også høyere verdier enn på VG1.

Tabell 4: PM- korrelasjonsanalyse: Jenter på VG2

	1	2	3	4	5	6
1. Selvverd	-					
2. Sosial selvoppfatning	.490**	-				
3. Selvvurdering av kompetanse	.422**	.491**	-			
4. Emosjonelle problemer	-.584**	-.419**	-.382**	-		
5. Fysisk selvoppfatning	.744**	.383**	.374**	-.486**	-	
6. Coping	.612**	.389**	.467**	-.642**	.480**	-

**Korrelasjon er signifikant på 0.01- nivået ved bruk av tohalet test.

Tabell 5: PM- korrelasjonsanalyse: Gutter på VG2

	1	2	3	4	5	6
1. Selvverd	-					
2. Sosial selvoppfatning	.488**	-				
3. Selvvurdering av kompetanse	.327**	.446**	-			
4. Emosjonelle problemer	-.553**	-.327**	-.262**	-		
5. Fysisk selvoppfatning	.645**	.366**	.247**	-.442**	-	
6. Coping	.567**	.242**	.359**	-.607**	.375**	-

**Korrelasjon er signifikant på 0.01- nivået ved bruk av tohalet test.

4.3 Signifikanstesting av avhengig utvalg med effektstørrelse

Korrelasjonsanalysene viser at det er en positiv sammenheng mellom selvverd og alle variablene, bortsett fra emosjonelle problemer, hvor sammenhengen er negativ. Variabelgjennomsnittene skal derfor ha økt eller gått ned i samsvar med de som har økning eller nedgang i selvverd. For å vurdere hvorvidt hver variabels endring fra VG1 og VG2 er statistisk signifikant, har t-test (paired sample) blitt benyttet. Da resultater kan slå ut som statistisk signifikante uten at det nødvendigvis tilsvarer en betydelig endring i praksis, benyttes Cohens *d* som mål på denne praktiske forskjellen (Cohen, 1988).

Tabell 6 viser at alle resultatene er statistisk signifikante ($p < .001$) for variabelen sosial selvoppfatning. Effektstørrelsene viser liten effekt på gjennomsnittene for VG1 og VG2, og minst

for jenter med nedgang i selvverd ($d = .22$). For jenter med økning i selvverd viser Cohens $d = .30$, noe som i praksis vil tilsvare det samme som hos gutter med økning og gutter med nedgang, som begge viser Cohens $d = .33$, som er en liten, men reell effekt.

Tabell 6: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen sosial selvpåfatning

Sosial selvpåfatning	VG1			VG2			Sig.	Effekt mål
	N	m	sd	N	m	sd	p	Cohens d
Jenter økning	247	4.47	.86	247	4.72	.78	.000	.30
Jenter nedgang	198	4.58	.81	200	4.40	.79	.001	.22
Gutter økning	207	4.48	.89	207	4.77	.85	.000	.33
Gutter nedgang	224	4.61	.90	226	4.30	.98	.000	.33

Tabell 7 viser at forskjellen mellom alle gruppene er statistisk signifikante ($p < .05$) på variabelen selvvurdering av kompetanse. For jenter med økning, viser Cohens $d (= .27)$ at effekten av endringen er liten. T-testen for jenter med nedgang i selvverd, viser at gjennomsnittsdifferansen mellom VG1 og VG2 er statistisk signifikant. Derimot tilsier Cohens $d (= .15)$ at denne forskjellen ikke er av vesentlig betydning. Det er gutter med nedgang som viser høyest $d (= .33)$, men denne effekten er allikevel å betrakte som liten. Gjennomsnittsendringen hos gutter med økning viser svakere effekt ($d = .23$).

Tabell 7: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse	VG1			VG2			Sig.	Effekt mål
	N	m	sd	N	m	sd	p	Cohens d
Jenter økning	247	4.53	.83	247	4.74	.74	.000	.27
Jenter nedgang	200	4.67	.84	200	4.54	.84	.000	.15
Gutter økning	208	4.59	.78	208	4.77	.78	.015	.23
Gutter nedgang	226	4.66	.80	226	4.39	.86	.000	.33

Tabell 8 viser at alle gruppene gjennomsnittsdifferanser for variabelen emosjonelle problemer er statistisk signifikante ($p < .001$), bortsett fra gutter med økning i selvverd ($p = .357$). Hos jenter med økning i selvverd, viser effektstørrelsen at endring for emosjonelle problemer hadde liten effekt på endring av selvverd ($d = .22$). For jenter med nedgang i selvverd, er effekten noe høyere ($d = .37$), men fremdeles liten. Den største effekten av gjennomsnittsendring for variabelen emosjonelle problemer, er hos gutter med nedgang i selvverd. Cohens d viser her .48, som tilsvarer liten til moderat effekt.

Tabell 8: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens d for variabelen emosjonelle problemer

Emosjonelle problemer	VG1			VG2			Sig.	Effektmål
	N	m	sd	N	m	sd	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Jenter økning	245	3.81	2.40	242	3.30	2.31	.000	.22
Jenter nedgang	195	3.67	2.29	196	4.57	2.54	.000	.37
Gutter økning	205	2.00	1.92	200	1.89	1.70	.357	-
Gutter nedgang	215	1.95	1.92	220	2.94	2.18	.000	.48

Tabell 9 viser t-testene for variabelen fysisk selvoppfatning, hvor alle endringene er statistisk signifikante ($p < .001$). Cohens *d* viser at effekten av forskjellene er små til moderate. Gjennomsnittsforskjellen hos jenter med økning viser den største effektstørrelsen blant gruppene, der effektstørrelsen viser moderat effekt ($d = .58$). Det er liten effekt hos jenter med nedgang ($d = .41$) og gutter med økning ($d = .37$), mens gutter med nedgang viser oppimot moderat effekt ($d = .49$).

Tabell 9: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens *d* for variabelen fysisk selvoppfatning

Fysisk selvoppfatning	VG1			VG2			Sig.	Effektmål
	N	m	sd	N	m	sd	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Jenter økning	245	3.42	1.42	245	4.20	1.26	.000	.58
Jenter nedgang	196	3.99	1.37	200	3.43	1.37	.000	.41
Gutter økning	206	4.48	1.37	207	4.94	1.11	.000	.37
Gutter nedgang	222	4.55	1.28	222	3.90	1.37	.000	.49

Tabell 10 som fremstiller t-testene for variabelen coping, viser at alle gjennomsnittsdifferansene er statistisk signifikante ($p < .001$). Cohens *d* viser at effekten av endring i gjennomsnitt er størst hos gruppen jenter med økning i selververd, som viser moderat effekt ($d = .56$). Jenter med nedgang i selververd ($d = .36$), gutter med økning ($d = .39$) og gutter med nedgang ($d = .42$) viser alle liten til moderat effekt.

