

Sammendrag

Denne studien har hatt til hensikt å studere ungdomsskoleelevers opplevelse av press i tilknytning til deres selvoppfatning, utvalgte dimensjoner av psykisk helse representert ved nedstemthet og lykkefølelse, samt deres selvverd.

Studien tar utgangspunkt i kvantitative data samlet inn i forbindelse med et større prosjekt på Pedagogisk institutt ved NTNU. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2001 elever fordelt på tretten ungdomsskoler i Midt-Norge med en svarprosent på 80.16. For å besvare problemstillingen har jeg utviklet en teoretisk modell basert på studiens variabler, som ble testet empirisk gjennom en sti-analyse.

Funnene indikerer at ungdomsskoleelevenes opplevelse av skolerelatert press i liten grad er knyttet til karakterer og skolefaglige selvoppfatning. En stor andel av elevene rapporterer at de opplever krav og press i forhold til å arbeide mer med skolefagene eller gjøre det bedre på skolen. En vesentlig mindre andel rapporterer om opplevd press knyttet til kropp og utseende, og dette er svært positive funn. Elevenes selvoppfatning, både skolefaglig og fysisk viser seg å være av betydning for elevenes psykiske helse og selvverd, spesielt den fysiske selvoppfatningen. Det er elevenes fysiske selvoppfatning, som gjennomsnittlig er god, som er sterkest relatert til de resterende variablene undersøkt i studien. Resultatene viser at selv om ungdomsskoleelevene i liten grad rapporterer om et opplevd press knyttet til sitt fysiske utseende, så er dette et område som er viktig for deres selvverd; den totale verdsettingen av seg selv.

Forord

Lite visste jeg da jeg begynte på lærerutdanningen i Oslo i 2010, om at jeg kom til å levere en masteroppgave i spesialpedagogikk på NTNU våren 2015. Til tross for at de to årene jeg har fått i Trondheim til tider har vært hektiske, ville jeg ikke vært foruten de mulighetene jeg har fått, og alt jeg har lært i denne perioden.

Da det som skulle være en joggetur for å lufte mastertankene i begynnelsen av januar endte med brukket håndledd og syv påfølgende uker med gips, virket veien lang å gå. Det skulle likevel vise seg å være mulig, og jeg vil rette en stor takk til alle som har motivert meg i denne prosessen, blant annet mine medstudenter Eline og Marianne. Uten dere ville dette vært fryktelig ensomt. Mine veiledere, Jan Arvid Haugan og Roger Andre Federici, har bidratt med gode faglige innspill og oppmuntrende kommentarer underveis i arbeidet. Dette har vært til stor hjelp. Jeg vil også rette en takk til alle skolene og elevene som har tatt seg tid til å delta i prosjektet, uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært et faktum.

Min korrekturlesende samboer, Sondre, fortjener også en stor takk.

God lesning,

NTNU, Trondheim, 2015

Christine Turter Sandvold

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	i
FORORD	iii
1 INNLEDNING	1
1.1 AKTUALITET	1
1.2 DENNE STUDIEN	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	3
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	4
2 TEORI	5
2.1 SELVOPPFATNING	5
2.2 SELVVERD	6
2.3 SELVOPPFATNINGEN SOM MULTIDIMENSJONAL OG HIERARKISK	6
2.3.1 Akademisk- og ikke-akademisk selvoppfatning	7
2.4 TEORI OM PÅVIRKNING PÅ SELVOPPFATNING	9
2.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ SELVOPPFATNING OG SELVVERD	10
2.6 PSYKISK HELSE I SKOLEN	11
2.6.1 ”Subjective wellbeing”: Velvære	12
2.7 PRESS OG KRAV FRA OMGIVELSENE	13
2.8 TIDLIGERE FORSKNING	14
2.8.1 ”Ungdata”, ”Helsevaner blant ungdomsskoleelever” og ”Psykisk helse”	14
2.8.2 Tidligere forskning knyttet til velvære, selvoppfatning og selvverd	16
2.10 TEORETISK MODELL OG FORVENTEDE SAMMENHENGER	17
3 METODE	19
3.1 FORSKNINGSPROSJEKTETS METODISKE TILNÆRMING OG DESIGN	19
3.2 POPULASJON OG UTVALG	20
3.3 PROSEDYRE FOR DATAINNSAMLING	20
3.4 MÅLEINSTRUMENTET	21
3.4.1 Selvverd	22
3.4.2 Selvoppfatning	22
3.4.3 Nedstemthet	22
3.4.4 Lykkefølelse	23
3.4.5 Krav og press fra omgivelsene	23
3.4.6 Karakterer	23
3.5 STATISTISKE ANALYSER	23
3.5.1 Korrelasjonsanalyser	24

