

Charlotte Liamø

Selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø

En kvantitativ studie av sammenhengen mellom selvvord, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø blant elever i videregående skole og forskjeller på elever med spesielle behov og uten spesielle behov.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, juni 2011

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en men lærerik prosess. Jeg har lært mye nytt, spesielt innen tilhørighet og ensomhet. Spennende å se på tema som jeg ikke har hatt så mye om gjennom bachelor-årene og i masterfagene.

Jeg vil takke veilederen min, Per Egil Mjaavatn ved pedagogisk institutt (NTNU) for god veiledning. Han har alltid tatt seg god tid når jeg har vært til veiledning selv om han er en travel mann. Setter stor pris på det.

De som står bak forskningsprosjektet “Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole” vil jeg også gi en stor takk til, for at jeg har fått bruke deres innsamlede data i masteroppgaven. Uten dette har jeg ikke fått jobbet med så store utvalg.

Trondheim, juli 2011

Charlotte Liamø

Sammendrag

Denne masteroppgaven har sammenhenger mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø som tema. Den ser også på forskjeller ved disse variablene mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov.

Det er brukt allerede innsamlet data fra forskningsprosjektet “Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole”, noe som gir et utvalg på ca 2000 elever. Det er en longitudinell studie som tar for seg elevenes to første år på videregående skole. Dette er et omfattende forskningsprosjekt som blant annet kartlegger elevenes opplevde selvverd, ensomhet, tilhørighet og deres oppfatning av det sosiale miljøet.

Denne masteroppgaven viser signifikante sammenhenger mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø, samt forskjeller mellom elever med spesielle behov og uten spesielle behov når det kommer til de variablene som er nevnt ovenfor.

INNHold

1. INNLEDNING	1
2. TEORETISK TILNÆRMING	4
2.1. Spesialpedagogikk	4
2.2. Selvoppfatning	4
2.2.1. Selvvurderingstradisjonen	5
2.2.2. Selvvurdering og selvverd	6
2.2.3. Fire prinsipper på hvordan selvverdet påvirkes	8
2.3. Det sosiale miljøet	10
2.3.1. Lærings/klasse miljøet	10
2.3.2. Dissonant miljø	10
2.3.3. Sosial bytteteori	11
2.4. Tilhørighet	12
2.5. Ensomhet	13
2.6. Problemstilling	14
3. METODISK TILNÆRMING	16
3.1. Metode og design	16
3.2. Forskningsprosjektet som data er hentet fra	16
3.3. Utvalg og populasjon	17
3.4. Anvendt måleinstrumentet	17
3.4.1. Mål på selvverd	18
3.4.2. Mål på tilhørighet	19
3.4.3. Mål på ensomhet	19
3.4.4. Mål på sosialt miljø	20
3.5. Målingens kvalitet	20
3.5.1. Validitet	20
3.5.2. Reliabilitet	21
3.6. Analyser	22
3.7. Etske betraktninger	22
4. RESULTATER	24
4.1. Deskriptiv statistikk	24
4.2. Slutningsstatistikk	26

4.2.1. Er det sammenheng mellom opplevd selvverd og ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?	26
4.2.2. Er det forskjeller på opplevd selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø hos elever med og uten spesielle behov?	27
4.2.3. Kan man ha høyt selvverd, men likevel føle seg ensom? Og omvendt?	30
4.2.4. Kan man føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig?	32
5. DRØFTING	35
5.1. Er det sammenheng mellom opplevd selvverd og ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?	35
5.2. Er det forskjeller på opplevd selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø hos elever med og uten spesielle behov?	36
5.3. Kan man ha høyt selvverd, men likevel føle seg ensom? Og omvendt?	37
5.4. Kan man føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig?	38
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	40
7. LITTERATURLISTE	42
8. Vedlegg	49

1. Innledning

Dagens kunnskapssamfunn har et stort fokus på utdanning. Utdanning er derfor en viktig faktor for å lykkes senere i livet. Man tilbringer store deler av livet på skolen, noe som gjør skolen til en sosialiseringarena. Nettopp derfor er det viktig at man trives på skolen, og at man har utviklet en læreplan som sier at skolen skal fremme utvikling og trivsel samt faglige prestasjoner (Kunnskapsløftet, 2006).

I Norge har vi "en skole for alle". Dette vil si at barn og unge med spesielle behov også skal delta på lik linje med de barn og unge uten spesielle behov. Det er også utarbeidet en veileder som sier at man helst ikke skal individualisere barn med spesielle behov for mye (Veileder for spesialundervisning, 2009). Det vil si at man skal bruke så lite enetimer som mulig. De skal helst være i klasserommet eller i grupper. Dette gjør at man må fokusere ekstra mye på å tilpasse undervisningen og legge vekt på å styrke elevenes selvverd og trivsel, i og med at barn med spesielle behov kan være utsatt for å ha lavere selvverd enn de elevene uten spesielle behov (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I pedagogisk sammenheng er det viktig at skolen jobber med å legge situasjonen til rette slik at elevene kan bevare og utvikle sitt selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Derfor er det viktig at man jobber med at alle elevene skal prestere ut i fra sine forutsetninger, ha det bra og utvikle et godt selvverd gjennom hele skolegangen.

Ut i fra det som er sagt ovenfor, er temaet i denne masteroppgaven selvverd, tilhørighet, ensomhet og sosialt miljø blant elever i videregående skole. Jeg synes dette er et meget viktig tema fordi selvverdet er med på å forme livskvaliteten hos mennesker. Studier viser at elever som har det bra med seg selv gjør det bedre på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Gjør man det bra på skolen, er det bedre muligheter til å utdanne seg til det man vil og trives med. Og skolen kan da være med på å danne et godt selvverd hos elevene.

Mer spesifikt lurer jeg på om det er sammenheng mellom selvverd, tilhørighet, ensomhet og sosialt miljø. Ut i fra tidligere forskning på området er det grunn til å tro at det er en sammenheng her. Tidligere forskning indikerer at elever som blir isolert eller avvist blant jevnaldrende har en tendens til å ha lavere selvverd enn de som ikke blir utsatt for dette

(Greiff, 2005). Man har også funnet at det kan gå utover vår fysiske og psykiske helse, om en har lavt selvvverd (Coopersmith, 1976). Det er funnet sammenhenger mellom tilhørighet og psykisk helse. Føler man ikke tilhørighet til noen eller noe, så kan dette gi dårligere livskvalitet (Baumeister og Leary, 1995). Ensomhet er assosiert med høyere dødelighet (Hawkley og Cacioppo, 2010).

Det forskningsprosjektet jeg har hentet data fra heter “Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole” og handler om hvordan læringsmiljøet påvirker elevene. Man spør blant annet etter elevenes opplevelse av det sosiale miljøet, selvvverd, trivsel, faglig nivå, om de føler tilhørighet til skolen og klassen og om de føler seg ensom. Spørreskjema ble sendt ut til alle videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke. Jeg har valgt å bruke variablene selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø i min masteroppgave.

Jeg skal, i tillegg til å se på sammenhengene nevnt ovenfor, se om det er forskjeller på skoleungdom med spesielle behov og uten spesielle behov. Forskning gjort på dette feltet antyder at elever med spesielle behov lettere kan bli utsatt for mobbing. Elever som er faglig svake, kan utvikle lav sosial status i klassen (Sletta, 1986), og dermed bli isolert eller avvist av medelever. Noe som kan bidra til lavt selvvverd (E.M. Skaalvik, 1986; Greiff, 2005 og Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 1 inneholder innledning, oppgavens struktur og begrepsavklaring. Kapittel 2 består av teori og problemstilling og sentrale definisjoner. Jeg vil videre skrive om vurderingstradisjonen, selvvurdering og selvvverd, tilhørighet, ensomhet og det sosiale klassemiljøet. Dette vil utgjøre teorigrunnlaget for problemstillingen min og for å diskutere mine funn. I neste kapittel, som heter metodisk tilnærming, forklarer jeg hvilken metode jeg har brukt, og hvorfor, samt beskrive datainnsamlingen, design og metode. Jeg drøfter også reliabilitet, validitet, måleinstrument og etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres resultatene i form av tabeller o. l. Kapittel 5 omhandler drøfting av resultatene opp i mot tidligere forskning som er beskrevet i teoridelen. Kapittel 6 er en kort oppsummering av hele oppgaven.

Begrepsavklaring

Selvopfatning er en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons vurderinger, oppfatninger og forventninger av seg selv. Dette inkluderer vårt selvverd, som er et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vårt selvverd utgjør vår generelle følelse av selvaksept.

Når jeg skriver om det sosiale klassemiljøet vil jeg bruke teori om dissonant miljø, som betyr at en person kan føle seg utenfor klassemiljøet fordi en føler seg annerledes (Rosenberg, 1977). Da er klassemiljøet dissonant for den eleven. Her kommer også sosial bytteteori inn. Sosial bytteteori er en teori om generelle sosiale handlingsmønstre innen en gruppe (Sletta, 1983).

Tilhørighet og ensomhet kan man si er to motsetninger. Tilhørighet vil si en følelse eller en trang til å føle at man er en del av noe og beskyttet av en gruppe mennesker (Baumeister og Leary, 1995), og ensomhet vil si at en ikke føler tilhørighet til noen. Da får man en subjektiv følelse av å være sosialt isolert og ikke ha noen å gå til (Perlman, 1988).

I metoddelen og resultatdelen vil jeg dele utvalget mitt inn i to grupper; elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov. Elever med spesielle behov er elever som mottar en eller annen form for spesialundervisning, og elever uten spesielle behov er elever som ikke mottar noen form for spesialundervisning.

2. TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Spesialpedagogikk

Det finnes ikke noe kort fasitsvar på hva spesialpedagogikk er, men ut i fra mange definisjoner hentet fra Befring og Tangen (2008) kan man først og fremst si at spesialpedagogikk er tiltak for voksne, barn og unge med spesielle behov. Spesialpedagogen skal da bidra til å fremme gode lærings- og utviklingsvilkår, personlig utvikling og livskvalitet hos denne gruppen mennesker. Med spesielle behov mener man funksjonshemmende vansker eller at man har en eller annen form for hindring i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Befring, 2008).

En spesialpedagog har som oppgave å utvikle og tilegne seg kunnskap om både de vilkårene som hemmer og fremmer læring, livskvalitet og utvikling (Tangen, 2008). Man skal også arbeide for å forbedre læringsvilkårene. En spesialpedagog skal bidra med å legge forholdene til rette i praksis, som det å forebygge at vansker og hindringer oppstår eller får utvikle seg, samt redusere vansker og hindringer som finnes.

Den spesialpedagogiske kompetansen er først og fremst rettet mot opplæring og utdanning (fra barnehage til voksenopplæring), noe som utgjør hovedarenaen, men det er også et behov for spesialpedagogisk kompetanse i arbeidsliv, familie og fritid (Tangen, 2008).