Tabell 10: Antall, gjennomsnitt, standardavvik, signifikansnivå og Cohens *d* for variabelen coping

Coping	VG1			VG2			Sig.	Effektmål
	N	m	sd	N	m	sd	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Jenter økning	247	4.01	1.04	246	4.55	.90	.000	.56
Jenter nedgang	200	4.29	1.07	200	3.91	1.07	.000	.36
Gutter økning	206	4.48	1.01	208	4.85	.87	.000	.39
Gutter nedgang	226	4.62	.99	226	4.19	1.06	.000	.42

De fleste t-testene var statistisk signifikante, men gjennom å måle effektstørrelsen, ble det i større grad demonstrert hvilke variabelers endring som kan ha hatt størst effekt på endring i selververd. Resultatene viser at det er endring i gjennomsnittene for variablene fysisk selvoppfatning og coping som viser størst effekt på endring i selververd. Dette gjelder for alle gruppene. Sosial selvoppfatning

er den tredje variabelen som viser effekt av endring hos gruppene med økning i selvverd. Hos gruppene med nedgang i selvverd, er emosjonelle problemer den tredje variabelen som viser effekt. Videre vil regresjonsanalysene for VG1 og VG2 presenteres, hvor variablenes relative forklaringskraft av selvverd fremkommer.

4.4 Regresjonsanalyser for jenter og gutter på VG1

Tidligere forskning har pekt på kjønnsforskjeller i fysisk selvoppfatning og emosjonelle problemer. Tabell 11 viser derfor en lineær regresjon hvor det undersøkes i hvilken grad variansen i selvverd på VG1 kan forklares ut fra variablene, hvor det skilles på kjønn. Analysen viser at de uavhengige variablene forklarer 62,6 % av variansen i selvverd hos jentene, mot 47,5 % hos guttene. De enkelte betaverdiene viser hvor mye av den forklarte variansen (R^2) i selvverd hver variabel bidrar til. Det er kun selvvurdering av kompetanse som ikke har en signifikant virkning på selvverd ($p > .05$). Alle de andre variablene bidrar signifikant til variasjonen i variabelen selvverd hos begge kjønn ($p < .001$). Det er ikke store forskjeller mellom betaverdiene hos jentene og guttene. En finner at det for guttene er høyere betaverdier enn for jentene for variablene sosial selvoppfatning ($\beta = .188 > .099$) og emosjonelle problemer ($\beta = -.149 > -.106$), mens det for jentene er høyere betaverdier enn for guttene på fysisk selvoppfatning ($\beta = .526 > .363$) og coping ($\beta = .243 > .220$). Det er fysisk selvoppfatning og coping som bidrar mest i den forklarte variansen av selvverd.

Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse: Selvverd målt hos jenter og gutter på VG1. Jenter N=832. Gutter N=778.

Variabler	Jenter			Gutter		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
Sosial selvoppfatning	.099	3.980	.000	.188	6.145	.000
Selvvurdering av kompetanse	.011	.443	.658	.020	.662	.508
Emosjonelle problemer	-.106	-3.850	.000	-.149	-4.558	.000
Fysisk selvoppfatning	.526	20.612	.000	.363	12.254	.000
Coping	.243	8.547	.000	.220	6.622	.000
R^2	.626			.475		

4.5 Regresjonsanalyser for jenter og gutter på VG2

Tabell 12 viser regresjonskoeffisientene for de samme variablene som i tabell 9, men for jenter og gutter på VG2. Modellen forklarer 67,1% av variansen i selvverd for jentene og 60% for guttene. Modellen forklarer altså større del av variansen i selvverd for elevene ved VG2 sammenlignet med VG1, særlig for guttene. For VG2 er det også selvvurdering av kompetanse som ikke viser signifikant virkning på selvverd ($p > .05$). Sosial selvoppfatning forklarer større andel av variansen

i selvverd på VG2 enn på VG1, og dette gjelder for begge kjønn. Likedan som på VG1, er det fysisk selvoppfatning som i størst grad forklarer selvverd på VG2, og da særlig for jentene ($\beta_j = .515$, $\beta_g = .363$). På VG2 har jentene og guttene samme betaverdier på emosjonelle problemer ($\beta = -.128$), mens guttene på VG2 nå har større betaverdier på coping enn jentene ($\beta = .293 > .222$), noe som var motsatt av resultatet på VG1.

Tabell 12: Lineær regresjonsanalyse: Selvverdmålt hos jenter og gutter på VG2. Jenter N=836. Gutter N=790.

Variabler	Jenter			Gutter		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
Sosial selvoppfatning	.158	6.493	.000	.237	8.851	.000
Selvvurdering av kompetanse	-.003	-.117	.907	-.016	-.622	.534
Emosjonelle problemer	-.128	-4.662	.000	-.128	-4.243	.000
Fysisk selvoppfatning	.515	21.355	.000	.393	14.918	.000
Coping	.222	7.982	.000	.293	9.829	.000
R ²	.671			.600		

4.6 Oppsummering av hovedfunn

Det er variablene fysisk selvoppfatning, coping og emosjonelle problemer som viser sterkest korrelasjon med selvverd for begge kjønn på begge årstrinn. For jentene på VG1, viser regresjonsanalysen de samme funn som korrelasjonene, da det fremkommer at de variablene som har sterkest PM-korrelasjon med selvverd, også forklarer mest av variansen i selvverd i regresjonsmodellen. Regresjonsanalysen med selvverd som avhengig variabel for jentene på VG2, viser at sosial selvoppfatning forklarer mer av variansen i selvverd enn emosjonelle problemer, mens fysisk selvoppfatning og coping har størst forklaringskraft.

Regresjonsmodellene for guttene på VG1 og VG2 viser at det er fysisk selvoppfatning, coping og sosial selvoppfatning som forklarer størst andel av variansen i den avhengige variabelen selvverd. T-testene viser at gjennomsnittsendringene i variablene fysisk selvoppfatning og coping har de sterkeste effektmålene for samtlige av gruppene med endring i selvverd. For jenter og gutter med nedgang i selvverd, har emosjonelle problemer de sterkeste effektmålene etter fysisk selvoppfatning og coping. For jenter og gutter med økning i selvverd, har sosial selvoppfatning de sterkeste effektmålene etter fysisk selvoppfatning og coping.

De resultatene som fremkom fra analysene, vil videre tas med inn i drøftingsdelen hvor resultatene ses i lys av teori og tidligere forskning vedrørende de aktuelle temaene.

5. Drøfting

Denne delen av oppgaven har til hensikt å besvare studiens problemstilling. Dette gjøres ved å drøfte resultatene fra foregående kapittel i lys av tidligere presentert teori og forskning, for å kunne besvare følgende problemstilling: *Hvilke faktorer kan forklare endring av selvverd hos elever i videregående skole?*

I tillegg til tidligere forskning innenfor de aktuelle områdene som er presentert i denne avhandlingen, vil også teori om kilder til selvverd vil være gjennomgående i drøftingen. Først diskuteres de variablene som ikke viste tilfredsstillende korrelasjon med selvverd. Deretter drøftes sammenhengen mellom selvverd og fysisk selvoppfatning. Videre drøftes resultater som variablene coping og emosjonelle problemer viste, etterfølgende av diskusjon av forholdet mellom sosial selvoppfatning og selvverd. Til slutt rettes fokuset mot drøfting av sammenhengen mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse.

5.1 Sammenheng mellom selvverd og støttevariablene

Resultatene fra korrelasjonsmatrisen viste at selvverd korrelerte høyere enn $r = 0.3$ med variablene fysisk selvoppfatning, coping, emosjonelle problemer, sosial selvoppfatning og sosial kompetanse. For både jenter og gutter ved begge årstrinn, var det variablene fysisk selvoppfatning, coping og emosjonelle problemer som korrelerte høyest med selvverd. Sosial selvoppfatning og selvvurdering av kompetanse viste de laveste korrelasjonene med selvverd.