3.5.2	Sti-analyse: Gjentatte regresjonsanalyser	24
3.6	KVALITETSSIKRING	24
3.6.1	Sammensatte mål og faktoranalyse	25
3.6.2	Reliabilitet	25
3.6.3	Validitet	26
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER	26
4	RESULTATER	27
4.1	DESKRIPTIV STATISTIKK	27
4.2	KORRELASJONSANALYSER MELLOM STUDIENS SAMMENSATTE MÅL	29
4.3	STI-ANALYSE: EMPIRISK TESTING AV TEORETISK MODELL	30
5	DISKUSJON	33
5.1	HVORDAN PÅVIRKER OPLEVELSEN AV PRESS UNGDOMSSKOLEELEVENS SKOLEFAGLIGE OG FYSISKE SELVOPPFATNING?	34
5.1.1	Skolerelatert press og skolefaglig selvoppfatning	34
5.1.2	Press relatert til kropp/utseende og fysisk selvoppfatning	36
5.2	HVILKEN BETYDNING HAR DIMENSJONENE AV SELVOPPFATNING FOR SAMMENHENGEN MELLOM UNGDOMSSKOLEELEVENS OPLEVELSE AV PRESS OG PSYKISK HELSE?	38
5.2.1	Psykisk helse; nedstemthet og lykkefølelse	38
5.2.2	Press, selvoppfatning og psykisk helse	39
5.3	HVILKEN BETYDNING HAR DIMENSJONENE AV SELVOPPFATNING OG/ELLER PSYKISK HELSE FOR SAMMENHENGEN MELLOM UNGDOMSSKOLEELEVENS OPLEVELSE AV PRESS OG DERES SELVVERD?	41
5.4	BEGRENSNINGER OG METODISKE BETRAKTNINGER	43
5.4.1	Refleksjoner: Hva kunne vært gjort annerledes?	45
5.5	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	46
6	AVSLUTNING	49
6.1	OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	49
6.2	HVORFOR ER DENNE STUDIEN VIKTIG?	50
	LITTERATURLISTE	53

OVERSIKT OVER VEDLEGG

VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV TIL SKOLENE	I
VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV TIL REKTOR OM FORSKNINGSPROSJEKTET	III
VEDLEGG 3: INFORMASJONSBREV TIL REKTOR OM DATAINNSAMLING	IV
VEDLEGG 4: INFORMASJONSBREV TIL LÆRERNE	V
VEDLEGG 5: INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE/FORESATTE	VI
VEDLEGG 6: SPØRRESKJEMA	VIII
VEDLEGG 7: FAKTORANALYSE	XV
VEDLEGG 8: TILBAKEMELDING FRA NSD	XVI
VEDLEGG 9: SVARFORDELING I PROSENT	XVIII

OVERSIKT OVER FIGURER, MODELLER OG TABELLER

MODELL 1: Selvoppfatningen som hierarkisk og multidimensjonal (Shavleson et. al).....	7
MODELL 2: Teoretisk modell med forventede sammenhenger mellom studiens variabler.....	18
MODELL 3: Teoretisk modell med betaverdier ($<.05$)	30
TABELL 1: Deskriptiv statistikk	27
TABELL 2: Svarfordeling i prosent: Press/krav	28
TABELL 3: Svarfordeling i prosent: Nedstemthet	29
TABELL 4: Korrelasjon (PM-korrelasjon) for studiens sammensatte mål.....	29