2.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons vurderinger, oppfatninger og forventninger av seg selv. Man kan også si en persons kunnskap om seg selv. Selvoppfatning inkluderer både selv vurdering, selvverd og forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vår oppfatning av oss selv kan variere ut i fra hvilke områder i tilværelsen man ser på. Eksempler på slike områder i selvoppfatningen er fysisk, sosial, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning dreier seg om hvordan man oppfatter seg selv i forhold til kropp, utseende og prestasjoner med tanke på motoriske ferdigheter. Sosial selvoppfatning handler om popularitet og hvordan man ser seg selv i samhandling med andre mennesker. Akademisk selvoppfatning er en persons oppfatning av eget evnenivå og

prestasjonsnivå, for eksempel på skolen. Emosjonell selvoppfatning handler om hvordan en oppfatter seg selv emosjonelt. Det vil si følelser som angst, sinne, glede, osv. Moralsk selvoppfatning dreier seg om en ser seg selv som en person som følger normer og regler, eller ikke (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Videre kan man se på selvoppfatning i form av tre perspektiv. Reell, persipert og ideell selvoppfatning. Reell selvoppfatning vil si en persons faktiske oppfatning av seg selv. Persipert selvoppfatning vil si hvordan en selv tror at andre oppfatter en. Og til slutt, ideell selvoppfatning, som betyr hvordan man ønsker å bli oppfattet som (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.2.1 Selvvurderingstradisjonen

Gjennom de siste 20-30 årene har den pedagogiske forskningen utviklet to teoretiske tradisjoner innen selvoppfatning i forhold til skoleprestasjoner. Forventningstradisjonen og vurderingstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forventningstradisjonen tar for seg elevens forventning om å mestre forskjellige situasjoner eller oppgaver. Denne tradisjonen opererer med begrepet forventning om mestring. Forventning om mestring vil si en persons forventning om å mestre en bestemt oppgave (Bandura, 1986). Man kan ha en forventning til en bestemt oppgave, men en helt annen til en annen oppgave. Vurderingstradisjonen handler om en persons vurderinger av seg selv. Her kommer begrepene selvverd og selvvurdering inn (Rosenberg, 1979 og Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvvurderingstradisjonen dreier seg ikke bare om hvordan man tror man mestrer en bestemt oppgave, men hvordan man vurderer seg selv i forhold til flere faktorer.

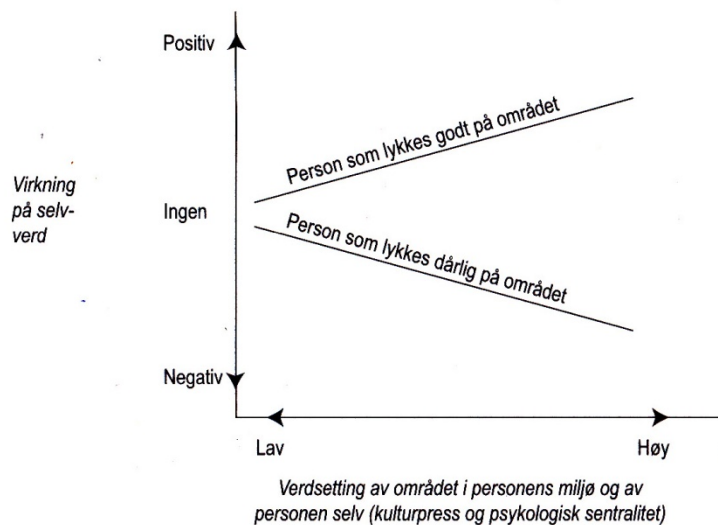
Selvvurdering og selvverd er to begreper som henger sammen. Selvvurdering er egne vurderinger av oss selv som gjelder bestemte områder, for eksempel et aspekt ved vår fysiske selvoppfatning. Selvverd er et begrep som brukes om vårt generelle selvverd. Altså den samlede, generelle vurderingen vi gjør av oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.2.2 Selvverd og selvvurdering

”Vårt selvverd er et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.84). Man kan også definere det som en evaluering av ens egen oppfatning av seg selv (Coopersmith, 1976). Med andre ord kan man si at selvverd er et begrep som omfatter vår generelle følelse av selvaksept. Vår generelle følelse av selvaksept er et resultat av alle våre selvvurderinger som gjøres på forskjellige områder.

Andre begrep som kan være med på å beskrive selvverd er selvrespekt eller selvaktelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I engelskspråklig litteratur er self-worth (Covington, 1979) og self-esteem (Marsh, 1986) mest brukt. Å ha et høyt selvverd betyr at man synes man er verdt noe og respekterer seg selv. Det vil ikke si at man er selvgod eller egoistisk (Skaalvik og Skaalvik, 2005 og Coopersmith, 1976). Det er veldig viktig å respektere seg selv og ha et godt forhold til seg selv, for det er først da man kan utvikle sunne og gode forhold med andre mennesker og føle seg trygg på seg selv og sine omgivelser (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Alle mennesker har et behov for å vurdere seg selv og bli vurdert av andre for å danne seg et bilde av seg selv. Dette er behov nummer 4 i Maslows behovspyramide (Maslow, 1948). Man må respektere seg selv for å bli respektert av andre. Nettopp på grunn av dette kan man si at selvverd påvirker, og er viktig, med tanke på livskvaliteten vår. Generelt er personer med høyt selvverd ofte livsglade og flinkere til å tilpasse seg for eksempel i et klassemiljø enn de med lavt selvverd (Coopersmith, 1976). Har man lavt selvverd, kan det gå utover vår fysiske og psykiske helse i form av symptomer som hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjon, angst, isolering og at man stadig bekymrer seg (Skaalvik og Skaalvik, 2005, og Coopersmith, 1976). Det er også funnet at elever med spesielle behov har lavere selvverd enn elever uten spesielle behov (Valås, 1999).

Som sagt er det flere områder man vurderer seg selv på, men ikke alle vurderingene påvirker selvverdet i like stor grad (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Et område kan være fysisk selvoppfatning, og innen fysisk selvoppfatning har man for eksempel fotball og dansing. Man kan være flink på begge områdene, men det er ikke sikkert begge betyr like mye for personen selv. Betyr dansing mye for personen selv og nærmiljøet, er det dansingen som påvirker selvverdet. Hvis da fotball ikke er like viktig for personen selv og nærmiljøet, vil ikke dette området påvirke personens selvoppfatning. For å beskrive dette ytterligere er det laget en teoretisk modell for selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).



Modellen viser ”sammenheng mellom vurderinger og prestasjoner på et område, verdsetting av området i personens miljø og betydningen av området for personens selvverd” (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Er man flink i et område som også er viktig i nærmiljøet, påvirker dette selvverdet positivt i stor grad. Er det slik at man ikke er flink i et område som er mindre viktig for personen, men veldig viktig for de i nærmiljøet, kan dette påvirke selvverdet svært negativt. Modellen viser hvor viktig miljøet rundt personen og personens egne verdier er for en persons selvverd.

Forskere har innført begrepet ”en multidimensjonal selvvurdering” (Marsh, Byrne og Shavelson, 1988). Grunnen til dette er at de har funnet at de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder, kan være forskjellige, og helt uavhengige av hverandre. Derfor er det viktig å forstå at det er vanskelig å studere dette begrepet og fange opp den multidimensjonale selvvurderingen (Coopersmith, 1976; Shavelson, Hubner og Stanton, 1976 og Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vår selvvurdering er også hierarkisk oppbygd (Shavelson, et. al, 1976). Ser man på selvverd som det øverste og mest generelle i hierarkiet, kan man si at det er flere mer spesifikke områder jo lenger ned i hierarkiet man kommer. Et eksempel: Akademisk selvvurdering er mindre generell enn selvverd. Under akademisk selvvurdering kommer selvvurdering i hvert

enkelt fag. Matematikk, norsk, osv. Det er mindre generelt enn akademisk selvvurdering. Videre kommer man lenger ned i hierarkiet, og til helt spesifikke oppgaver i hvert enkelt fag. For eksempel matematikk. Her passer for eksempel prosentregning inn. Deretter kan man gå enda lenger ned, og da til spesifikke situasjoner. Det kan være en enkelt oppgave i prosentregning. Dette viser altså at selvverdet er et omfattende og hierarkisk begrep (Shavelson, et. al, 1976). Og selvvurderingen blir mer enda mer differensiert og omfattende jo eldre man blir (Marsh, Craven og Debus, 1998).

2.2.3 Fire prinsipper på hvordan selvvurdering påvirkes

Man kan se på hvordan vår selvvurdering blir påvirket gjennom å se på fire prinsipper som favner både individ og miljø (Rosenberg, 1979). Disse prinsippene består av 1) Andres vurderinger, 2) Sosial sammenligning, 3) Selvattribusjon og 4) Psykologisk sentralitet.

Andres vurderinger vil si vurderinger gjort av andre mennesker som vi samhandler med. Det kalles reflekterte vurderinger i og med at vurderingene blir reflektert tilbake til oss. Hvordan vi oppfatter de vurderingene andre gjør av oss skaper viktig informasjon om oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I en skolesituasjon blir elever vurdert og observert både av lærere og andre elever, så skolen utgjør en viktig arena for å bli påvirket av andres vurderinger. Om en elev føler at han er flink på skolen eller ikke blir i stor grad påvirket av lærerens og medelevenes vurdering av eleven.

Sosial sammenligning (Festinger, 1954) handler om at man sammenligner seg selv med andre mennesker eller grupper mennesker. Mennesket har et behov for å vurdere sine egne evner, og har man ikke objektive mål å gå etter, så velger man å sammenligne sine evner med andres. Men vi foretrekker å sammenligne oss med de som er mest mulig lik oss selv, med henhold til kjønn, alder, erfaringer og atferdsmønster. Man skiller mellom å sammenligne seg selv med en enkeltperson og med en gruppe. Sammenligner man seg med en gruppe, kalles denne en referansegruppe. Det kan være klassen eller basisgruppa på skolen. Med tanke på at vi helst sammenligner oss med andre på samme alder, er det lett å foreta sosial sammenligning på skolen.

Selvattribusjon betyr hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. Man skiller mellom internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at man forklarer resultat med egen evne og innsats. Noe som betyr at man har selv kontroll på om man for eksempel gjør det bra på en

prøve eller ikke. Eksternal attribusjon vil si at man forklarer resultater med ytre faktorer, som flaks, kvalitet på lærere eller at selve oppgaven var lett eller vanskelig. Attribuerer man eksternt mener man at man ikke har kontroll på resultatet. Selvattribusjon påvirker selvvurderingene våre. Dette skjer på den måten at selvvurderingen virker inn på attribusjonsmønsteret, som igjen påvirker selvvurderingen. Man kan altså si at det er en gjensidig påvirkning mellom selvattribusjon og selvvurdering (Gecas, 1982).

Psykologisk sentralitet dreier seg om psykologisk sentrale områder. De områdene som betyr mest for en og en verdsetter høyt er psykologisk sentrale (Rosenberg og Pearlin, 1978). Og det er nettopp de psykologisk sentrale områdene som påvirker selvverdet i størst grad (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det vi bryr oss mest om er det som påvirker selvverdet vårt mest.

Områder en lykkes i blir sett på som mer psykologisk sentrale enn områder vi ikke lykkes i. Det vil si at områder man lykkes i er viktigere for oss enn de vi ikke lykkes i. Men dette avhenger også av hva miljøet vi lever i definerer som viktige kvaliteter. Så psykologisk sentralitet påvirker selvverdet både individuelt og via miljø/samfunnet (Rosenberg, 1979). I skolen er det de teoretiske fagene som blir lagt mest vekt på, og da blir de automatisk psykologisk sentrale områder for de elevene som vil gjøre det bra på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det at teoretiske fag blir lagt mest vekt på, gjør det ekstra vanskelig for elever som for eksempel har dysleksi. De vil gjerne gjøre det bra i teoretiske fag, men har ikke de forutsetningene elever uten dysleksi har for å tilegne seg kunnskap gjennom å lese. Det at de teoretiske fagene blir lagt mest vekt på i skolen, og dermed er psykologisk sentrale områder for de som vil gjøre det bra på skolen, betyr at elever med lærevansker får det ekstra vanskelig. Selv om de vil gjøre det bra i teoretiske fag, så er det ikke sikkert de får det til, noe som kan føre til frustrasjon. Og gjør de det bra i praktiske fag, så er det ikke sikkert det betyr så mye for de elevene, når de vet at de teoretiske fagene er de som teller mest. De teoretiske fagene blir altså psykologisk sentrale selv om man ikke er god i de fagene.