Ettersom det kun var variablene som korrelerte med selvverd over $r = 0.3$ som ble benyttet i videre analyser, ble ikke variablene støtte fra venner, medelever, foreldre og lærere videreført. Dette var delvis overraskende, da gjennomgang av teori om kilder til selvverd tilsier at sosial støtte er en betydningsfull kilde til selvverd (bl.a. Rosenberg, 1979; Harter, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2017). PM-korrelasjonene mellom selvverd og de fire støttevariablene viser en positiv lineær sammenheng i denne studien, men svakere enn nedre grense som var satt i denne studien. Selv om teorien tilsier at det er sammenheng mellom selvverd og sosial støtte, viser resultatene fra tidligere forskning varierende funn. På den måten er ikke de lave korrelasjonene i denne studien nødvendigvis overraskende allikevel.

Viktigheten av sosial støtte, fremmes av Farmer og Farmer (1996), som betegner sosial støtte som sosiale prosesser som bidrar til utvikling av et individs adferdsmønster, verdier og sosial kognisjon.

Frederici og Skaalvik (2017) beskriver også denne sosiale støtten som viktig, da de hevder ungdomstiden er en tid hvor barn og unge ofte blir mer usikre på seg selv. Hoffman et al. (1988) og Rueger et al. (2008) fant positive sammenhenger mellom foreldrestøtte og selververd, noe også resultater i denne studien viser. Derimot kategoriseres korrelasjonene mellom selververd og foreldrestøtte, samt selververd og vennestøtte, som relativt lave korrelasjoner. Disse lave korrelasjonene samsvarer dermed med Marsh et al. (1995), Baudson et al. (2016) og Harris (1995) sine funn. Nyarko (2012) viste også til lignende funn mellom foreldrestøtte og selververd, men i tillegg var vennestøtte og selververd negativt korrelert, noe som resultatene i denne studien ikke viser.

Teori om tilknytningsrelasjoner i ungdomsalderen tilsier at jevnaldrende får en større påvirkning på ungdom enn foreldre (Tetzner, 2008). Dette har også andre forskere funnet i sine undersøkelser, der for eksempel Colarossi og Eccles (2003) viser til funn av sammenheng mellom høyt selververd og vennestøtte. Harris (1995) fremhever sammenheng mellom selververd og støtte fra medelever som sterkere enn sammenheng mellom selververd og foreldrestøtte. Selv om alle støttevariablene og selververd viser lave korrelasjoner i denne studien, viser resultatene at støtte fra venner har minst sammenheng med selververd av alle støttevariablene. Sullivan (1953) hevder vennestøtte har større påvirkning på selververd enn medelevstøtte, mens de aktuelle PM-korrelasjonene i denne studien viser at det er støtte fra medelever som har høyest korrelasjon med selververd.

Etter medelevstøtte, er det lærerstøtte som har høyest korrelasjon med selververd. Federici & Skaalvik (2017) fremhever læreren som en viktig ressurs og kilde for elevenes emosjonelle og sosiale utvikling. Læreren kan være en voksen støtteperson, som Brunstad (2005) mener er viktig for ungdom å ha i livet sitt. Selv om det er lav korrelasjon mellom selververd og lærerstøtte, fremkommer lærerstøtte å ha større sammenheng med selververd enn støtte fra foreldre og venner. Gjennom forskningen til De Wit et al. (2011) ble det funnet positive korrelasjoner mellom lærerstøtte og selververd, men korrelasjonene var synkende med alder. På den måten kan det sies at den lave korrelasjonen mellom lærerstøtte og selververd hos elever ved VG1 i denne studien, er i tråd med De Wit et al. (2011) sine funn.

5.2 Sammenheng mellom selvverd og fysisk selvoppfatning

Korrelasjonsanalyser sier ikke noe om kausalitet eller predikasjon (Ringdal, 2013), noe som tilsier at en i utgangspunktet ikke kan si noe om hvilken variabel som påvirker den andre. Dette gjelder også i forbindelse med korrelasjon mellom selvverd og fysisk selvoppfatning. Harter (2003; 2012), Kvalem (2007) og Ata et al. (2007) hevder det er en gjensidig påvirkning mellom disse variablene. Det er derfor lite hensiktsmessig å omtale variabelen fysisk selvoppfatning som den påvirkende faktoren til selvverdsvariabelen, eller motsatt. Med hensyn til denne studiens problemstilling, samt teorigjennomgang av kilder til selvverd, vil det allikevel være naturlig å drøfte funn og teori gjennom en uttrykingsform som tar utgangspunkt i at det er selvverd som blir påvirket av de andre variablene.

Det er variabelen fysisk selvoppfatning som har høyest korrelasjon med selvverd hos både jenter og gutter, men med høyere korrelasjonskoeffisient hos jentene. Dette tyder på at det er større sammenheng mellom selvverd og fysisk selvoppfatning hos jentene enn hos guttene, noe også tidligere forskning har vist (Isomaa et al., 2012; Kling et al., 1999; Klomsten, 2006; Kvalem, 2007). Klomsten (2006) mener disse forskjellene i stor grad bunngrunnet i kjønnsstereotyper, både i form av hvordan ungdommene blir behandlet av foreldre gjennom oppveksten, samt hvordan signifikante andre forhold seg til de typiske kjønnsrollene. Gjennomsnittene hos jenter og gutter med endring i selvverd, viser at positiv og negativ endring i fysisk selvoppfatning sammenfaller med henholdsvis positiv og negativ endring i selvverd, slik som de positive korrelasjonskoeffisientene tilsier. Det er hos jentene en finner størst effekt av endring i fysisk selvoppfatning på endring i selvverd. Ved å se på gjennomsnittene hos jentene og guttene hos de med økning i selvverd, viser guttene høyest fysisk selvoppfatning på både VG1 og VG2. De samme tendensene er å se hos jentene og guttene med nedgang i selvverd. Også disse funnene støtter derfor tidligere forskning om gutters høyere fysiske selvoppfatning enn jenters.

Ved å betrakte styrken på effektmålene innenfor variabelen fysisk selvoppfatning, er det grunn til å tro at endring i fysisk selvoppfatning har hatt innvirkning på endring i selvverd. Som nevnt angående gjensidig påvirkning mellom selvverd og fysisk selvoppfatning, er det også her uvisst hvorvidt det er økning i fysisk selvoppfatning som har ført til økning i selvverd eller motsatt. Denne studien har ikke tallfestet elevenes fysiske helse, og har dermed ingen indikasjoner på om det har hendt noen endringer med elevenes kropp. Kroppsendring vil derfor ikke være et relevant

diskusjonstema. Fokus på endring i hvordan elevene vurderer og forholder seg til sitt utseende, anses heller hensiktsmessig å drøfte.