1 Innledning

1.1 Aktualitet

Generasjon prestasjon, CV-generasjonen og flinke piker av alle kjønn er noen betegnelser knyttet til dagens ungdom. I artikkelen *De kalles for CV-generasjonen, flinke piker som sliter seg syke* møter vi flere ungdommer som mottar høye krav fra samfunnet og seg selv (Knapstad, 2013). Artikkelen antyder at fritiden i større grad enn tidligere skal fylles med engasjementer som ser bra ut på en senere CV, i tillegg til at både pleie av vennskap, toppkarakterer, trening og helse er blant det som opptar ungdommene og bidrar til det de beskriver som stress. Dette støttes også av forskning, der blant annet resultatene fra Ungdataundersøkelsen (NOVA, 2014) viser et økt fokus på prestasjoner, kropp og helse, samt økt rapportering av bekymringer. Bekymringer knyttet til prestasjoner, utseende og vellykkethet er et resultat av det Klomsten og Uthus (2015) beskriver som ”perfeksjonismens tid”. Psykiater Finn Skårderud (NRK, 14.04.2015) trekker frem at disiplineringen i denne tiden handler om å bli drevet i stede for å drive, og påpeker at vi må ta tilbake kontrollen.

Det er naturlig å tenke at skolen kan være en arena der elevene kan få hjelp til å ta tilbake kontrollen. Ungdomstiden en periode som innebærer mange utfordringer og stiller høye krav til håndtering av både ytre og indre forandringer (Landgaard & Olaisen, 2005), og alle har svært ulike forutsetninger for å håndtere disse (Håbrekke & Haukeland, 2014). Mangel på kontroll vil kunne medføre det Landgaard og Olaisen (2005) kaller indre kaos, et psykisk ubehag som slett ikke er unormalt. I Regjeringens strategiplan *Sammen om psykisk helse* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) står forebygging gjennom mestring og helsefremmende tiltak i skolen sentralt. Skolen plikter gjennom opplæringsloven, §9a-1, å legge til rette for et godt fysisk og psykososialt miljø for elevene (Opplæringslova, 1998). Den generelle delen av læreplanen innledes med at elevene skal rustes til å både møte livets oppgaver, samt mestre utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2005). Det er nærliggende å tenke at disse begrepene rommer mer en faglige utfordringer.

Nåværende statsråd i Helse- og omsorgsdepartementet Bent Høie understreket på et samfunnsmøte om psykisk helse (20.01.2015) at WHO's tidligere definisjon av god psykisk helse, som innebærer fullstendig fravær av tegn til både fysisk og psykisk smerte, er beregnet

på maskiner og ikke mennesker. Den reviderte definisjonen av psykisk helse er derimot mer nyansert, og god psykisk helse er omtalt som evnen til å håndtere både utfordringer og et normalt stressnivå (WHO, 2015). Det er denne definisjonen som vil være utgangspunktet for det jeg omtaler som god psykisk helse i denne masteroppgaven, da det er viktig å være bevisst det Høie påpeker, om at helse ikke er snakk om et enten eller, men et kontinuum.

I skolesammenheng trekker Håbrekke og Haukeland (2014) frem at elever som har en ”mørk sky” hengende over seg vil kunne ha vansker med å tilegne seg faglige ferdigheter, og det understrekes at tidlige tiltak vil redusere behovet for brannslukking. Dette er et viktig utgangspunkt for meg som fremtidig spesialpedagog, da fokuset må være forebygging. Som en del av tanken om forebygging trekker Klomsten (2014) frem at psykisk helse bør inn i elevenes timeplan, og Klomsten og Uthus (2015) understreker at uten voksne som kan og tørr står ungdommen igjen alene, blinde på det perfekte og uten å vite hvordan de skal takle seg selv.