2.3 Det sosiale miljøet

2.3.1 Det sosiale lærings/klassemiljøet

Gjensidig respekt, inkludering og positive relasjoner mellom lærere og elever og elevene seg i mellom er kjennetegn på et godt klassemiljø. Her blir alle elever godtatt og det er lov til å være annerledes (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man skal se det som positivt å ha stor variasjon i fellesskapet, for da kan man lære av hverandre at man skal akseptere alle som de er. Dette bidrar til et trygt og godt læringsmiljø, som igjen er med på å styrke elevenes selvverd.

Det dreier seg om å skape et fellesskap som tar til høyde for å favne alle og gi rom for og skape muligheter for elever med ulik læringsatferd (Nilsen, 2008). I et godt klassemiljø er differensiering og tilpasning til elevenes forutsetninger viktig. Da arbeider elevene med ulike faglige arbeidsoppgaver, og elever med særskilte behov vil da skille seg mindre ut. Grunnen til dette er at elever med spesielle behov ikke alltid kan jobbe med faglige oppgaver som er beregnet på klassetrinnet de er i, så de må kanskje jobbe med andre oppgaver uansett. Så når alle jobber med ulike oppgaver, skiller de seg ikke ut på hvilke oppgaver de jobber med.

2.3.2 Dissonant miljø og selvverd

Dissonanseffekten handler om hvordan vi føler oss i forhold til konteksten eller gruppen vi er i (Rosenberg, 1979). En skoleklasse er et godt eksempel på en slik kontekst eller gruppe. Det handler ikke om å sammenligne seg med de elevene man ser opp til i klassen eller de flinkeste i klassen, men med hele klassen i ett. En elev med spesielle behov, som har alenetimer med spesialpedagog, vil kanskje føle seg annerledes enn de andre i klassen, sett at de fleste ikke mottar spesialundervisning. Men er den samme eleven i en klasse hvor de fleste elevene mottar spesialundervisning, vil en ikke føle at en er i dissonant miljø. Man kan altså ikke si at et klassemiljø er dissonant, men at noen elever kan oppleve det som dissonant. Dissonant kontekst handler om relasjonen mellom individet og miljøet.

Miljøet, gruppen eller skoleklassen setter normen for hva som er normalt. Og en elev kan skille seg ut fra klassen ved å ha store lærevansker eller fysiske handikap (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Konsekvensen av å føle at man er i et dissonant miljø er at det har en negativ virkning på personens selvverd (Rosenberg, 1979). Det er flere grunner til dette. Blant annet

at svake sider eller prestasjoner vil bli mer framtrødende i et dissonant miljø. Om man er i et miljø/klasse hvor de fleste er ”normale” og en selv for eksempel er en svak leser, så legger man ekstra godt merke til den svake leseren. En annen grunn til at dissonant miljø har negativ virkning på selvværdet er at en person som for eksempel har lavere prestasjoner enn de andre i gruppen, lett kan bli konfrontert og påmint at han/hun blir negativt vurdert.

På grunn av det som er poengtert ovenfor er det grunn til å tro at en ofte kan føle at en ikke passer inn, altså at man føler seg utenfor, annerledes eller at det er noe med en selv som er feil fordi en ikke er lik de andre i miljøet eller klassen (Rosenberg 1977). Det er også funnet at elever med spesielle behov ikke blir like akseptert av jevnaldrende (Valås, 1999).

2.3.3 Sosial bytteteori

Sosial bytteteori kan sees på som en teori om generell sosial atferd (Sletta, 1983). Et sosialt bytteforhold kan defineres slik:

”Tjenester eller bistand til andre følges av forventning om å bli vist takknemlighet og om å få sine tjenester gjengjeldt når anledningen byr seg. Feilslåtte forventninger tjener til å stemple den andre som utakknemlig og som en som ikke fortjener mer bistand. Ved rimelig grad av gjengjeld derimot, vil den sosiale belønningen en får, tjene til å tilskynde mer hjelp og støtte. Den gjensidige utvekslingen av tjenester dette fører til, vil skape et sosialt bånd mellom partene (Blau, 1964 i Sletta, 1983, s.93)”.

Ut i fra dette kan man si at et sosialt bytteforhold består av tre begreper. Belønning, kostnad og forventning. Disse begrepene er med på å definere sosialt bytteteori (Thibaut og Kelley, 1959). Belønning kan defineres som det som skaper behag i en samspillsituasjon/relasjon. Dette kan være at noen er vennlig, gir deg støtte, hjelp eller andre ting som skaper en positiv følelse eller velbehag. Det er to former for belønning; indre og ytre (Blau, 1964). Når man får en indre belønning fra en samspillsituasjon er det selve samspillet/relasjonen som er belønningen. Det er ikke selve aktiviteten som er viktig, men at man gjør det sammen. Ytre belønning vil si at selve aktiviteten er belønningen. Da er det ikke så viktig hvem man gjør aktiviteten med.

En kostnad er noe som kommer i veien for gjennomføringen av en samspillsituasjon. Det er altså en hindring som kommer i veien. Jo større hindringen er, jo større er kostnaden.

Kostnader kan være når det kreves stor fysisk eller mental anstrengelse, eller når handlingen

er forbundet med angst, forvirring eller en konflikt. Dette er belastninger som en må gjennom for å gjennomføre samspillsituasjonen (Thibaut og Kelley, 1959).

Det tredje kjennetegnet på et sosialt bytteforhold er forventningene begge parter har til hverandre og belønning. Det er individuelt hva en forventer. Noe som en person ser på som en god belønning, kan oppleves som en skuffelse for en annen (Sletta, 1983). Når man har forskjellige forventninger til samspillsforholdet, kan forholdet bli kostnadspreget. (Homans, 1961).

2.4 Tilhørighet

Mennesket er en sosial art som trenger trygge omgivelser (Hawkey og Cacioppo, 2010 og Maslow, 1948) og å føle tilhørighet og tilknytning til andre mennesker (Deci og Ryan, 2000; Baumeister og Leary, 1995 og Maslow, 1948). Behovet for å føle tilhørighet til andre retter seg mot den psykologiske følelsen av å være sammen med andre i et trygt samfunn. Man føler at man er en del av noe og at man er til nytte for andre mennesker.

Behovet for å føle tilhørighet er en grunnleggende driv/motivasjon hos mennesker. Man må fylle to kriterier for å tilfredsstille dette behovet. Først må man ha etablert god sosial kontakt med noen mennesker, deretter må man skape gjensidig respekt og bry seg om hverandre (Baumeister og Leary, 1995). Mennesker har en drivkraft/motivasjon for å skape sosial tilhørighet, å høre til en gruppe mennesker. Tilhørighet har en sammenheng med kognitive prosesser i hjernen og helse. Føler man ikke tilhørighet noen plass kan dette gi en dårligere livskvalitet.

Tilhørighet er som sagt et menneskelig behov. Tilhørighet og trygghet er behov som kommer etter man har tilfredsstilt de fysiologiske behovene, som mat, drikke, husrom, osv. (Maslow, 1948). Vi har altså en trang til å føle at vi hører til/passet inn en plass/ i en gruppe/ samfunnet. Det er ikke nok å ha en kjæreste som man har et trygt og intimt forhold med, men man må også ha relasjoner med flere mennesker i forskjellige settinger. Grunnen til dette er at man vil da få en følelse av å være tilknyttet en gruppe mennesker. Man føler seg tryggere om man har et større nettverk. I den forbindelse kan man skille mellom mennesker som er usikre på seg selv og mennesker som er sikre på seg selv. De som er usikre har en tendens til å føle seg isolert og utestengt fra samfunnet, og tror ikke de er spesielt godt likt av andre mennesker (Maslow, 1948). De har også en tendens til å være dårlig på å ta kontakt med andre og ty til

sosial støtte (Baumeister og Leary, 1995). De som er sikre på seg selv har tendens til å føle at de passer inn i samfunnet, er elsket og likt av andre og blir sett opp til (Maslow, 1948).

En forutsetning for eksplorerende atferd er at man føler seg trygg og forstått av omgivelsene, og dette skjer når behovet for tilhørighet er tilfredsstillt (Bowlby, 1969 og Baumeister og Leary, 1995).

Mange vil føle at de ikke har tilhørighet om man er ”annerledes” (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Et eksempel på dette kan man finne i en ungdomsskoleklasse. Har en av elevene spesielle behov og trenger spesialundervisning, kan dette gjøre at en føler at en er annerledes og derfor ikke føler tilhørighet til klassen.

2.5 Ensomhet

Ensomhet er en subjektiv opplevelse. Det gir en ubehagelig følelse av å ikke ha noen å snakke med om både positive og negative opplevelser (Perlman, 1988). Det er imidlertid et kjent fenomen som oppleves av mange mennesker. 80% av tenåringer under 18 år har på et eller annet tidspunkt opplevd å føle seg ensom (Berguno, et. al, 2004, omtalt i Hawkley og Cacioppo, 2010). Ensomhet er synonymt med å føle seg sosialt isolert. Det er viktig å huske at dette er en subjektiv følelse. Noen kan være isolert fra andre, men allikevel ikke føle seg ensom, mens andre kan ha et sosialt liv og mange venner, men likevel føle seg ensom (Hawkley og Cacioppo, 2010).

Ensomhet er assosiert med nedsatt livskvalitet, akademiske prestasjoner, utholdenhet (Goodwin, Cook og Yung, 2001 og Nicpon, Huser, Blanks, Sollenberger, Befort og Robinson Kurpius, 2006) og høyere dødelighet (Hawkley og Cacioppo, 2010). Det er funnet sterke negative sammenhenger mellom selvverd og ensomhet (Sletta, Valås, Skaalvik og Sjøberg, 1996).

De som har et mer positivt syn på seg selv er ikke så ensomme som de som har et negativt syn på seg selv. Dette kan forklares med at elever med lavt selvverd ikke ser ut til å søke sosial støtte hos jevnaldrende (Bernardon, Babb, Hakim-Larson og Gragg, 2011). De med et positivt syn på seg selv har tendens til å søke sosial støtte hos jevnaldrende, og dermed føler de seg ikke så ensomme. Bare det å tro at man har noen å vende seg til uansett situasjon er med på å forebygge ensomhet (Baumeister og Leary, 1995). Opplevd sosial støtte har høy korrelasjon

med ensomhet (Bernardon et. al, 2011). Det vil si at om man opplever å få sosial støtte så føler man seg ikke så ensom som om man ikke hadde sosial støtte.

Opplever man å føle seg ensom på en daglig basis kan dette føre til at den personen det gjelder føler seg utstøtt og lite akseptert av for eksempel de andre elevene i klassen. Er man psykisk utviklingshemmet eller har en eller annen form for spesielle behov kan dette være en risiko for utstøting og utvikling av et lavt selvverd (Valås, 1999). Hvis man blir utstøtt er det sannsynlig at personens selvverd og livskvalitet blir negativt påvirket. Det vil si at ensomhet kan ha en negativ virkning på selvverdet (Greiff, 2005).

2.6 Problemstilling

Det som er tatt opp i teoridelen sikter til det denne masteroppgaven skal dreie seg om. Nemlig sammenhenger mellom selvverd, tilhørighet, ensomhet og opplevelsen av det sosiale miljøet blant skoleungdom. Forskning viser til at dette er et svært viktig tema, fordi selvverd, tilhørighet og ensomhet er faktorer som i stor grad påvirker vår livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er også kommet fram av teoridelen at det er mange forskere som har funnet sammenhenger mellom selvverd, tilhørighet, ensomhet og sosialt miljø.