Det kan være mange grunner til at ens fysiske selvoppfatning har endret seg. I ungdomsalderen skjer det både fysiske og psykologiske endringer, og Kvalem (2007) trekker derfor denne tiden frem som en lettpåvirkelig periode, og særlig med tanke på ens utseende, som alltid er til gjenstand for observasjon (Ata et al., 2007; Harter, 2003). Kvalem og Wichstrøm (2007) og Rosenberg (1979) påpeker at ens selvoppfatning påvirkes gjennom sosialisering og sosial sammenligning. Dette vil også gjelde innenfor fysisk selvoppfatning. Endring i selvverd basert på ens fysiske selvoppfatning, kan derfor ha forekommet gjennom påvirkning av tilbakemeldinger fra signifikante andre. Sett fra et forventingsperspektiv, vil det tilsi at disse tilbakemeldingene har vært oppriktige, derav gjennom autentiske opplevelser eller verbal overtalelse (Bandura, 1986). Robinson (1995) hevder kommentarer fra andre, og særlig fra foreldre eller jevnaldrende, reflekterer deres vurderinger av individet, og utgjør dermed speilbildeselve (Cooley, 1964).

Funnene til Klomsten (2006) viste at jenter i større grad oppgir slankhet og ansiktets utseende som viktig, fremfor gutter som fremhever maskulinitet og fysiske ferdigheter. Da det kun er én indikator for fysisk selvoppfatning i denne studien, er det ikke mulig å si noe om hvilke egenskaper elevene vektlegger. Kvalem (2007) hevder jenter opplever større diskrepans mellom det reelle og ideelle kroppsbildet enn gutter. Gjennom å tolke endringen i fysisk selvoppfatning i lys av Rosenbergs (1979) skille mellom reell og ideell selvoppfatning, kan endringen tilskrives enten større eller mindre diskrepans mellom disse selvoppfatningene/ selvene. Ifølge Tetzchner (2008) og Kvalem og Wichstrøm (2007) vil man i ungdomsalderen være i bedre stand til å skille mellom den reelle og ideelle selvoppfatning enn tidligere. Dette vil kunne medføre både positive eller negative virkninger på ens selvverd, avhengig av hvordan denne realiseringen foregår. Ved å betrakte denne prosessen fra et forventingsperspektiv, kan utfallet forklares gjennom mestringserfaringer. Dersom en elev innser at avstanden fra ideell til reell selvoppfatning er for stor til å kunne realiseres, kan det føre til skuffelse og nederlag, og dermed til lavere selvverd (Baudson et al., 2016). Det kan likeså forekomme at denne avstanden krympes for å sette mer realistiske mål, uten nevneverdige endringer i ens selvverd. På den andre siden, hvis en fornemmer at den ideelle og reelle

selvoppfatningen er i overensstemmelse, vil det kunne skape grobunn for høyere selvverd, da en har opplevd positive mestringserfaringer (Bandura, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Regresjonsanalysene for både VG1 og VG2 viste fysisk selvoppfatning som sterkeste predikator for selvverd hos jentene og guttene. Baudson et al. (2016) viser til samme funn, og tillegger media mye av grunnen for dette. All oppmerksomheten som rettes mot kropp og helse i samfunnet, påvirker individets syn på hva som tillegges høy verdi. Da disse områdene anses viktige i samfunnet forøvrig, vil også ungdommer integrere denne verdiholdningen i sine liv (Uthus, 2017; Kvale, 2007). Fysisk selvoppfatning vil følgelig ha innvirkning på ens selvverd, da selvverd påvirkes av vurderinger innenfor psykologisk sentrale områder (Rosenberg, 1979). Dette støttes av NOVA-rapporten (2015), som hevder kroppsfokus er blitt en økende trend blant ungdom.

Med medias og sosiale mediers eksponering og oppmerksomhet rettet mot ytre skjønnhet, er det lett å sammenligne seg med andre til enhver tid (Ata et al., 2007; Baudson et al., 2016). I tilknytning reell og ideell selvoppfatning, vil også måten en presenterer seg på være en nevneverdig faktor (Goffman, 1959). Med ønske om å tilfredsstille de krav og verdier samfunnet setter høyt, og dermed fremstille sider ved seg selv som innfrir disse forventningene (Schlenker, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2013), kan det også innebære inkongruens mellom den man «egentlig» er (den reelle selvoppfatning), og den man fremstiller seg å være. Andres vurderinger (Rosenberg, 1976), i form av for eksempel positive kommentarer og mange «likes», vil ikke fungere som verbal overtalelse om det ikke oppleves som autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1986). Av den grunn kan det være en kilde til lavere selvverd.

5.3 Sammenheng mellom selvverd, coping og emosjonelle problemer

Studiens problemstilling søker svar på hvilke faktorer som spiller inn på selvverd, i tillegg til å undersøke hvilke faktorer som i størst grad påvirker endring i selvverd. Det er korrelasjonen mellom selvverd og de andre variablene som har vært av størst interesse. Basert på relativt høye korrelasjoner mellom coping og emosjonelle problem, har jeg valgt å drøfte funnene innenfor selvverd og coping, samt selvverd og emosjonelle problemer, i tilknytning til sammenheng mellom coping og emosjonelle problemer. Denne sammenhengen kan anses åpenbar, da coping her omhandler den emosjonelle delen ved håndtering og nederlag i møte med utfordringer.

Gjennomgang av teori viser at selvverd, samt kilder til selvverd, forklares på ulike vis. Selvverd er et tvetydig fenomen å definere. Én måte å skille disse ulike synene på, har i denne oppgaven vært gjennom å fremheve selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Indikatorene for selverdsvariabelen baseres på hvordan selvverd betraktes innenfor selvvurderingstradisjonen. Etter fysisk selvoppfatning, er det coping som viser høyest korrelasjon med selvverd hos både jenter og gutter på VG1 og VG2. Coping handler om hvordan man håndterer krevende utfordringer (Lazarus & Folkman, 1984), og vil derfor kunne ses i sammenheng med Mruks (2013) definisjoner av selvverd. Mruk (2013) trekker frem tre definisjoner som tilsynelatende har fått størst gjennomslag i litteratur og forskning. Den tredje definisjonen omhandler hvordan en møter utfordringer og hvordan dette verdsettes, som da vil være med å forme ens selvverd. Indikatorene for coping (vedlegg 2) vedrører nettopp håndtering av utfordringer, med fokus på følelser og tanker knyttet til nederlag. Ett av utsagnene er knyttet til skoleprestasjoner, mens de fire resterende er utsagn som favner en generell opplevelse av å takle utfordringer og nederlag. Hva elevene vektlegger innenfor disse områdene, vil være det de anser som psykologisk sentrale områder (Rosenberg, 1979).

Santrock (2001, ref. i APA, 2002) fremhever tilhørighet med andre som en del av ungdommers følelsesmessige utvikling. Med hensyn til hva som skjer i ungdomstiden, hvor man prøver å finne ut av seg selv og sin plass i verden (Tetzchner, 2008), hvor jevnalders betydning blir sterkere, skolen stiller krav, samfunnets normer presser på, i tillegg til at fysiske, psykiske og emosjonelle endringer skjer (Kvalem & Wichstrøm, 2007), tyder det på at det er mye ungdom må ta stilling til. En del ungdommer vil komme til å møte utfordringer innenfor disse områdene, og da det er viktige områder for elevene å mestre, vil mestring, men likeså tilkortkomming, kunne spille inn på ens selvverd (Bednar et al., 1991; Rosenberg, 1979; Bandura, 1986). Med økende risiko for å feilberegne egne evner (Kvalem & Wichstrøm, 2007), og dermed muligens oppleve nederlag, vil det kunne føre til emosjonelt ubehag. En kan her se sammenheng mellom emosjonelle problemer og det å være i stand til å håndtere dem (coping). Den høye negative korrelasjonen mellom coping og emosjonelle problemer, indikerer at jo høyere grad av emosjonelle problemer, dess lavere opplevelse av å takle motgang, eller motsatt.