1.2 Denne studien

Med utgangspunkt i bakteppet presentert over, samt min lærerutdanning mener jeg at dette er et svært aktuelt tema, da kunnskap om hvilke faktorer som utgjør risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevenes psykiske helse er viktig for å aktivt kunne drive forebyggende arbeid i skolen. Forebygging vil nødvendigvis ha betydning for bruk av spesialpedagogiske ressurser, og det er nærliggende å tenke at spesialpedagogen kan brukes i arbeidet med forebygging, og på denne måten bidra til at store deler av elevgruppen kan få tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

I denne studien undersøkes relasjonene mellom begrepene press, selvoppfatning, selvverd og utvalgte dimensjoner av psykisk helse gjennom mål på elevenes sinnsstemning. Press og krav blir undersøkt både i tilknytning til skolerelaterte variabler og variabler knyttet til kropp og utseende. De to formene for press utgjør kontekstuelle faktorer som vil bli sett i lys av individfaktorene skolefaglig selvoppfatning, fysisk selvoppfatning samt rapportert lykke og symptomer på nedstemthet. Fysisk selvoppfatning er i denne oppgaven relatert til kropp og utseende, og ikke fysisk-motoriske ferdigheter. De nevnte variablene blir sett i sammenheng med elevenes rapporterte selvverd. Med bakgrunn i teori og tidligere forskning på begrepene utarbeides en teoretisk modell som presenterer hvordan variablene er forventet å påvirke

hverandre. For å besvare problemstillingen testes modellen empirisk, med et datamateriale samlet inn på ungdomsskoler i Midt-Norge.

Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt ved Pedagogisk institutt på NTNU, bestående av flere masterstudenter og en håndfull veiledere. Prosjektet tar blant annet sikte på å undersøke hvordan elever har det på skolen og med seg selv, samt å kartlegge hvordan disse forholdene endrer seg over tid og er knyttet til forhold i elevenes læringsmiljø. Kvantitativ metode med spørreskjema for selvutfylling er brukt i datainnsamlingen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet tar for seg aktualitet, en kort presentasjon av studien, dette avsnittet om oppgavens disposisjon og valg av problemstilling og forskningsspørsmål. I fortsettelsen følger et teorikapittel der det redegjøres for teori og tidligere forskning som blir fundamentet for tolkning og diskusjon av datamaterialet. Det vil også bli presentert en teoretisk modell med forventede sammenhenger mellom studiens variabler som en oppsummering av kapittel 2. I kapittel 3 beskrives valg av metodisk tilnærming samt utvalg og gjennomføring av spørreundersøkelsen. Også de ulike formene for datanalyser som er brukt vil bli beskrevet kort i kapittel 3 etterfulgt av etiske betraktninger knyttet til studien. Resultater og dataanalyser blir presentert i kapittel 4, og diskutert i lys av problemstilling, forskningsspørsmål, teori og tidligere forskning i kapittel 5; diskusjon. Til slutt vil en oppsummering, svar på problemstillingen og noen oppsummerende refleksjoner avslutte det hele i kapittel 6; avslutningen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det ovenstående og det teoretiske fundamentet presentert i kapittel 2 vil jeg i denne studien arbeide med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan påvirker ungdomsskoleelevers opplevelse av kontekstuell press deres selvoppfatning, psykiske helse og selvverd?

For å undersøke ulike sammenhenger knyttet til problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirker opplevelsen av press ungdomsskoleelevenes skolefaglige og fysiske selvoppfatning?
2. Hvilken betydning har dimensjonene av selvoppfatning for sammenhengen mellom ungdomsskoleelevenes opplevelse av press og deres psykiske helse?
3. Hvilken betydning har dimensjonene av selvoppfatning og/eller psykisk helse for sammenhengen mellom ungdomsskoleelevenes opplevelse av press og deres selvverd?

Forskingsspørsmålene vil bli undersøkt og gjort rede for i resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven; henholdsvis kapittel 4 og 5.

2 Teori

I dette kapittelet presenteres teoretiske perspektiver og tidligere forskning knyttet til problemstillingen. Kapittelet er todelt, og er ment som et fundament for analyser og diskusjon. Den første delen tar for seg teori knyttet til hvordan ungdom ser seg selv, der selvverd og ulike deler av selvoppfatningen er i fokus. Den andre delen handler om elevenes psykiske helse og begrepene nedstemthet, lykkefølelse og press vil bli løftet frem. Tidligere forskning på områdene vil bli presentert etter hver del.