Det er funnet sterke negative sammenhenger mellom selvverd og ensomhet, og det er en gjensidig påvirkning (Greiff, 2005, Sletta et. al, 1996). Man har funnet tendenser til at, jo lavere selvverd man har, jo mer ensom er man (Valås, 1999).

Tilhørighet har en sammenheng med kognitive prosesser i hjernen og helse. Føler man ikke tilhørighet noen plass kan dette gi en dårligere livskvalitet (Baumeister og Leary, 1995).

Jeg skal se på skoleungdom med spesielle behov og uten spesielle behov. Grunnen til at jeg velger å se på skoleungdom, er fordi skolen er en viktig arena som garantert er med på å påvirke selvverdet til elevene i form av klassemiljø, psykologisk sentralitet og sosial sammenlikning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevene tilbringer store deler av livet på skolen.

Elever med spesielle behov ser ut til å være en risikogruppe i forhold til lavt selvverd. Dette fordi de er mer utsatt for mobbing (Greiff, 2005) og kan lett føle at de er i et dissonant miljø (Rosenberg, 1977,1979 og Skaalvik og Skaalvik, 2005). Derfor velger jeg å skille de ut og

teste to grupper, altså elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov. Slik kan jeg finne ut om det er slik at elever med spesielle behov har generelt lavere selvvverd og føler mindre tilhørighet og mer ensomhet enn de elevene uten spesielle behov. Jeg skal også se på sosialt miljø her.

På grunnlag av teorier og tidligere forskning, som er tatt opp i teoridelen, er mine problemstillinger som følger:

- 1) Er det en sammenheng mellom selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?**
- 2) Er det forskjeller på elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov i opplevd selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?**
- 3) Kan man ha høyt selvvverd, men likevel føle seg ensom? Og kan man oppleve å ha lavt selvvverd, men ikke føle seg ensom?**
- 4) Kan man føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig?**

3. METODISK TILNÆRMING

3.1 Metode og design

Problemstillingen bestemmer hvilken forskningsmetode man skal bruke. Når man skal se på sammenhengen mellom en eller flere variabler, er kvantitativ forskningsmetode ofte den best egnede metoden (Ringdal, 2009). I mitt masterprosjekt skal jeg se på sammenhengen mellom flere variabler, nettopp derfor har jeg valgt å bruke kvantitativ forskningsmetode.

Kvalitativ forskningsmetode baserer seg på talldata og beskriver ofte virkeligheten i tall og tabeller. Det er vanlig å bruke et større utvalg i slike undersøkelser enn i kvalitative undersøkelser, for så å strukturere resultatet og se etter hyppighet av, omfang av og fordeling og sammenhenger mellom fenomener (Ringdal, 2009).

En design kan også kalles et forskningsopplegg, og den er en grov skisse over hvordan man konkret skal gjennomføre forskningsopplegget. Vi kan skille mellom fem typer design: Tverrsnitt- og langsgående design, casestudier, komparativ og eksperimentell design (Ringdal, 2009). Jeg vil basere meg på en tverrsnittstudie basert på spørreundersøkelse. Dette er den mest brukte designen innen sosiologi og andre samfunnsfag (Ringdal, 2009). Man samler da inn data ved bruk av standardiserte spørreskjema, for så å generalisere resultatene til populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal, 2009). Jeg har valgt å gjøre det slik fordi jeg vil teste ut sammenhengen mellom variabler på et gitt tidspunkt.

3.2 Forskningsprosjektet “Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole”

Datamaterialet som er brukt i denne masteroppgaven er hentet fra forskningsprosjektet ”Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole”. Dette forskningsprosjektet er et samarbeid mellom forskere ved pedagogisk institutt på NTNU og Sør-Trøndelag fylkeskommune. Det er en longitudinell studie som tar for seg elevenes to første år på videregående skole, gjennom å sende nettbaserte spørreundersøkelser til elevene. Spørreskjemaet ble sendt til elevene og undersøkelsen ble gjennomført høsten 2009/vinter 2010, vår 2010 og vår 2011. Dette er et omfattende forskningsprosjekt som tar for seg flere viktige tema. Blant annet kartlegger man på elevenes opplevde selvverd, hvordan de opplever det sosiale miljøet og læringsmiljøet på skolen og om elevene trives eller føler seg ensom.

Man ser også på elever med spesielle behov, og deres faglige og sosiale deltagelse på skolen. Ut i fra tittelen på forskningsprosjektet ser man at man også vil finne ut om miljøet på videregående skole har noen betydning for om noen elever velger å ikke fullføre den videregående opplæringen. Man har her valgt å bruke begrepet ”bortvalg”.

Spørreskjemaet er nettbasert, og elevene fyller ut spørreskjemaet selv på data. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som går ut på hvordan eleven opplever skolehverdagen sin. Dette er spørsmål som handler om elevenes opplevelse av eget selvvverd, om hvordan eleven opplever det sosiale miljøet i klassen, elevstøtte, ensomhet, trivsel, tilhørighet, motivasjon for å fullføre videregående utdanning, egen mestring og medbestemmelse. I tillegg svarer eleven på spørsmål som indikerer hvilken sosial status eleven har i klassen (sosiometri). Videre utførte elevene også en figurtest (problemløsningstest).

Fra skolene fikk en opplysninger om elever som får ulike former for spesialundervisning. Alt dette er anonymisert.

3.3 Utvalg og populasjon

Utvalget i spørreundersøkelsen er alle elever som går grunnkurs VG1 i Sør-Trøndelag fylke. Utvalget er ikke trukket tilfeldig, noe som gjør det til et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg vil si at man velger utvalget ut ifra hva som er tilgjengelig, eller etter hvor man er. I og med at utvalget er alle elever som går grunnkurs VG1 i Sør-Trøndelag fylke, vil populasjonen være alle elever som går grunnkurs VG1 i Norge. Men i og med at det ikke ble gjort et sannsynlighetsutvalg, kan man ikke helt sikkert generalisere resultatene tilbake til populasjonen. Hadde man valgt sannsynlighetsutvalg, og trukket tilfeldig på skoler i hele landet, kunne man ha generalisert resultatene tilbake til populasjonen. I og med at man har brukt bekvemmelighetsutvalg er studiens ytre validitet svekket.

3.4 Anvendt måleinstrument

Instrumentene som benyttes i denne oppgaven gir mål på selvvverd, tilhørighet, sosialt miljø, trivsel og ensomhet. De måler elevenes egen opplevelse av disse tilstandene, så de er subjektive variabler. Måleinstrumentene er sammensatte mål som skåres ved å summere opp summen av flere indikatorer/utsagn som sammen måler det teoretiske begrepet (Ringdal,

2009). Subjektive variabler kan ikke måles direkte, og kalles latente variabler. Slike variabler bygges på et teoretisk begrep og måles ved å bruke et måleinstrument som kan konkretisere elevenes subjektive opplevelse (Ringdal, 2009).

Spørreskjemaet som er brukt i denne masteroppgaven er basert på Likert-formatet, som består av utsagn med 3 til 7 lukkede svarkategorier som skal vurderes. Sumkategoriene går fra uenig til enig med utsagnet og svarkategorien tallfestes og summeres for å gi en sumskåre som uttrykker personens holdning til det måleinstrumentet ønskes å måle (Holand, 2007). I spørreskjemaet som er brukt i masteroppgaven er svarkategoriene rangert fra 1 = helt usant, 2 = nesten helt usant, 3 = litt usant, 4 = litt sant, 5 = ganske sant og til 6 = helt sant. Elevene må vurdere hvert utsagn positivt eller negativt i og med at et ikke blir noen nøytral kategori med 6 svarkategorier.

3.4.1 Mål på selvverd

Måleinstrumentet består av 6 utsagn som til sammen skal måle det teoretiske begrepet, selvverd. Man måler her elevens opplevde selvverd, altså ens generelle følelse av selvaksept (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette måleinstrumentet gir en sumskår, hvor høyeste skår er 36 (6 x 6) og laveste skår er 6 (1 x 6).

Utsagnene ”Jeg vil helst være slik jeg er” og ”Jeg er ofte misfornøyd med meg selv” er hentet fra ”Self Description Questionnaire 1” og er utviklet av Marsh. Dette er et omfattende spørreskjema som måler selvoppfatningen elever har på ulike områder (Marsh, 1990).

Utsagnene ”Jeg godtar meg slik jeg er”, ”Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes”, ”Jeg er like mye verdt som andre” og ”Jeg liker meg selv som jeg er” er utarbeidet av Skaalvik, Pjil, Frostad og Mjaavatn (2011).

Cronbachs Alpha til måleinstrumentet selvverd er på 0,86, noe som tyder på at måleinstrumentet har høy reliabilitet.

3.4.2 Mål på tilhørighet

Denne variabelen består også av 4 utsagn og gir en sumskår. Maksimumskår er her 24 (4 x 6) og minimumskår er 6 (1 x 6). Elevene skal vurdere hvert utsagn positivt eller negativt. Denne variabelen bestod opprinnelig av 6 utsagn, men utsagn 3 og 5 måtte fjernes, da faktoranalysen viste at de ladet på noe annet enn tilhørighet. Selv om Cronbach's alpha ikke ble noe særlig høyere, måtte de to utsagnene bort i og med at de, som sagt ladet på noe annet enn tilhørighet. Tilhørighet handler om elevens følelse av å høre til og føle seg trygg i klassen sin.

Utsagnene, ”Jeg trives godt i friminuttene/fritimene” og ”Jeg trives godt sammen med lærerne mine” er hentet fra elevundersøkelsen (www.udir.no), som handler om hvordan elevene oppfatter det å være på skolen.

Utsagnet ”Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til” er hentet fra PISA undersøkelsen (www.pisa.no). PISA står for ”Programme for International Student Assessment” og er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Denne undersøkelsen måler elevens kompetanse i matematikk, lesing og naturfag, men kartlegger også motivasjon, selvoppfatning og elevens oppfatning av skolen.

Utsagnet ”Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen”, ble lagd i forbindelse med forskningsprosjektet ”Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole” (Læringsmiljøets betydning for bortvalg i videregående skole, 2009).

Cronbachs Alpha: 0,73, noe som betyr at det er en høy reliabilitet på dette måleinstrumentet.

3.4.4 Mål på ensomhet

Dette måleinstrumentet består av seks utsagn om ensomhet som eleven skal vurdere enten negativt eller positivt. For å gjøre denne variabelen lik de andre variablene jeg bruker i min undersøkelse, måtte jeg snu den. De andre variablene er mer positive jo høyere sumskår, mens variabelen ensomhet var mer negativ jo høyere sumskår. Når den ble snudd ble den også slik at jo høyere skår jo mer positiv. Altså jo høyere skår en elev har fått (maksimumskår: 36), jo mindre ensom føler eleven seg, og omvendt (minimumskår: 6).

Alle utsagnene i dette instrumentet er hentet fra elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet): ”Jeg har ingen å snakke med i klassen”, ”Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene”,

”Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med”, ”Jeg kommer ikke så godt overens med de andre elevene på skolen”, ”Jeg føler meg ensom på skolen” og ”Jeg har ingen venner i klassen”.

Cronbachs Alpha er på dette måleinstrumentet 0,88, som sier at det er et reliabelt instrument.

3.4.5 Mål på sosialt miljø

Variabelen sosialt miljø ble målt ved å sette sammen 6 utsagn som til sammen danner en sumskår. Variabelen måler elevens syn på det sosiale miljøet i klassen. Synes eleven det sosiale miljøet er godt, kan en oppnå en maksimumskår på 36 (6 x 6) og synes eleven det sosiale miljøet er dårlig kan en få en minimumskår på 6 (1 x 6).