Korrelasjonsanalysen viser at det er størst sammenheng mellom selvverd og emosjonelle problemer hos jenter. Det støtter derfor funn i tidligere forskning (Mathiesen et al., 2007; Ung i

Oslo, 2015; Isomaa et al., 2012; Wichstrøm, 1999). Etter fysisk selvoppfatning og coping, er det emosjonelle problemer som har høyest korrelasjon med selververd hos jenter og gutter ved VG1 og VG2. Det er disse variablenes endring som viser størst effekt på nedgang i selververd hos jenter og gutter. For de som opplever økning, er ikke endring i emosjonelle problemer av de tre variablene som viser størst effekt, men heller sosial selvoppfatning. Denne sammenhengen diskuteres etter hvert. Selv om emosjonelle problemer viser en av de tre høyeste korrelasjonene med selververd for begge kjønn på VG1 og VG2, viser regresjonsanalysene at denne variabelen forklarer variansen i selververd som en av de tre sterkeste predikatorene bare hos jenter ved VG1. Det at emosjonelle problemer ikke har høyere forklaringskraft i regresjonsmodellene, kan forklares av den høye korrelasjonen mellom coping og emosjonelle problemer. Regresjonsanalysen tar hensyn til denne samkorrelasjonen.

Harter (2002) mener at høyt selververd spiller en viktig rolle i håndteringen av stressende hendelser, og fungerer som en såkalt buffer. Greenberg et al. (1992) støtter dette via funn som viser at de med høyt selververd håndterer krevende situasjoner bedre enn de med lavere selververd. Som nevnt, er det uvisst på hvilken måte elevene i denne studien møter og overkommer utfordringer på. Coping måler her de følelsesmessige reaksjonene elevene oppgir å oppleve etter å ha gjennomgått krevende situasjoner eller oppgaver. Basert på svarene elevene har oppgitt, er det en tydelig sammenheng mellom hvordan de oppgir å reagere på tilkorkomming og deres selververd. Kvaem og Wichstrøm (2007) påpeker at psykisk helse ikke kun handler om fravær av psykiske problemer og lidelser. Innenfor begrepet psykisk helse, inkluderer de det å kunne tilpasse seg hensiktsmessig, særlig i form av å ha det bra med seg selv. I tillegg inkluderer de det å ha positive følelser om andre, samt det å klare å møte livets utfordringer. I denne studien viser de høye positive korrelasjonene mellom selververd og coping at det er stor sammenheng mellom det å verdsette seg høyt og det å oppleve å takle utfordringer. En kan på den måten si at de som skårer høyt på coping, skårer høyt på selververd, og har derfor et godt utgangspunkt for god psykisk helse.

Folkman (2013) trekker frem ulikheter i ressurser, erfaring, motivasjon og copingferdigheter som forklaring på hvorfor personer takler stressfulle situasjoner på forskjellige måter. I forlengelse av den følelsesmessige utviklingen i ungdomstiden som Santrock (2001, ref. i APA, 2002) nevner, påpekes håndtering av følelser og stress som viktige områder å oppøve. Mange unge har ikke tilstrekkelig evne til å håndtere motgang, noe som kan føre til emosjonelle problemer og motløshet

(Shroder & Ollis, 2013; Park et al., 2010). Dette kan være med på å forklare den høye korrelasjonen mellom coping og emosjonelle problemer som resultater i studien viser. Dårlige tilpassede mestringsstrategier og emosjonelle problemer som oppstår i søken etter perfektjonisme (Park et al., 2010) viser hvordan flere av studiens variabler henger sammen.

Coping er den uavhengige variabelen som forklarer nest mest av variansen i selvverd, og effektstørrelsen viser at endring i coping har hatt en innvirkning på endring i selvverd. Denne effekten er størst hos jenter med økning i selvverd, noe som hentyder at en mer positiv emosjonell håndtering av utfordringer, har større påvirkning på selvverd enn det å ikke takle nederlag. Dette kan forklares gjennom Shroder og Ollis (2013) betraktninger om å attribuere nederlag til evner, som deretter vil kunne virke negativt inn på selvverd. For å beskytte selvverdet, vil det derfor være hensiktsmessig å attribuere nederlag til eksterne faktorer, slik at selvverdet ikke blir negativt påvirket (jf. Covingtons selvverdsteori).

Coping er en av variablene som forklarer selvverd mest i denne studien, noe som henger sammen med funnene til Chapman og Mullis (1999). Det er også i samsvar med Dumont og Provost (1999), som viser at de med høyere selvverd i større grad takler å møte utfordringer på en positiv måte. Det er uvisst hvilke emosjonelle reaksjoner de med høyere selvverd opplever i møte med tøffe situasjoner, men ifølge Bednar et al. (1991) vil denne mestring ha positiv innvirkning på ens selvverd. Høyt selvverd og mestring av utfordringer kan derfor ses på som en god sirkel. Elever med høyt selvverd har større tro på at de vil lykkes, og dermed ikke redd for å mislykkes, noe som hentyder at de er mindre påvirket av stress (Hattie, 1992; Dumont & Provost, 1999). Autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1986) innenfor psykologisk sentrale områder (Rosenberg, 1979) skaper gode forhold for høyere selvverd.

5.4 Sammenheng mellom selvverd og sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning viser positive sammenhenger med selvverd hos jenter og gutter ved VG1 og VG2. Denne positive korrelasjonen støtter derfor sammenhengene både Rueger et al. (2016) og Leary (1999) omtaler. Det å føle seg likt og en del av en sosial gruppe er viktig for ens utvikling og selvfølelse (Mjaavathn & Frostad, 2016; Federici & Skaalvik, 2017). Baumeister (1993) fremholder at de med lavt selvverd ofte har en negativ oppfatning av seg selv og andre, samt forholdet deres med andre. Dette viser at det er en positiv korrelasjon mellom selvverd og sosial selvoppfatning, da lavt selvverd viser seg i lav sosial selvoppfatning, noe også funn i denne studien

støtter. I hvilken grad elevene har en negativ oppfatning om andre, har ikke denne studien grunnlag til å kunne diskutere.

Sosial selvoppfatning er en av de tre sterkeste predikatorene for selvverd, bortsett fra hos jenter på VG1. Der forklarer variablene nest minst av de fem uavhengige variablene. Mennesket er et sosialt vesen, og det er derfor innlysende å tro at det er viktig med positive relasjoner med andre. Følgelig er det også vesentlig å være en person som andre liker. Hvilken person man ønsker å være (ideell selvoppfatning) påvirker ens sosiale selvoppfatning ut fra hvem man oppfatter å være (reell selvoppfatning). Om man ønsker å være en person med mange venner, men opplever å ikke ha det, kan det skape diskrepans mellom ideell og reell selvoppfatning. Likeså vil ens sosiale selvoppfatning påvirkes av andres vurderinger, slik som positive og negative kommentarer fra signifikante andre (Robinsen, 1995; Sullivan, 1947).