2.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et komplekst begrep, som handler om menneskets unike evne til å kunne se, vurdere og beskrive seg selv (Guay, Boivin & Marsh, 2003). Disse egenskapene er knyttet til de objektive vurderinger en gjør av seg selv, og selvoppfatning er i følge Rosenberg (1976) de totale tankene og følelsene individet har knyttet til seg selv på ulike områder. Vurderinger og oppfatninger av evner og egenskaper er en refleksiv aktivitet (Gecas, 1982), der en persons oppfatning av seg selv blir til gjennom de erfaringene som gjøres med omverdenen (Bong & Skaalvik, 2003). Barn og unge blir rike på disse erfaringene i skolen, og Tetzchner (2008) trekker frem at ungdomsalderen er en tid som utgjør en kvalitativ utvikling av selvoppfatningen, der den økte forståelsen medfører et ønske om å finne seg selv og sin plass i verden.

En positiv selvoppfatning er viktig av ulike årsaker. Selvoppfatningen vil blant annet kunne forklare og predikere atferd (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), og en god og positiv selvoppfatning vil være av stor betydning for blant annet psykologisk velvære og andre faktorer relatert til barn- og unges skolehverdag (Craven & Marsh, 2008). Skolehverdagen er kompleks og elevene har oppfatninger av seg selv på mange ulike områder. Selvvurdering og forventning om mestring trekkes av Bong og Skaalvik (2003) frem som to aspekter av selvoppfatningsbegrepet, der førstnevnte handler om elevenes generelle vurdering og sistnevnte om tro på å mestre konkrete områder. Vi kan se for oss at en elev vurderer seg selv som ganske flink i matematikk eller god i kroppsøving, men ikke har forventninger om å mestre brøkgregninga på den kommende prøven eller om å sette ny rekord på 60-meter neste kroppsøvingstime.