Utsagnene, ”Elevene i klassen holder sammen og støtter hverandre” og ”Alle kan føle seg trygge i klassen” er hentet fra PISA-undersøkelsen (www.pisa.no).

De tre utsagnene, ”Elevene i klassen min er gode venner”, ”Elevene i klassen min kjenner hverandre godt” og ”Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne” er hentet fra spørreundersøkelsen “Forskjell på folk – hva gjør skolen?” (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe, 2006).

Dette utsagnet: ”Det er ingen som blir mobbet i klassen”, ble hentet fra elevundersøkelsen (www.udir.no).

Cronbachs Alpha er 0,83 på dette instrumentet og det gir en god reliabilitet.

3.5 Målingens kvalitet

3.5.1 Validitet

Validitet er et begrep som handler om å måle det vi ønsker å måle. De dataene jeg har brukt er allerede innsamlet og kodet, men jeg foretok allikevel en faktoranalyse. Det viste seg at variabelen tilhørighet ikke fungerte som den skulle, så jeg måtte fjerne to utsagn som ladet på en annen variabel enn tilhørighet. Selv om cronbach's alpha ikke ble noe særlig høyere, måtte de bort. Dette fordi de ikke passet inn. De målte ikke det de var ment for å måle. En

faktoranalyse gjennomføres for å sikre validiteten på instrumentet (Ringdal, 2009). Man har fire typer validitet. Begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2007). Begrepsvaliditet handler om å måle et fenomen med indikatorer (spørsmål i spørreskjema) og begrunne det i teori. Det er vanskelig å måle slike latente variabler, derfor er det viktig at det er sammenheng mellom fenomenet og måten man måler det på. Man skal altså avspeile fenomenet på best mulig måte (Kleven, 2007 og Ringdal, 2009). Statistisk validitet handler om slutningen. Er en mulig sammenheng mellom to variabler stor nok til at det har noen betydning? Det må forskeren selv vurdere. Indre validitet går ut på et årsak-virkning-forhold. Det gjelder i hovedsak eksperimentell design. Ytre validitet handler om generalisering fra utvalg til populasjon. Man må ha et representativt utvalg for å ha god ytre validitet (Kleven, 2007).

3.5.2 Reliabilitet

Jeg har gjennomført en reliabilitetsanalyse. Dette måtte jeg gjøre for å sikre målesikkerheten. Målingen er reliabel hvis gjentatte målinger med samme instrument gir samme resultat. Man kan måle reliabilitet på flere måter (Ringdal, 2009). Man kan bruke spørreskjemaet to ganger på samme utvalg, for å se om man oppnår likt resultat, og man kan måle indre konsistens med Cronbachs Alpha. Det er den mest vanligste måten å måle reliabiliteten på, og det er nettopp på denne måten jeg har gjort det. Cronbachs Alpha ligger på mellom 0,76 og 0,88 på de måleinstrumentene som er brukt i denne masteroppgaven. Dette vil si at måleinstrumentene jeg bruker har god indre konsistens/er reliable.

Men det er flere ting man må ta hensyn til med tanke på reliabilitet. Flere faktorer kan true reliabiliteten:

- Egenskaper ved instrumenter, som for eksempel uklare spørsmål eller uklare instruksjoner.
- Forhold knyttet til selve situasjonen når deltageren svarer på spørreskjemaet, som for eksempel forstyrrelser og stress.
- Forhold ved personen, som for eksempel mangel på motivasjon og feil avkryssing, og forbehold ved databehandlingen. Det vil si feilpunching.

Dette er noen forbehold som må tas når man bruker spørreskjema som instrument (Ringdal, 2009).

3.6 Analyser

Jeg har brukt dataprogrammet SPSS PAWS Statistics 18.0 for å utføre analysene, og alle mine data er lagret i en SPSS fil.

Først og fremst er det utført analyser for å finne ut om det er en sammenheng mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø hos skoleungdom. Har sett på de elevene uten spesielle behov og de med spesielle behov, for så ytterligere å se om det er forskjeller mellom de to gruppene.

Det er gjennomført reliabilitetsanalyse på de variablene som er brukt for å sikre instrumentet og for å se om indikatorene måler det de faktisk skal måle. Andre analysemetoder som er brukt er PM korrelasjon, t-test, regresjon og krysstabell. I resultatdelen har jeg lagt fram de tallene og tabellene som er viktig for mitt resultat, og beskrevet analysene nærmere.

Det ble også utført en effektstørrelsestest som supplement til t-test. Denne testen kalles Cohen's d, og går også ut fra nullhypotesen, der populasjonene antas å være like. Men i motsetning til t-test er ikke effektstørrelsen like avhengig av utvalgsstørrelse. Effektstørrelsen regnes ut ved å finne differansen mellom middelveidien til to grupper, delt på standardavviket (Cohen, 1988). Jo høyere effektstørrelsen er, jo større forskjell er det mellom gruppene/populasjonene. Effektstørrelse på 0.2 vil si at det er en liten forskjell mellom gruppene. Effektstørrelse på 0.5 er en moderat effektstørrelse og en effektstørrelse på 0.8 betyr at det er stor forskjell mellom gruppene.

3.7 Etiske betraktninger

Dette er en gjennomført og anonymisert spørreundersøkelse, så jeg har ikke noe forhold til de personene som har svart på spørreskjemaene. I følge NESH (2006) er det viktig at en forsker følger de etiske retningslinjene uansett hvilken metode man bruker. Alt skal være anonymisert og personlig informasjon skal være konfidensiell.

De som har gjennomført forskningsprosjektet har fulgt alle retningslinjer og alt er anonymisert. De har også fått det godkjent av NSD.

4. RESULTATER

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1 viser en beskrivelse av hvor mange elever som har besvart undersøkelsen. Den er delt opp i ”spesielle behov”(elever som mottar en eller annen form for spesialundervisning) og ”ikke spesielle behov”(elever som ikke mottar spesialundervisning). Deretter er det delt opp i de variablene som er brukt i masteroppgaven.

Tabell 1. Denne tabellen viser en oversikt over antall elever som er i utvalget og for hver variabel:

Variabler	Elever med spesielle behov	Elever uten spesielle behov
Selvverd	124	1905
Ensomhet	120	1878
Tilhørighet	122	1860
Sosialt miljø	127	1940
Total	127	1940

Som man ser av tabellen er det totalt 127 elever med spesielle behov og 1940 elever uten spesielle behov som har deltatt. Det er 120 elever uten spesielle behov som har fylt ut alle ensomhetsspørsmålene, mens det er 127 som har besvart på sosialt miljø. Dette kan skyldes at man ikke helt skjønnte utsagnene eller at en rett og slett ikke visste hva man skulle svare. Det er også ulikt antall elever uten spesielle behov på variablene, men det er også her færrest elever som har svart på utsagnene om ensomhet.

Tabell 2 viser resultater ved variablene som er brukt i masteroppgaven. Resultatene angis som gjennomsnittskårer, standardavvik og skjevhet. Dette gir oss et bilde av hvordan utvalget ser ut.

Tabell 2: Gjennomsnittskår for elevene i gruppene; med spesielle behov og uten spesielle behov for variablene selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø:

Variabler	Elever med spesielle behov			Elever uten spesielle behov		
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness
Selvverd	22.53	5.52	-.71	23.74	4.95	-.88
Ensomhet	29.36	6.95	-.92	32.54	5.55	-2.34
Tilhørighet	18.26	3.92	-.66	19.25	3.23	-.10
Sosialt miljø	22.22	5.70	-.83	23.84	4.37	-.93

Man ser her av tabell 2, at elever med spesielle behov har litt lavere skårer på selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Alle variablene utenom variabelen tilhørighet, har 6 utsagn, som betyr at minimums skår på alle variablene er 6 (6 x 1), og maks skår er 36 (6 x 6). Jo høyere skår man har, jo mer positivt er det. For eksempel, som man ser av tabellen, skårer elever uten spesielle behov høyt på ensomhet (32,54). Det betyr at de ikke føler seg ensom. Skårer man for eksempel 10 på ensomhet vil det si at man føler seg ensom. Variabelen tilhørighet har fire utsagn, og her blir minimumsskår 6 (6 x 1) og maksimumsskår 24 (6 x 4).

Videre ser man også av tabellen at alle variablene er høyreskjeve. Det betyr at de fleste av de som har besvart er på den positive siden. Noe som sier at de fleste har en positiv opplevelse når det kommer til de variablene i tabellen. Man ser av tallene at elever med spesielle behov er mindre høyreskjeve enn elevene uten spesielle behov. De er litt jevnere fordelt i forhold til å svare på hele skalaen (likert-skala fra helt uenig til helt enig). Standardavvik er et uttrykk for hvor stor spredning det er på skalaen som er brukt i hver variabel (Ringdal, 2009). Elever med spesielle behov har litt større spredning enn elever uten spesielle behov.

4.2 Slutningsstatistikk

4.2.1 Er det sammenheng mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?

Tabell 3: Denne tabellen viser pearsons correlation mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø

	Variabler	Sosialt miljø	Tilhørighet	Ensomhet
Elever med spesielle behov Pearsons Correlation	Selvverd	.359**	.439**	.298**
	Sosialt miljø		.581**	.335**
	Tilhørighet			.493**
Elever uten spesielle behov Pearsons Correlation	Selvverd	.311**	.489**	.330**
	Sosialt miljø		.588**	.317**
	Tilhørighet			.354**

** . Korrelasjonen er signifikant på 0.01nivået

For å svare på dette valgte jeg å gjennomføre en bivariat korrelasjon ved å bruke Pearsons korrelasjon. Pearsons korrelasjon vil gi et tallmessig bilde av om variabelen selvverd korrelerer med ensomhet og tilhørighet. Pearsons r går fra 0 til 1 i en positiv korrelasjon og fra 0 til -1 i en negativ korrelasjon. Når verdien blir 1 eller -1 er det en perfekt korrelasjon. Det vil si at den er lineær. Når korrelasjonen er mellom 0.0 – 0.20 er det en svak korrelasjon, 0.30 – 0.40 er en moderat korrelasjon, og fra 0.50 og oppover til 1 er en sterk korrelasjon (Johannesen, 2007).

Korrelasjonen mellom selvverd og tilhørighet for elever uten spesielle behov er 0,439, og korrelasjonen mellom selvverd og tilhørighet for elever med spesielle behov er 0,489. Tallene viser at det er en klar sammenheng mellom de to variablene. Det er en positiv korrelasjon i begge gruppene, noe som sier oss at jo mer tilhørighet eleven føler at en har i klassen, jo høyere selvverd opplever eleven å ha og jo høyere selvverd en elev opplever å ha, jo mer tilhørighet føler en at en har til klassen sin.

Det er også en sammenheng mellom selvverd og ensomhet, men denne sammenhengen er svakere. For elever med spesielle behov er korrelasjonen 0,298, og for elever uten spesielle

behov er korrelasjonen 0,330. Tallene her viser at det er en positiv korrelasjon mellom selvverd og ensomhet. Det vil si at jo mindre ensom en elev føler seg, jo høyere selvverd opplever en å ha, og omvendt.

Den sterkeste korrelasjonen i tabellen er mellom sosialt miljø og tilhørighet. Hos elever med spesielle behov er den 0,581 og hos elever uten spesielle behov er den 0,588. Dette er sterke korrelasjoner (Johannesen, 2007). Denne korrelasjonen viser at jo sterkere tilhørighet man har til klassen sin, jo bedre synes man det sosiale miljøet er, og motsatt.