Harter (2012) fremhever betydningen av sosial selvoppfatning ved å referere til sosial aksept fra andre. Selvakseptering utgjør en betydelig del av ens selvverd (Isomaa et al., 2012; Skaalvik, 1998; Brendt & Burgdy, 1996), og i henhold til teori om andres vurderinger (Rosenberg, 1979) og speilbildeselve (Cooley, 1964), vil ens selvaksept påvirkes av den aksepten man opplever fra andre. Det hevdes at de med lavere selvverd i større grad enn de med høyere selvverd, er avhengig av ytre bekreftelser fra andre for å vurdere seg selv (White, 1964; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Isomaa et al., 2012). Det antas derfor at de elevene som har erfart positive eller negative opplevelser innenfor disse nevnte områdene, er i samsvar med positiv eller negativ endring i selvverd.

Endring i fysisk selvoppfatning og coping er to av variablene som har sterkest effekt på endring i selvverd hos alle endringsgruppene. Endring i sosial selvoppfatning hos jenter og gutter viser å ha en av de tre sterkeste effektene på økning i selvverd, men ikke for de med nedgang i selvverd, selv om effektstørrelsene er på like nivå. Hos de med nedgang i selvverd er det emosjonelle problemer, sammen med fysisk selvoppfatning og coping som har de største effektene. Dette kan tyde på at økning i sosial selvoppfatning har større effekt på økning i selvverd enn effekten av reduksjon av emosjonelle problemer. Motsatt gjelder det for de variablene som påvirker selvverd i negativ retning. Da har økning i emosjonelle problemer større effekt på nedgang i selvverd enn lavere sosial selvoppfatning. Her kan det være snakk om at elevenes beskyttelsesmekanismer inntreffer. Tilhørighet, vennskap og popularitet vil trolig være psykologisk sentrale områder for elever. Med ønske om å beskytte sitt selvverd fra negative impulser, kan det være tøft å innrømme overfor seg

selv at man er en person som andre ikke liker. I tillegg kan det tenkes å være vanskelig å vurdere dette aspektet selv.

5.5 Sammenheng mellom selvverd og selvvurdering av kompetanse

Selvvurdering av kompetanse viste de laveste korrelasjonene med selvverd av de utvalgte variablene, og endring i variabelen viste ingen nevneverdige effekter på endring i selvverd. Som uavhengig variabel i regresjonsanalysene, ga den ingen signifikant forklaring på variansen i selvverd. Dette kan skyldes en tredjevariabel eller de andre variablenes høyere forklaring.

Selvvurdering av kompetanse var ikke statistisk signifikant for forklaringen av variansen i selvverd. Dette var noe overraskende funn, da flere av indikatorene for selvvurdering av kompetanse innbefatter sider av selvverd som inngår i de definisjonene som er presentert (Mruk, 2013; Tafarodi & Swann, 1995). Noe av forklaringen til de lave sammenhengene, kan være at elevene assosierer utsagnene med prestasjoner og kompetanse i skolesammenheng, hvorav to av utsagnene var direkte knyttet til faglig vurdering. Ifølge Skaalvik og Bong (2003) kan det oppstå en usikkerhet dersom spørsmål om akademisk selvoppfatning ikke knyttes til et spesifikt fag eller innenfor et spesifikt område i et fag. Kanskje eleven gjør det bra i et fag, men opplever det derimot ikke som et psykologisk sentralt anliggende. Eleven er interessert i et annet fag, men opplever ikke å oppnå særlig gode prestasjoner. Dette kan skape en usikkerhet, noe som kan resultere i inkonsistente svar.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Studiens hensikt var å undersøke hvilke faktorer som kan forklare endring i selververd hos elever ved VG1 og VG2. Drøftingen har vært preget av å forklare funn sett i lys av sentrale kilder til selververd og tidligere forskning. Begrep som psykologisk sentralitet, andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og mestringserfaringer vært de mest sentrale holdepunktene.

Tidligere forskning har entydig demonstrert at selververd og fysisk selvoppfatning har stor sammenheng. Dette støttes også av de funn som har kommet frem gjennom analysene i denne studien. Rosenberg (1979) påpeker et sentralt poeng om ikke å betrakte selververd som en sum av kategoriene i den hierarkiske og multidimensjonale modellen til Shavelson et al. (1976). Denne studien berører alle områdene innenfor modellen. Formålet med studien har ikke vært å etterprøve modellens oppbygging på noe vis, men resultatene kan allikevel tyde på at fysisk selvoppfatning har betraktelig større betydning for ungdoms selververd enn andre områder. Dette støtter derfor Rosenbergs (1979) poeng om et mer sammensatt bilde enn kun hva modellen viser.

Poenget om gjensidig påvirkning mellom selververd og de andre variablene har blitt fremhevet gjennom studien. Uavhengig av hvordan en som pedagog anser påvirkningen, bør fokuset være på de variablene en kan påvirke. I pedagogisk sammenheng vil det derfor være nyttig å ha kunnskap om kroppens betydning for elevenes selververd, slik at negativ påvirkning kan unngås i best mulig grad. I dette ligger det å ta til betraktning de ulike sosiale prosessene som foregår i elevenes liv.

Til tross for at det ikke var høy korrelasjon mellom selververd og støtte fra venner, medelever, foreldre og lærer, bør ikke sammenhengen overses. Den positive korrelasjonen som fremkom, tilsier at det eksisterer en sammenheng, noe også teori og en del forskning støtter. Som pedagog bør en derfor være bevisst sin egen påvirkningsrolle hos elevene. Her vil det være relevant å vurdere ulike påvirkningskilder, slik som for eksempel de Rosenberg (1979) og Bandura (1986) fremhever. Det har blitt hevdet at de med lavt selververd ofte er avhengige av miljøet rundt seg for å kunne vurdere seg selv, da de ikke har tilstrekkelig eller klar oppfatning av seg selv (White, 1964; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Økning i sosial selvoppfatning viste å ha effekt på økning i selververd. Dette gir grunn for å tro at slikt som positive vurderinger fra andre kan være en betydningsfull kilde til å styrke selververd. Som det har kommet frem gjennom beskrivelsene av de ulike formene for selvoppfatning (Shavelson et al., 1976), viser kildene til selververd å være gjeldene innenfor alle områdene. Det kan derfor synes hensiktsmessig å betrakte kildene til

selvverd i samspill, da sosiale prosesser sjelden opptrer i vakuum. Tilrettelegging for gode sosiale forhold på skolen vil være av betydning, da medelever og venner er en viktig del av elevens skolehverdag. Selv om korrelasjonene mellom selvverd og støtte fra venner og medelever ikke var særlig sterke, innbefatter sosial selvoppfatning lignende områder som inngikk i støttevariablene. Og som resultatene i denne studien viste, er variabelen sosial selvoppfatning en av de viktigste i forklaringen av selvverd.