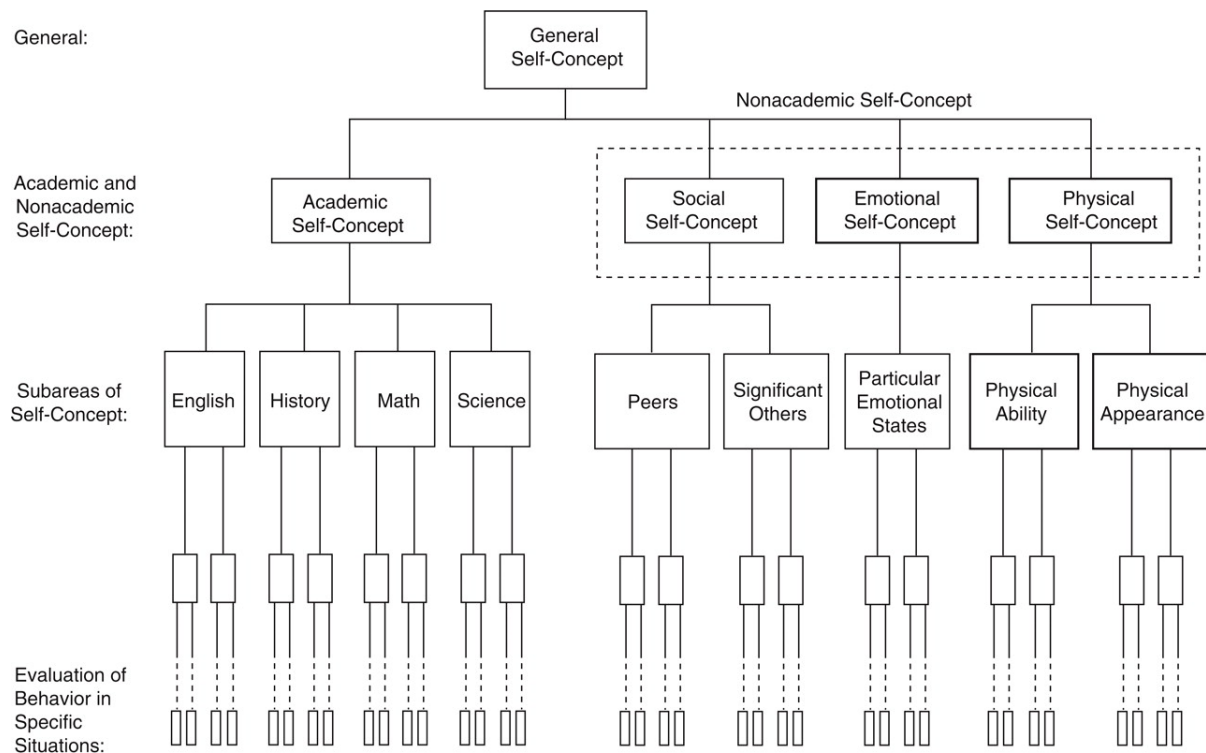
2.2 Selvverd

Selvverd handler om en persons totale verdsetting av seg selv, en verdsetting som innebærer et generelt positivt eller negativt syn på seg selv og sitt liv (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000). Selvverd handler om i hvilken grad man aksepterer seg selv slik man er; selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 2013b), og ikke bare vurderinger og forventninger man har til seg selv på enkelte områder. Selvverdet er ansett å være mer stabilt enn de spesifikke delene av selvoppfatningen, ettersom dette i mindre grad er utsatt for jevnlig påvirkninger og nye erfaringer (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999). De ulike områdene av selvoppfatningen blir antatt å påvirke selvverdet i ulik grad, der det er de områdene som oppleves som viktige for individet som har størst betydning (Rosenberg, 1976). Det er ikke vanskelig å tenke seg at hvorvidt man aksepterer seg selv og verdsetter sitt liv vil avhenge av ulike områder i ulike faser av livet, og ungdomsalderen kan tenkes å være en spesielt turbulent periode, da Tetzchner (2008) understreker at dette er tiden finne seg selv og sin plass.

2.3 Selvoppfatningen som multidimensjonal og hierarkisk

Forholdet mellom selvoppfatning og selvverd blir av Shavelson et al. (1976, s. 143) fremstilt i en multidimensjonal og hierarkisk modell. Et fortrinn ved en slik modell er i følge Hagger, Biddle og Wang (2005) at nettopp de enkelte områdene av selvoppfatningen kan undersøkes uten at relevansen av selvverdet blir borte.

Øverst i hierarkiet står selvverdet, som i følge Skaalvik og Skaalvik (2013b) er en generell vurdering som bygger på de underliggende og mer spesifikke komponentene nedover i hierarkiet (se figur 1). Akademisk og ikke-akademisk selvoppfatning er de to hovedområdene som i modellen utgjør grunnlaget for selvverdet, men også disse områdene blir påvirket av mer spesifikke komponenter. De generelle vurderingene, gjort for eksempel av en skoleelev, vil bygge på erfaringer knyttet til spesifikke områder, som er mer utsatt for endring gjennom nye erfaringer enn de mer generelle områdene (Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Dette betyr at stabiliteten vil være proporsjonal med nivået i hierarkiet. Til tross for at selvverdet i modellen ser ut til å bygge på ulike, og mer spesifikke områder av selvoppfatningen trekker både Rosenberg (1976) og Harter (1999) frem at vi ikke kan forstå dette totale bildet; selvverdet, som en sum av underkategoriene, men at også strukturer og sammenhenger må tas med i vurderingen.



Modell 1 Selvfølelsen som hierarkisk og multidimensjonal (Shavelson et al., 1979, s. 413)

2.3.1 Akademisk- og ikke-akademisk selvfølelse

En elevs akademiske, eller skolefaglige selvfølelse kan være av både generell og spesifikk art, og omhandler en elevs selvvurderinger og mestringsforventninger i skolesammenheng (Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Betydningen av en positiv skolefaglig selvfølelse er stor, ettersom forskning (Bong & Skaalvik, 2003) indikerer at det er en positiv sammenheng mellom elevens skolefaglige selvvurdering og blant annet utholdenhet, prestasjoner og senere utdannings- og yrkesvalg.

Ungdomsskoleelevenes skolefaglige selvfølelse vil i denne studien bli sett i sammenheng med opplevd press, dimensjoner av psykisk helse og selvværd, og det vil derfor være nærliggende å ta for seg den skolefaglige selvfølelsen på et generelt plan, altså elevenes generelle følelse eller oppfatning av å være flink på skolen. Ettersom erfaringene blir flere vil elevenes vurderinger bli mer stabile med årene. Selvfølelsen blir også mer realistisk, og en mulig forklaring er i følge Tetzchner (2008) at elevene får stadig mer reelle tilbakemeldinger fra lærerne i tillegg til at skoleklassen som kontekst bidrar til at elevene blir mer oppmerksomme på hvordan de fremstår for andre, samt at alle er forskjellige.