Korrelasjonen mellom tilhørighet og ensomhet hos elever med spesielle behov er 0,493, altså er moderat korrelasjon. Hos elever uten spesielle behov er korrelasjonen 0,354, en moderat korrelasjon. Dette sier at jo mer ensom man er, jo mindre tilhørighet føler man til klassen sin, og omvendt.

Korrelasjonene mellom sosialt miljø og ensomhet er moderate, noe som også gjelder for korrelasjonene mellom selvverd og sosialt miljø (tabell 3).

4.2.2. Er det forskjeller på elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov i opplevd selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?

For å finne ut dette ble det utført en t-test for to uavhengige utvalg (independent samples t-test) på hver variabel mellom gruppene ”elever med spesielle behov” og ”elever uten spesielle behov”.

Tabell 4. Forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov ved variablene selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø:

Variabler	P-verdier	Cohen's <i>d</i>
Selvverd **	.009	0.23
Ensomhet ***	.000	0.50
Tilhørighet ***	.001	0.27
Sosialt miljø ***	.000	0.32

Signifikante forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov vises slik:

*= $p < 0.05$, **= $p < 0.01$ og ***= $p < 0.001$

Man ser av tabellen at det er signifikante forskjeller mellom gruppene “elever med spesielle behov” og “elever uten spesielle behov”, ved alle variablene. Ved variabelen selvverd, er p-verdien 0.009. Ved variabelen tilhørighet er p-verdien 0.001. Og ved variablene ensomhet og sosialt miljø er $p < 0.001$

Den siste kolonnen i tabellen er tall som sier noe om effekten (Cohen's d (Cohen, 1988) en variabel har på en annen. I denne masteroppgaven gjelder dette effekten av å ha spesielle behov i forhold til selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Som man ser av tabell 2, er effekten av å ha spesielle behov liten ($d < .5$) når det kommer til selvverd. Det er nesten en moderat effekt på ensomhet ($d > .5$). På sosialt miljø og tilhørighet er effekten liten ($d < .5$).

Selvverd:

Ved variabelen selvverd er p-verdien 0.009, så her er det en liten, men signifikant forskjell. Denne forskjellen kan tyde på at elever med spesielle behov har litt lavere selvverd enn de elevene som ikke har spesielle behov.

Cohen's d på selvverd er 0.23. Det vil si at det å ha spesielle behov synes å ha liten effekt på selvverd.

Ut ifra de tallene som er nevnt ovenfor, kan man si at det er forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov når det gjelder selvverd, men det er ikke så store forskjeller.

Ensomhet:

Det er store forskjeller mellom gruppene når det gjelder ensomhet. Det er en signifikant forskjell mellom gruppene ($p < 0.001$). Denne forskjellen indikerer at elevene med spesielle behov er mer ensomme enn elevene uten spesielle behov.

Her er Cohen's d .49. Det betyr at det er en nesten moderat ($d > 0.50$) effekt på ensomhet å ha spesielle behov.

Det er altså forskjeller mellom gruppene når det gjelder ensomhet, og det kommer fram av signifikans og cohen's d. Elever med spesielle behov føler seg mer ensomme enn elever uten spesielle behov.

Tilhørighet:

Det er en signifikant forskjell mellom gruppene her også ($p = 0.001$). Elevene med spesielle behov synes å føle seg mer ensomme enn elever uten spesielle behov.

Cohen's d er her .27, noe som er liten effekt. Å ha spesielle behov har da en liten effekt på om man føler tilhørighet til klassen.

De tallene som er kommentert ovenfor viser oss at det er nevneverdige forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov når det gjelder å føle tilhørighet til klassen man er i.

Sosialt miljø:

Det er også her en signifikant forskjell på gruppene ($p < 0.001$). Disse tallene viser at elever med spesielle behov føler at det sosiale miljøet er dårligere enn det elevene uten spesielle behov synes.

Her er Cohen's d 0.32. Dette er en liten effekt, noe som vil si at å ha spesielle behov har en liten effekt på om de synes det sosiale miljøet er godt.

Her ser man av tallene som er kommentert ovenfor at det er forskjeller mellom gruppene når det gjelder sosialt miljø. Elever med spesielle behov er mindre fornøyd med det sosiale miljøet, enn elevene uten spesielle behov.

4.2.3 Kan man ha høyt selvverd, men likevel føle seg ensom? Og kan man oppleve å ha lavt selvverd, men ikke føle seg ensom?

Her er dataprogrammet SPSS brukt for å dele elevene er delt i fire grupper etter skår på variablene selvverd og ensomhet. Dette ble gjort ved å bruke “rank cases”. Gruppe 1 har lavt skår på selvverd og lavt skår på ensomhet. Gruppe fire har høyt skår på selvverd og høyt skår på ensomhet. Jeg valgte her å se på ytterpunktene, gruppe 1 og 4 i begge variablene. Grunnen til dette er at gruppe 1 i selvverd og gruppe 4 i ensomhet er elever som har høyt selvverd, men allikevel føler seg ensomme. Og omvendt.

Tabell 5: Krysstabell med selvverd delt i fire grupper og ensomhet delt i fire grupper (Elever med spesielle behov):

Elever med spesielle behov	Grupper	Ensomhet				Total
		1	2	3	4	
Selvverd	1	13	6	7	7	33
	% av selvverd	39.4 %	18.2 %	21.2 %	21.2 %	100.0 %
	% av ensom	43.3 %	20.0 %	24.1 %	22.6 %	27.5 %
	% av total	10.8 %	5.0 %	25.8 %	5.8 %	27.5 %
	2	8	8	6	4	26
	% av selvverd	30.8 %	30.8 %	23.1 %	15.4 %	100.0 %
	% av ensom	26.7 %	26.7 %	20.7 %	12.9 %	21.7 %
	% av total	6.7 %	6.7 %	5.8 %	3.3 %	21.7 %
	3	9	8	11	5	33
	% av selvverd	27.3 %	24.2 %	33.3 %	15.2 %	100.0 %
	% av ensom	30.0 %	26.7 %	37.9 %	16.1 %	27.5 %
	% av total	7.5 %	6.7 %	9.2 %	4.2 %	27.5 %
4	0	8	5	15	28	
% av selvverd	.0 %	28.6 %	17.9 %	53.6 %	100.0 %	
% av ensom	.0 %	26.7 %	17.2 %	48.4 %	23.3 %	
% av total	.0 %	6.7 %	4.2 %	12.5 %	23.3 %	
Total		30	30	29	31	120
% av selvverd		25.0 %	25.0 %	24.2 %	25.8 %	100.0 %
% av ensom		100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
% av total		25.0 %	25.0 %	24.2 %	25.8 %	100.0 %

Tabell 5 gjelder elever med spesielle behov. Her ser man at i gruppe 1 selvverd og gruppe 4 ensomhet er det 7 elever. Disse elevene opplever å ha et lavt selvverd, men føler seg ikke ensomme. I ensomhet gruppe 1 og selvverd gruppe 4 er det ingen elever, så her velger jeg å se på selvverd gruppe 3 i stedet. Her er det 9 elever som opplever å ha et relativt høyt selvverd, men samtidig føler seg ensomme.

Det som er forventet ut ifra tidligere forskning er at de fleste elevene skal være i gruppe 1 – 1 og gruppe 4 – 4, og det blir bekreftet i tabellen. I gruppe 1 – 1 er det 13 elever, noe som tilsvarer 10,8% av alle elevene med spesielle behov. I gruppe 4 – 4 er det 15 elever, noe som tilsvarer 12,5%.

Tabell 6: Krysstabell med selvverd delt i fire grupper og ensomhet delt i fire grupper (Elever uten spesielle behov):

Elever uten spesielle behov	Grupper	Ensomhet				Total
		1	2	3	4	
Selvverd	1	208	109	57	114	488
	% av selvverd	42.6 %	22.3 %	11.7 %	23.4 %	100.0 %
	% av ensom	44.6 %	31.3 %	21.8 %	14.2 %	26.0 %
	% av total	11.1 %	5.8 %	3.0 %	6.1 %	26.0 %
	2	132	108	73	136	449
	% av selvverd	29.4 %	24.1 %	16.3 %	30.3 %	100.0 %
	% av ensom	28.3 %	31.0 %	28.0 %	16.9 %	23.9 %
	% av total	7.0 %	5.8 %	3.9 %	7.2 %	23.9 %
	3	73	89	87	244	493
	% av selvverd	14.8 %	18.1 %	17.6 %	49.5 %	100.0 %
	% av ensom	15.7 %	25.6 %	33.3 %	30.4 %	26.3 %
	% av total	3.9 %	4.7 %	4.6 %	13.0 %	26.3 %
	4	53	42	44	309	448
	% av selvverd	11.8 %	9.4 %	9.8 %	69.0 %	100.0 %
	% av ensom	11.4 %	12.1 %	16.9 %	38.5 %	23.9 %
	% av total	2.8 %	2.2 %	2.3 %	16.5 %	23.9 %
Total		266	348	261	803	1878
	% av selvverd	24.8 %	18.5 %	13.9 %	42.8 %	100.0 %
	% av ensom	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
	% av total	24.8 %	18.5 %	13.9 %	42.8 %	100.0 %

Tabell 6 gjelder for elever uten spesielle behov. I selvverd gruppe 1 og ensomhet gruppe 4 er det 114 elever. I den andre gruppen, ensomhet gruppe 1 og selvverd gruppe 4 er det 53 elever. Så det er 114 elever som opplever å ha lavt selvverd, men som ikke føler seg ensomme, og 53 elever som opplever å ha et høyt selvverd, men samtidig føler seg ensomme.

Men man ser at de fleste elevene er innenfor gruppe 1 – 1 eller 4 – 4. Dette er forventet ut i fra tidligere forskning. Det er 11,1% av elevene som er i gruppe 1 – 1 og 16,5% i gruppe 4 – 4. Men man ser at det er en større prosentandel i gruppe 3 selvverd - gruppe 4 ensomhet, enn gruppe 1 – 1. Det er mange elever i gruppe 3 og 4 ensomhet, noe som vil si at den største andelen elever ikke føler seg ensomme og har ganske høyt selvverd.

4.2.4 Kan man føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig?

Elevene er delt i fire grupper etter skår på variablene sosialt miljø og tilhørighet. Gruppe 1 har lavt skår på sosialt miljø og lavt skår på tilhørighet. Det vil si at de synes det sosiale miljøet i klassen er dårlig og de føler ikke tilhørighet til klassen sin. Gruppe fire har høyt skår på sosialt miljø og høyt skår på tilhørighet. Det betyr at de synes det sosiale miljøet i klassen er godt og at man føler tilhørighet til klassekameratene. Jeg valgte her å se på ytterpunktene, gruppe 1 og 4 i begge variablene.