Studien har fremhevet media som en påvirkningskilde til hva ungdommer anser som verdifullt i samfunnet, og hvor man stadig blir eksponert for kroppsideal. Media og sosiale mediers påvirkning er vanskelig å gjøre noe med. Det har dukket opp TV-programmer med fokus på holdningsendring rundt kroppsbilde og som undersøker kroppsrelaterte problemer som mange opplever (f.eks. «Line fikser kroppen» og «Innafor»). Slike programmer er derimot omdiskutert, da det hevdes at de fungerer mot sin hensikt og faktisk gjør folk mer bevisst på sin egen kropp og dens «skavanker». På sosiale plattformer, slik som Instagram, er det i tillegg blitt populært å skulle vise frem hvordan bilder retusjeres, eller hvordan ulik posering kan ha stor betydning for hvordan kroppen ser ut på et bilde. Det kan derfor se ut til at det er blitt økende fokus på at den perfekte kroppen ikke nødvendigvis er så perfekt allikevel, om den faktisk fins. Selv om tanken er å bidra til et bedre og mer realistisk bilde på kroppen, kan også denne trenden gå mot sin hensikt, der hvor «All PR er god PR». Dette kan være med på å fremheve kompleksiteten med å ta fatt i måter å jobbe med holdninger på. Det er mange momenter å ta hensyn til, men ofte munker det ut i at man iallfall skal sette temaet på dagsorden og snakke om det.

Som nevnt innledningsvis, er psykisk helse et tema som virkelig har vært på dagsorden de siste årene. I en periode var det mye snakk om «generasjon prestasjon» og «perfeksjonismens tid», som også Klomsten og Uthus (2015) refererer til, og det høye presset ungdommene opplevde. Denne vinklingen ser nå ut til å ha tatt en litt annen retning. Tidligere hørte man om disse utslitte ungdommene, mens nå hører vi *dem*. Kommunelege Swensen (2014) omtaler psykiske plager som «den nye vonde ryggen». Det fremheves her hvor enkelt det er blitt å skylde på psykiske plager når det er noe en ikke mestrer, nesten på grensen til populært. Når coping viser å være viktig i forklaringen selvverd, og samfunnet for øvrig synes å bestå av mange unge som sliter med psykiske problemer, kan det tyde på at ungdommer ikke er tilstrekkelig rustet for å møte de utfordringene livet har å by på?

7. Litteraturliste

- 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.
- Ata, R. N., Ludden, A. B., & Lully, M. M. (2007). The Effects of Gender and Family, Friend, and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence. *J Youth Adolescence* *36*, 1024–1037. doi: 10.1007/s10964-006-9159-x
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baudson, Weber, Freund (2016). More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, *7*(1568), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568
- Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted. I R.F. Baumeister (Red.), *Self-esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (s. 201–219). New York: Plenum
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, internal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychol.Sci.PublicInterest*, *4*, 1-44. doi:10.1111/1529-1006. 01431
- Beane, J. M., & Lipka, P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers college, Columbia University.
- Berndt, T. J., & Burgoyne, L. (1996). Social Self- Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of Self-Concept.Developmental, Social and Clinical Considerations* (s. 171- 209). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brunstad, P. O. (2005). Behovet for anerkjennelse. I Brunstad, P. O., & Evenshaug, T. (Red.), *Å være voksen: I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv* (s. 150-169). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burns, R. C. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston Ltd.

- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Chapman, P. L., & Mullis, R. L. (1999). Adolescent coping strategies and self-esteem. *Child Study Journal*, 29(1), 69-77.
- Cohen, C. (1988). *Statistical power for the behavioral science* (2. utg.). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescent's mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Cooley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Covington, M. V. (1984). The Self-worth theory of achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 85(1), 4-20.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Craven, R. G., & Marsh, W. H. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 104–118.
- 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* (s. 223-236). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. New York: Plenum.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241. doi: 10.1521/scpq.17.3.213.20883
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school. Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.

- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Eikemo, A., & Clausen, T. H (Red.). (2007). 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.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. I M.D. Gellman, J.R. Turner (Red.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer.
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevs intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen* 53(2), 27-40.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi: 10.1111/j.14697610.1997.tb01545.x
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., Burling, J. Simon, L., Solomon, S., Rosenblatt, A., Lyon, D., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves as an anxiety buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489. doi: 10.1037/0033-295X.102.3.458
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. I R. F. Baumeister (Red.), *Self-esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (s. 87–116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. I M. R. Leary & J. P. Tangney (Red.), *Handbook of Self and Identity* (s.610-642). New York: Guildford Press.
- Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations. New York: Guildford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 307–316. doi:10.1007/BF01537672.
- Isaksen, T. R. (2018, 11. januar). Skolen skal gjøre så mye. Skolen skal se hele mennesket. Men vi kan ikke prioritere alt. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BJ3xAw/Skolen-skal-gjore-mye-Skolen-skal-se-hele-mennesket-Men-vi-kan-ikke-prioritere-alt--Torbjorn-Roe-Isaksen>
- Isomaa, R., Väänänen, J-M., Fröjd, S., Kaltiala-Heino, R., & Marttunen, M. (2012). How Low Is Low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence. *Health Education & Behavior*, 40(4), 392-399. doi: 10.1177/1090198112445481
- Kleven, T.A. (Red.), Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Klomsten, A. T. (2006). A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2015, 14.februar.). Oppvekst i perfeksjonismens tid. Prestasjonsjaget: Ungdommene er fremtiden, sier det. Hvis de varer, sier vi. *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmener/kronikk/i/dLwjA/Oppvekst-i-perfeksjonismens-tid>

- Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2014). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, lærerrapport (SDQ-T). *PsykTestBarn*, 2(5).
- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I I. L. Kvalem, & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 33-50). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2007). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbilde og sosiale relasjoner, I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 17-32). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2008). Sentrale begreper i sosialiseringsteorier. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst – om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, A. A., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R. (1999). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 32-35. doi: 10.1111/1467-8721.00008
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub
- 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, 231–252. doi:10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Marsh, H. W. (1990a). *SDQ II. Manual & research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self description questionnaire-1. SDQ1, Manual*. Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic SC: the big fish strikes again. *Am.Educ.Res. J.*32, 285-319. doi:10.3102/00028312032002285

- Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical selfconcept and its relations to multiple components of physical fitness. *J. Sport Exerc.Psychol.*16, 43-55. doi:10.1123/jsep.16.1.43
- Mathiesen, K.S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barn og ungdomstid* (Rapport 2007:5). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20075-trivsel-og-oppvekst--barndom-og-ungdomstid-pdf.pdf>
- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen*, 51(6), 5-14.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory and Practice* (4.utg.) New York: Springer Publishing Company.
- Mykletun, A., Knudsen, A.K., Mathisen, K.S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. *Nasjonalt folkehelseinstitutt*. (Rapport 2009/8).
- Nyarko, K. The Influence of Peer and Parent Relationships on Adolescents' Self-Esteem. (2012). *Ife Psychologia*, 20(2), 161-167.
- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. (NOVA Rapport 7/15). Oslo: NOVA.
- OECD. (2009). OECD Programme for International Student Assessment (PISA), *Students questionnaire*. Paris: OECD.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Orth, U. & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science* 23(5), 381-387. doi: 10.1177/0963721414547414
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6.utg.). Maidenhead: Open University Press.