Ikke-akademisk selvoppfatning er den andre hovedkategorien i modellen presentert over. Denne kategorien består av sosial-, emosjonell- og fysisk selvoppfatning. Sosial selvoppfatning handler i stor grad om hvordan elevene ser seg selv i interaksjon med andre, og omhandler blant annet popularitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Den emosjonelle selvoppfatningen blir av Skaalvik og Skaalvik (2013b) knyttet til affektive begreper, som for eksempel angst, sinne og glede, mens den fysiske selvoppfatningen omhandler både fysisk-motoriske ferdigheter og oppfatninger og vurderinger knyttet kropp og utseende.

Fysisk selvoppfatning knyttet til det spesifikke området kropp og utseende, ”physical appearance”, vil få oppmerksomhet i denne studien. Ungdomsalderen og puberteten medfører kroppslige endringer som fører til økt fokus på kropp og utseende (Stein, 1996), og dette vil bli sett i sammenheng med ungdomsskoleelevens rapporterte opplevelse av press knyttet til nettopp kropp og utseende. Til tross for at popularitet i størst grad er knyttet til sosial selvoppfatning er det viktig å se helheten, og Tetzchner (2008) trekker frem at også utseende spiller en vesentlig rolle knyttet til popularitet, og dermed den noe mer generelle og stabile selvvurderingen.

Den kvalitative utviklingen av selvoppfatningen i ungdomsalderen bidrar til et mer reelt bilde av hvordan man blir oppfattet av medelever og andre (Tetzchner, 2008). Den økende innsikten kan knyttes til Rosenbergs (1976) skille mellom reell og ideell selvoppfatning, der den reelle selvoppfatningen handler om hvordan man ser seg selv og hvordan man oppfatter at andre opplever seg, mens den ideelle selvoppfatningen er knyttet til et idealisert selvbilde og en moralsk standard. Skam, skyld og selvforakt kan i følge Rosenberg (1976) bli konsekvenser av et for stort gap mellom de to oppfatningene, der man ikke klarer å leve opp til det man anser som ideelt, eller det som i samfunnet fremstår som ideelle normer.

I denne studien vil de forventningen elevene opplever fra sine omgivelser omtales som press og krav, og vil bli sett i relasjon til deres skolefaglige og fysiske selvoppfatning, deres psykiske helse og selvverd.

2.4 Teori om påvirkning på selvoppfatning

Forholdet mellom selvoppfatning og selvverd viser at erfaringer på spesifikke områder utgjør de mer generelle oppfatningene, som igjen påvirker det mer stabile selvverdet øverst i hierarkiet (Shavelson et al., 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Ulike deler av selvoppfatningen vil ha ulik betydning for ulike individer, og Rosenberg (1976) trekker i denne sammenhengen frem begrepet *psykologisk sentralitet*. Det er de områdene vi opplever som nære og viktige for oss; psykologisk sentrale, som vil bidra til å styrke eller svekke selvoppfatningen, og om mulig påvirke det mer stabile selvverdet (Rosenberg, 1976).

Ettersom selvoppfatningen blir ansett å ha en medierende effekt på andre utfall, som blant annet psykisk helse (Craven & Marsh, 2008), synes det å være viktig å ha kunnskap om hvilke kontekstuelle forhold som påvirker selvoppfatningen, både for spesialpedagoger og andre med ansvar for elevenes læring og velvære i skolen, for å på denne måten kunne legge forholdene godt til rette i skolen. Vi vet allerede at et stort sprik mellom reell og ideell selvoppfatning vil være av betydning, og i tillegg til psykologisk sentralitet presenterer Rosenberg (1976) tre kilder til påvirkning av selvoppfatning: andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon. Disse sentrale påvirkningskildene vil ikke bli undersøkt i denne studien, men anses som svært viktig kunnskap med tanke på helhet og forebygging, og andres vurderinger og sosial sammenligning vil derfor bli kommentert under.