Tabell 7: Krysstabell med sosialt miljø delt i fire grupper og tilhørighet delt i fire grupper (Elever med spesielle behov):

Elever med spesielle behov	Grupper	Tilhørighet				Total
		1	2	3	4	
Sosialt miljø	1	25	4	1	2	32
	% av sos.mil.	78.1%	12.5%	3.1%	6.3%	100.0%
	% av tilhør	55.6%	16.0%	4.5%	6.7%	26.2%
	% av total	20.5%	3.3%	.8%	1.6%	26.2%
	2	9	6	6	5	26
	% av sos.mil.	34.6%	23.1%	23.1%	19.2%	100.0%
	% av tilhør	20.0%	24.0%	27.3%	16.7%	21.3%
	% av total	7.4%	4.9%	4.9%	4.1%	21.3%
	3	8	8	6	7	29
	% av sos.mil.	27.6%	27.6%	20.7%	24.1%	100.0%
	% av tilhør	17.8%	32.0%	27.3%	23.3%	23.8%
	% av total	6.6%	6.6%	4.9%	5.7%	23.8%
4	3	7	9	16	35	
% av sos.mil.	8.6%	20.0%	25.7%	45.7%	100.0%	
% av tilhør	6.7%	28.0%	40.9%	53.3%	28.7%	
% av total	2.5%	5.7%	7.4%	13.1%	28.7%	
Total		45	25	22	30	122
	% av sos.mil.	36.9%	20.5%	18.0%	24.6%	100.0%
	% av tilhør	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% av total	36.9%	20.5%	18.0%	24.6%	100.0%

I tabell 7, som gjelder elever med spesielle behov, ser man at det er 2 elever i gruppe 1 sosialt miljø – gruppe 4 tilhørighet. Det utgjør 1,6% av alle elevene med spesielle behov. I gruppe 4 sosialt miljø – gruppe 1 tilhørighet er det 3 elever, noe som utgjør 2,5% av elevene med spesielle behov. Man ser av tabell 3, at det er en sterk korrelasjon mellom sosialt miljø og tilhørighet i og med at det er så få elever i de overnevnte gruppene. Det er få elever som føler det sosiale miljøet er godt, men føler sterk tilhørighet, og omvendt. Som den sterke

korrelasjonen i tabell 3 viser, ser man at det er flest elever i gruppe 1 – 1 og gruppe 4 – 4. 25 (20,5%) elever synes det sosiale miljøet er dårlig og føler ikke tilhørighet til klassen, mens 16 (13,1%) elever synes det sosiale miljøet er godt og føler sterk tilhørighet til klassen.

Tabell 8: Krysstabell med selvverd delt i fire grupper og ensomhet delt i fire grupper (Elever uten spesielle behov):

Elever uten spesielle behov	Grupper	Tilhørighet				Total
		1	2	3	4	
Sosialt miljø	1	252	91	68	29	440
	% av sos.mil.	57.3%	20.7%	15.5%	6.6%	100.0%
	% av tilhør	53.2%	23.9%	13.1%	6.0%	23.7%
	% av total	13.6%	4.9%	3.7%	1.6%	23.7%
	2	139	136	137	76	488
	% av sos.mil.	28.5%	27.9%	28.1%	15.6%	100.0%
	% av tilhør	29.3%	35.7%	26.4%	15.7%	26.3%
	% av total	7.5%	7.3%	7.4%	4.1%	26.3%
	3	57	104	183	123	467
	% av sos.mil.	12.2%	22.3%	39.2%	26.3%	100.0%
	% av tilhør	12.0%	27.3%	35.3%	25.4%	25.1%
	% av total	3.1%	5.6%	9.8%	6.6%	25.1%
	4	26	50	131	256	463
	% av sos.mil.	5.6%	10.8%	28.3%	55.3%	100.0%
	% av tilhør	5.5%	13.1%	25.2%	52.9%	24.9%
	% av total	1.4%	2.7%	7.1%	13.8%	24.9%
Total		474	381	519	484	1858
% av sos.mil.		25.5%	20.5%	27.9%	26.0%	100.0%
% av tilhør		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
% av total		25.5%	20.5%	27.9%	26.0%	100.0%

I tabell, som gjelder elever uten spesielle behov, ser man at det er 29 elever i sosialt miljø gruppe 1 og tilhørighet gruppe 4, noe som utgjør 1,6 %. Det er 26 elever i tilhørighet gruppe 1 og sosialt miljø gruppe 4, noe som utgjør 1,4 %. Det vil si at det er noen, men få elever som føler sterk tilhørighet, men som ikke synes det sosiale miljøet er bra og som føler lite tilhørighet, men synes det sosiale miljøet er bra.

Men som forventet ut i fra korrelasjoner vist i tabell 3 og tidligere forskning er det her flest elever i gruppe 1 – 1 og gruppe 4 – 4. Det er 252 elever i gruppe 1 – 1, som vil si 13,6 %, og 256 elever i gruppe 4 – 4, som vil si 13,8 %. Det er altså omtrent like mange elever som synes

det sosiale miljøet er dårlig og føler lite tilhørighet, som elever som synes det sosiale miljøet er bra og føler sterk tilhørighet.

5 DRØFTING

Denne studien har som formål å undersøke om det er noen sammenheng mellom selvvverd og tilhørighet og ensomhet. Og om det er forskjeller på elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov når det kommer til opplevd selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø.

5.1 Er det en sammenheng mellom selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?

I forskningsresultatene mine fant jeg at det er sammenheng mellom selvvverd og ensomhet og selvvverd og tilhørighet. Jeg fant en svak korrelasjon mellom variablene selvvverd og ensomhet (.298) hos elever med spesielle behov og en moderat korrelasjon hos elever uten spesielle behov (.330)(Tabell 3). Når det kommer til sammenhengen mellom selvvverd og tilhørighet er det en moderat korrelasjon både hos elever med spesielle behov (.439) og elever uten spesielle behov (.489) (tabell 3). Sammenhengen mellom selvvverd og ensomhet blir støttet av flere forskere og studier. Noen antyder at lavt selvvverd kan føre til sosial isolering (Skaalvik og Skaalvik, 2005 og Coopersmith, 1976). Sosial isolering kan skje ved at de elevene som har lavt selvvverd ikke ser ut til å søke sosial støtte hos jevnaldrende. Dette kan da føre til sosial isolering og en følelse av å være ensom (Bernardon, et.al, 2011). Videre kan selve følelsen av å være ensom ha en sterk negativ innvirkning på selvvverd (Greiff, 2005), noe som sier oss at dette kan være en gjensidig påvirkning og at dette er en meget negativ spiral å havne i. Det er funnet sterke negative sammenhenger mellom selvvverd og ensomhet (Sletta, et. al, 1996), noe som gjør dette til et viktig fokusområde spesielt i skolen.

Men kan det være noe annet som spiller inn? Noen forskere foreslår at det kanskje kan være manglende aksept fra jevnaldrende som er det som gjør at man er ensom og ikke bare at man har lavt selvvverd (Sletta, et. al, 1996). Aksept fra jevnaldrende kan være et bindeledd mellom selvvverd og ensomhet, slik akademisk selvpoppfatning er bindeledd mellom skoleprestasjoner og selvvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man kan da foreslå at graden av aksept fra jevnaldrende kan ha innvirkning på både selvvverd, ensomhet og tilhørighet. Mobbing og sosial utstøting kan være følger av å ikke være akseptert av jevnaldrende, som igjen kan føre til lavt selvvverd, ensomhet og en følelse av å ikke høre til.

Det er, i likhet med mine forskningsresultater, også funnet sammenhenger mellom selvvverd og tilhørighet i flere studier. Man har funnet at man må ha et høyt selvvverd for å føle tilhørighet til en gruppe mennesker. Det er viktig å ha et sunt og godt forhold til seg selv, for

det er først da man kan utvikle sunne og gode forhold med andre mennesker (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En forutsetning for eksplorerende atferd er at man føler seg trygg og forstått av omgivelsene (Bowlby, 1969, Baumeister og Leary, 1995), som for eksempel skoleklassen man er i. Med andre ord, for å få utfoldet seg og bli kjent med de andre i klassen er det viktig at man føler at man har en tilhørighet til skoleklassen sin. Men føler man seg i utgangspunktet ikke trygg nok til å bli kjent med klassekameratene sine, blir man kanskje ikke akseptert av de heller. Blir man ikke akseptert av klassekameratene føler man heller ikke tilhørighet til klassen sin. I mine forskningsresultater fant jeg en sterk korrelasjon mellom sosialt miljø og tilhørighet ($r > .50$), noe som er en bekreftelse på akkurat dette. Om man ikke blir akseptert av jevnaldrende, vil man sannsynligvis ikke synes det sosiale miljøet er godt, og det resulterer i at man ikke føler tilhørighet til sine jevnaldrende på skolen.

5.2 Er det forskjeller på elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov i opplevd selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø?

Tidligere forskning antyder at det er forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov når det kommer til opplevd selvvverd, ensomhet, tilhørighet og hvordan man synes det sosiale miljøet er. Valås (1999) fant i sin studie at elever med spesielle behov generelt har lavere selvvverd, blir ikke så lett akseptert av jevnaldrende og føler seg mer ensomme enn elever uten spesielle behov. En elev med spesielle behov er mer utsatt for mobbing og sosial utstøting (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Greiff, 2005), noe som kan ha en negativ innvirkning på selvverdet. Mobbing og sosial utstøting kan føre til sosial isolering, som igjen kan føre til en følelse av å være ensom. Grunnen til at elever med spesielle behov er en utsatt gruppe er fordi de kan skille seg ut fra resten av klassen ved å for eksempel ha store lærevansker eller fysiske handikap (Skaalvik og Skallvik, 2005). Føler man seg utenfor og annerledes enn de andre elevene i klassen, kan man utvikle lavt selvvverd (Rosenberg, 1979).

I denne studien ble det funnet signifikante forskjeller mellom elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov når det kommer til opplevd selvvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Elevene med spesielle behov hadde lavere skår i opplevd selvvverd, tilhørighet og sosialt miljø og høyere skårer på ensomhet (Tabell 2). Dette kan da indikere at elever med spesielle behov har lavere opplevd selvvverd, føler mindre tilhørighet til klassen, opplever det sosiale miljøet som litt dårligere og føler seg mer ensom enn de elevene som ikke har

spesielle behov. Disse resultatene samsvarer med tidligere forskning, som beskrevet i avsnittet ovenfor.

Men hvorfor er det slik? Sosial bytteteori kan være med å forklare dette. Elever uten spesielle behov synes kanskje ikke elever med spesielle behov er en god investering. Det er ikke sikkert en tror at en elev som, for eksempel har et fysisk handikap, er som de andre “normale” elevene i klassen. Så noen elever kan undervurdere elever med spesielle behov, og tenke at det er ikke noe vits i å være venn med den eleven, for han/hun er annerledes. Men samtidig kan det være at man har forskjellige forventninger i bytteforholdet. Hvis den ene parten forventer en indre belønning, og den andre parten en ytre belønning, blir begge partene skuffet. Sprikende forventninger er ikke et godt grunnlag for et sosialt bytteforhold (Homans, 1961).

En annen teori som kan være med på å belyse disse resultatene er dissonans effekten (Rosenberg, 1979, 1977). Elever med spesielle behov har i utgangspunktet større risiko for å føle at de er i et dissonant miljø, i og med at flertallet av elever på en normal videregående skole ikke har spesielle behov. Men det kan også være selve spesialundervisningen som gir utslag her. Enetimer kan være mer “synlig” enn at spesialpedagogen er i klasserommet. Når man bruker enetimer med eleven, så spekulerer kanskje de andre elevene på hva det er som foregår, og det kan bli stigmatiserende. Samtidig er det også synlig at spesialpedagogen er i klasserommet, men da ser de andre elevene hva de gjør, og det er kanskje med på å ufarliggjøre det? Da ser man kanskje at eleven er akkurat som meg, bare at en trenger litt mer hjelp i timene.

5.3 Kan man ha høyt selvverd, men likevel føle seg ensom? Og kan man oppleve å ha lavt selvverd, men ikke føle seg ensom?

Forskningsresultatene mine tyder på at man kan oppleve å ha høyt selvverd, men likevel føle seg ensom, og at man kan oppleve å ha lavt selvverd og ikke føle seg ensom. Men for de fleste elevene gjelder det at man er mer ensom, jo lavere selvverd en har, og omvendt.