- Park, H.-j., Heppner, P. P., & Lee, D.-g. (2010). Maladaptive coping and self-esteem as mediators between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 469-474.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. I: L. A. Peplaus & D. Perlman (Red.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 1-18). New York: Wiley.
- Quatman, T., & Watson, M. (2001). Gender Differences in Adolescent Self-Esteem: An Exploration of Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 93-117.
- Reneflot A., Aarø, L. E, Aase H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs K., & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttet rapport 2018). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research in Adolescence*, 5, 253-280. doi: 10.1207/s15327795jra0502_
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender Differences in the Relationship Between Perceived Social Support and Student Adjustment During Early Adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4),496-514. doi: 10.1037/1045-3830.23.4.496
- Schlenker, B. R. (2003). Self-presentation. I M. R. Leary, J. P. Tangney (Red.), *Handbook of self and identity* (s. 492-518). New York: Guilford Press.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin. <https://pdfs.semanticscholar.org/9453/f229a8f51f6a95232e42acfae9b3ae5345df.pdf>

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation & Emotion*, 37, 286-302.
- Siegel, J. M., Yancey, A. K., Aneshensel, C. S., & Schuler, R. (1999). Body image, perceived pubertal timing, and adolescent mental health. *J Adolesc Health*, 25, 155-165.
- Skaalvik, E. M. (1998). Skolen som oppvekstmiljø. I E. M. Skaalvik og Ø. Kvello (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (s. 218-250). Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. (1990). Academic Achievement and Self-Concept. An Analysis of Causal Predominance in Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning skolen ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – Utdanning til å mestre egne liv* (s.70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Skaalvik, S. (1998). Lese- og skrivesvake – en utsatt gruppe i skolen. I E. M. Skaalvik og Ø. Kvello (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (s.279-305). Oslo: Tano Aschehoug.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.
- Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, D.C.: The William Alanson Whyte Psychiatric Foundation.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85.
- Swensen, E. (2014, 10. januar). Den nye vonde ryggen. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/den-nye-vonde-ryggen/60214927>
- Tafarodi, R. W., & Swann Jr. W. B. (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.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Tetzchner, S. v. (2008). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOVA. (2015). *Ung i Oslo* (NOVA Rapport 8/15). Oslo: NOVA.
- 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.
- Wanous, J. P., & Hudy, M. J. (2001). Single-item reliability: A replication and extension. *Organizational Research Methods*, 4(4), 361-375.
- White, R. W. (1964). *The abnormal peronality: A textbook*. New York: The Ronald Press Co.
- Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: the role of intensified gender socialization. *Developmental psychology*, 35, 232-245.

Vedlegg 1: Infoskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte.

Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

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

Undersøkelsen "Opplevelse av skolen" er et samarbeid mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

Du vil bli invitert til å besvare et spørreskjema i skoletida. Det tar ca. en skoletime å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg underveis i undersøkelsen, og om du angrer deg etterpå, kan du be om at de opplysningene du ga blir slettet.

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen
- Tanker om veien videre

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

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

Vedlegg 2: Spørreskjema på VG2

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



Kunnskap for en bedre verden

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

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

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

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

Grunnskole..... ₁

Videregående skole..... ₂

Høgskole/universitet, inntil 3 år..... ₃

Høgskole/universitet, mer enn 3 år..... ₄

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

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

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

6. Din studieretning:

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

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

1. Norsk..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

2. Matematikk..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

3. Engelsk..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

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

Nei..... ₁ Ja, utenom klassen..... ₃

Ja, i klassen..... ₂ Ja, både i og utenom klassen..... ₄

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

Svært usant

Svært sant

9. Jeg gjør det bra på en rekke områder..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

10. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

11. Jeg har lett for å få venner..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

12. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

KS-17
6-4

1 8

Lisensstatistikk: gjenstandene
villkommen til NTNU, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant	
	1	2	3	4	5	6		
13. Det er lett å like meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14. Jeg godtar meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
16. Jeg følger godt med i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
18. Det er mange som vil ha meg som venn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
19. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
20. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
21. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
22. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
23. De fleste liker meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
28. Fagene vi har på skolen interesserer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
29. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
30. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
31. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
32. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
33. Jeg har lyst til å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
34. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
35. Jeg liker å holde på med skolearbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
36. Jeg er i stand til å nå mine mål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
37. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
39. Jeg har mange forhåpninger om framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugges det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant	
	1	2	3	4	5	6		
43. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
45. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
46. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
48. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
49. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
50. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
51. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
52. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
53. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
54. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
55. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
56. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
58. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
59. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
60. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
61. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
62. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
68. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
69. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
70. Foreldrene mine gir meg gode råd.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg trives sammen med foreldrene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg føler at lærerne mine kyr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Jeg er ofte trøtt/uooplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg er fornøyd med kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

	Slett ikke sikker						Svært sikker					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
89. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nei, Aldri	Ja, én gang	Ja, 2 eller 3 ganger	Ja, 4 til 10 ganger	Over 10 ganger
	i uke	i uke	i uke	i uke	i uke
92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Hvor ofte røyker du?	Hver dag	Hver uke, men ikke hver dag	Under én gang i uke	Røyker ikke i det hele tatt	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

	Dette har jeg gjort ...			
	nesten aldri	av og til	ganske ofte	nesten alltid
	1	2	3	4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. Hvis du skal ut i lære neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇒

Ikke i det hele tatt									Helt sikker
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

105. Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇒

Ikke i det hele tatt									Helt sikker
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇒

Nei	Ja, 1-2 ganger	Ja, 3-4 ganger	Ja, 5 ganger el. mer
1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. Hvis ja: Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇒

Ingen dager	1-7 dager	8-14 dager	15-30 dager	31 dager el. mer
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

- NB: Kryss av for alt som stemmer!
1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17.....
 2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår.....
 3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....
 4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....

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

	Under 5 timer	6-10 timer	10-15 timer	Over 15 timer
	1	2	3	4
1. Datamaskin til skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Annet: ↲

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

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

Annet: ↲

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

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

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

Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.
Er du på studieforbereende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev? (f.eks. murer, tømrer, lastebilmekaniker, ...) ↲

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇒

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettet/media.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

115. Har du søkt læreplass? ⇒

Ja , Nei

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇒

Ja , Nei

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

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇒

Ja , Nei

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇒

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig
	1	2	3	4	5	6	
1. Venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Foreldre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Rådgiver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Nettet/media.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen.....

123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....

124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....

125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen.....

126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen.....

127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....

128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen.....

129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide.....

130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida.....

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 3: Sammensatte mål

Selvverd

Jeg godtar meg selv slik jeg er

Jeg vil helst være slik jeg er

Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes

Jeg er ofte misfornøyd med meg selv

Emosjonelle problem

Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme

Jeg bekymrer meg mye

Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten

Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker

Jeg er redd for mye, jeg blir lett skrent

Coping

Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine

Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine

Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid

Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til

Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil

Selvvurdering av kompetanse

Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste

Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen

Jeg gjør det bra på en rekke områder

Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det

Sosial selvoppfatning

Jeg har lett for å få venner

Det er lett å like meg

De fleste liker meg

Det er mange som vil ha meg som venn

Støtte fra venner

Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg

Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg

Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg

Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt

Støtte fra medelever

Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg

Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg

Andre elever i klassen min sier positive ting om meg

Andre elever i klassen min behandler meg med respekt

Støtte fra foreldre

Foreldrene mine gir meg gode råd

Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer

Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra

Jeg trives sammen med foreldrene mine

Emosjonell støtte fra lærere

Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg

Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte

Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til

Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål

Instrumentell støtte fra lærere

Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner

Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har

Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår

Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det



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

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

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 selvpåfatning, 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)

Vedlegg 5: Faktoranalyse for lærerstøtte

Component Matrix^a

	Component
	1
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	,829
Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	,754
Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	,801
Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	,737
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	,758
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har	,745
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	,831
Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det	,800

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.