Forskning gjort på dette området sier at ensomhet kan føre til lavt selvverd og at det er en gjensidig påvirkning mellom ensomhet og selvverd (Greiff, 2005 og Sletta et. al, 1996). Dette samsvarer med mine resultater i og med at de fleste elevene både med spesielle behov og uten spesielle behov befant seg i de gruppene hvor man hadde enten høyt skår på begge variablene

eller lavt skår på begge variablene. Men jeg fant noen unntak her både når det gjelder elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov. Det var noen elever i gruppe 1 – 4 og 4 – 1 (tabell 5 og 6). Men på grunnlag av disse resultatene må man ta i betraktning at det kan være noen elever som kanskje ikke har så god selvinnsikt eller ikke var helt ærlige når de svarte på spørreskjemaet. Det kan gi utslag på disse resultatene. Ser man bort fra dette, kan man forklare det med at en elev kan få mye kjærlighet, støtte og ros hjemme, men ikke på skolen. Det gode hjemmet kan bidra til et høyt selvverd, men man kan da føle seg ensom på skolen om man ikke har noen venner der.

5.4 Kan man føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig?

Tidligere forskning viser at vi mennesker har et behov for å føle at vi hører til en gruppe mennesker (Maslow, 1948), som for eksempel skoleklassen. For å føle tilhørighet til skoleklassen sin er det en forutsetning at man er trygg på seg selv og blir akseptert av sine medelever. Manglende aksept fra jevnaldrende kan føre til lavere selvverd og sosial isolering (Baumeister og Leary, 1995). Og blir man ikke akseptert av klassekameratene har man sannsynligvis også en oppfatning av at det sosiale miljøet er dårlig. Korrelasjonen mellom tilhørighet og sosialt miljø kommer meget godt fram av tabell 3, hvor man ser en sterk korrelasjon mellom disse variablene. Den sterke korrelasjonen og resultatene i tabell 7 indikerer at det er sterke sammenhenger her. Det vil si at hvis en elev føler tilhørighet til skoleklassen sin, vil den samme eleven sannsynligvis synes at det sosiale miljøet er godt. Føler man ikke tilhørighet til skoleklassen sin vil man sannsynligvis synes det sosiale miljøet er dårlig. Men det er funnet av mine forskningsresultater at det også er unntak her. Det ser man av tabell 8, hvor det er flere elever som opplever det sosiale miljøet i skoleklassen som dårlig, men allikevel føler tilhørighet, og elever som synes det sosiale miljøet i skoleklassen er bra, men likevel ikke føler tilhørighet til klassen sin.

Grunnen til at det er funnet unntak her kan være forhold ved måleinstrumentet, som for eksempel feil avkryssing, at eleven ikke har så god selvinnsikt eller ikke har tatt selve spørreundersøkelsen på alvor og ikke tenkt nøye gjennom om en var enig eller uenig i det utsagnet som skulle vurderes. Men en skoleklasse er noe helt fast og skolehverdagen består av rutiner og faste skjema, noe som i seg selv kan gjøre at man føler en tilhørighet til klassen sin, selv om det sosiale miljøet ikke er så godt. Som sagt tidligere, så har mennesket en trang eller et behov for å føle at en hører til en plass eller i en gruppe mennesker. Har man ingen andre

faste holdepunkt i livet, skal det kanskje mye til for at man ikke føler at man hører til i skoleklassen sin.

6 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Denne studien viser at det er signifikante sammenhenger mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Disse resultatene blir støttet av tidligere forskning gjort på dette feltet. Det er funnet negative sammenhenger mellom selvverd og ensomhet (Greiff, 2005, Sletta, et. al, 1996). Det er også funnet sammenhenger mellom tilhørighet og selvverd. Man må i utgangspunktet ha et positivt selvverd for å skape tilhørighet til en gruppe mennesker. Når man har skapt tilhørighet, kan denne følelsen være med på å styrke selvverdet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det er også vist i denne studien at det er forskjeller på elever med spesielle behov og elever uten spesielle behov, når det kommer til variablene, opplevd selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Det ble funnet signifikante forskjeller mellom gruppene, men ser man på tallene fra Cohen's d, så ser man at det ikke er så store forskjeller det er snakk om. Likevel er det forskjeller som er verdt å nevne. Tidligere forskning viser også at det er forskjeller på disse to gruppene, spesielt når det kommer til selvverd, aksept fra jevnaldrende og ensomhet (Valås, 1999). Men mange har også funnet at det er den følelsen elevene med spesielle behov får av å være annerledes enn de andre i klassen (de elevene uten spesielle behov), som er en avgjørende faktor her (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Rosenberg, 1979). Å føle at man ikke passer inn og er annerledes påvirker selvverd i negativ retning.

Studien jeg har gjennomført viser også, i motsetning til forskning gjort på ensomhet og selvverd, at det går an å ha et lavt selvverd, og ikke føle seg ensom, og å ha et høyt selvverd, men samtidig føle seg ensom. Forskning sier det motsatte. Det er funnet sterke negative sammenhenger mellom selvverd og ensomhet (Greiff, 2005, Sletta et. al, 1996). Men mine resultater på dette gjelder ikke mange elever. Det er nok snakk om noen unntak når det gjelder det meste, også her. Det samme gjelder mine forskningsresultater på om det går an å føle tilhørighet i et sosialt miljø man synes er dårlig. Her er det klare indisier på at dette ikke skal gå an (tabell 3), men det er unntak også her (tabell 8).

Mine forskningsresultater og tidligere studier viser at det er sterke sammenhenger mellom selvverd, ensomhet, tilhørighet og sosialt miljø. Dette gir oss pedagogiske implikasjoner på at det er svært viktig å jobbe med disse fire faktorene i skolen, for at elevene skal utvikle seg på en positiv måte gjennom skolehverdagen. En annen grunn til at det er såpass viktig er at man tilbringer store deler av livet sitt på skolen, så elevenes opplevelse av skolegangen påvirker en gjennom hele livet. Både lærere og elever må jobbe sammen for å danne et godt sosialt miljø,

slik at elevene føler seg trygge i omgivelsene på skolen. Gjør man dette forebygger man kanskje mye med tanke på ensomhet og selvvverd. Dette innebærer flere pedagogiske konsekvenser. Man kan jobbe individuelt med elevene og fokusere på å ros og å styrke selvvverd, men man kan også jobbe på systemnivå ved å starte et program på hele skolen som omhandler for eksempel forbedring av det sosiale miljøet. For eksempel har LP-modellen vist positive resultater når det kommer til blant annet å utvikle et positivt skole- og klassemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2003). LP-modellen fokuserer på å lære lærere å håndtere og forebygge problemer med god klasseledelse.

Til slutt vil jeg nevne at å forske på selvvverd er vanskelig i og med at dette er et omfattende og multidimensjonalt begrep (Marsh et. al, 1988) som blir påvirket av mange faktorer. Vårt selvvverd blir påvirket av psykologiske sentrale områder i livet vårt, noe som er individuelt fra person til person (Rosenberg, 1979). Sosial sammenligning (Festinger, 1954), selvattribusjon (Gecas, 1982) og andres vurderinger (Skaalvik og Skaalvik, 2005) er også noen områder som påvirker måten vi ser og vurderer oss selv på. Dette gjør at forskning på selvvverd er omfattende og spennende. Det ideelle hadde vært å kombinert kvalitativ og kvantitativ metode når man skal forske på et så omfattende og subjektivt begrep. Til videre forskning vil jeg foreslå at man kan foreta en studie hvor man bruker både kvantitativ og kvalitativ metode, og fokuserer på alle de fire begrepene jeg har gjort i denne studien. Da kan man få et sammensatt bilde av hva som påvirker hva, og hva det er viktigst å jobbe med.

LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumeister, R. F. og Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire of interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529
- Befring, E. (2008). *Spesialpedagogikk: Problemområder, perspektiver og tilnærminger*. I.K. Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Befring, E. og Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Bernardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J. og Gragg, M. (2011). Loneliness, Attachment, and the Perception and Use of Social Support in University Students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 43(1), 40-51
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in school life*. New York: Wiley
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Volume 1. New York: Basic Books, inc.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Utgave. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coopersmith, S. (1976). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Fransisco, CA: W.H. Free-man & Co.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140

Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33

Goodwin, R., Cook, O. og Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8(2), 225-230

Greiff, P. (2004). *Mobbing, selvopfatning og psykisk helse*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU

- Hawkley, L. C. og Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A Theoretical and Empirical review of Consequences and Mechanism. *The Society of Behavioral Medicine*, 40, 218-227
- Holand, A. (2007). Survey-forskning. I.K. Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: J.W. Cappelens forlag, as.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: It's elementary forms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johannesen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS*. 3.utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (2007). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Oslo: Nordisk pedagogik
- Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its relation to specific facets of Self-Concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236
- Marsh, H. W. (1990). *Self description questionnaire-1. SDQ1, Manual*. Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Marsh, H. W., Craven, R. og Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young

- children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053
- Maslow, A. H. (1948). A dynamic theory of human motivation. *Psychological review*, 50, 370-396.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. og Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: Nifu step
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C. og Kurpius, S. E. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(3), 345-358
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I.K. Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen

akademiske Forlag.

Perlman, D. (1988). Loneliness: A life-span, family perspective. Families and social networks, I. K. Millardo, R. M. (red.): *Families and social networks, New perspectives on family*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, inc.

PISA (2011). Programme for International Student Assessment. Lastet ned 20.juni 2011 fra <http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>

Pjil, S. J, Frostad, P. og Mjaavatn, P. E. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychological Education*, 14, 41-45.

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 40(3), 205-217

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. og Pearlin, L. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *The American Journal of Sociology*, 84, 53-77

Skaalvik, E. M. (red.) (1986). *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Tanum-Norli

- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, Motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. og Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441
- Sletta, O. (1983). *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole.
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E. M. og Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445
- Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I.K. Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Thibaut, J. W. og Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley
- Utdanningsdirektoratet (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hedmark: Høgskolen i Hedmark

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan generell del. (Kunnskapsløftet.) Lastet ned 15. mars, 2011 fra www.udir.no

Utdanningsdirektoratet (2008). Elevundersøkelsen. Lastet ned 20. Juni, 2011 fra www.udir.no
<http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>

Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, Vol 3(3), 173-192.

Vedlegg 1:
Faktoranalyse

Pattern Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
ensom1s	-.010	-.804	.045	-.011
ensom2s	-.089	-.823	.052	.055
ensom3s	-.049	-.854	.010	-.020
ensom4s	.079	-.627	-.047	-.040
ensom5s	-.007	-.814	-.053	.063
ensom6s	-.002	-.820	.072	.002
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg godtar meg selv slik jeg er	.015	.116	-.833	.201
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg vil helst være slik jeg er	.010	.126	-.762	.217
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	-.053	.177	.799	.266
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er like mye verd som andre	-.022	-.075	-.318	.448
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg liker meg selv slik jeg er	-.005	.107	-.842	.210
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	-.026	.260	.714	.179
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Elevene i klassen holder sammen og støtter hverandre	.843	.000	.045	.007
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Alle kan føle seg trygge i klassen	.810	-.014	-.077	-.067

I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Elevene i klassen min er gode venner	.660	-.152	-.009	.145
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Elevene i klassen min kjenner hverandre godt	.618	.039	-.007	.149
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne	.665	.004	.081	.110
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Det er ingen som blir mobbet i klassen	.761	.052	-.037	-.140
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg trives godt i friminuttene/fritimene	.157	-.321	-.073	.492
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg trives godt sammen med lærerne mine	.012	.042	-.025	.698
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til	.189	-.164	-.057	.593
I hvilken grad stemmer disse påstandene for deg? - Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen	.238	-.120	-.037	.535
trivsel3	.067	-.788	-.071	.008
trivsel5	.055	-.690	-.072	.077

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.