Vår opplevelse av hvordan andre vurderer oss er en viktig kilde til informasjon om oss selv, og er i følge Rosenberg (1976) et viktig grunnlag for utviklingen av vår selvoppfatning. Vi vurderer og evaluerer oss selv ved å sammenligne oss med grupper eller enkeltindivider som er relativt like oss selv (Rosenberg, 1976). Sosial sammenligning er et fenomen som finner sted når et objektivt mål for vurdering ikke er tilgjengelig (Festinger, 1954), og skoleklassen er et eksempel på en gruppe der slik sammenligning slett ikke er uvanlig (Tetzchner, 2008). Dette er utgangspunktet for referanserammeteorien og det Marsh og Parker (1984) beskriver som "Big-Fish-Little-Pond" – effekten; en teori om at det faglige nivået i skoleklassen vil påvirke elevenes skolefaglige selvoppfatning. I tråd med dette vil det være positivt for en elevs selvoppfatning å være blant de faglig sterke i klassen, altså en stor fisk i en liten dam (Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Sosial sammenligning er også aktuelt for de andre dimensjonene av selvoppfatningsbegrepet, og knyttet til kropp og utseende vil både medelever og personer i mediebildet være grunnlag for sammenligning (Jones, 2001).

2.5 Tidligere forskning på selvoppfatning og selvverd

Positiv selvoppfatning er et ønsket utfall, som både bidrar til økt psykologisk velvære, men som også er relatert til andre faktorer, blant annet skoleprestasjoner (Craven & Marsh, 2008). Selvoppfatning knyttet til skole og utdanning er stadig aktuelt, og flere forskere har undersøkt relasjonen og kausaliteten mellom skoleprestasjoner og skolefaglig selvoppfatning. Denne relasjonen er funnet å være resiprok (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Guay et al., 2003; Marsh & Craven, 2006), hvilket vil tilsi at gode prestasjoner vil medføre en økning i den skolefaglige selvoppfatning, samtidig som at en god skolefaglig selvoppfatning vil bidra til bedre prestasjoner. Sammenhengen mellom den skolefaglige selvoppfatningen og de faktiske prestasjonene blir både høyere og mer troverdig med økende klassetrinn (Guay et al., 2003), og vil i følge Hagger et al. (2005) kunne være relativt stabil i ett til to års perioder. Stabiliseringen kan forklares med at når barn og unge blir eldre skiller de mellom områdene de vurderer seg selv på, og den skolefaglige selvoppfatningen vil dermed bli lavere, eventuelt mer realistisk, med årene (Wigfield & Karpathian, 1991). På grunnlag av dette vil det være vesentlig å behjelp skoleelever med å utvikle en god selvoppfatning, både skolefaglig og fysisk, slik at dette kan bidra til en positiv utvikling for elevene.

En positiv selvoppfatning er også viktig knyttet til selvverd, da de elevene som oppfatter seg selv som flinke på skolen i følge Skaalvik og Skaalvik (2013b) også er de elevene med høyest rapportert selvverd. I tilknytning til dette skriver forfatterne at å tro man er flink på skolen har større betydning for selvverdet enn de faktiske prestasjonene, hvilket fremhever betydningen av en god skolefaglig selvoppfatning og generell selvvurdering. Sammenhengen mellom selvverd og skolefaglige prestasjoner ble undersøkt av Baumeister et al. (2003), og selv om forskere ikke kunne påvise kausalitet, utelukket de ikke at selvverd kan være et resultat av gode prestasjoner. Dette kan ses i tilknytning til den resiproke effekten mellom prestasjoner og skolefaglig selvoppfatning vist over, og denne undersøkelsen vil studere sammenhengen mellom elevenes skolefaglige selvoppfatning og selvverd.

En todelt studie knyttet til ungdom, sosial sammenligning og kroppsbylde (Jones, 2001) tok først sikte på å undersøke hva ungdom legger i å være attraktiv, for så å undersøke hvem ungdommen sammenligner seg med når det kommer til dimensjonene av attraktivitet. Resultatene fra undersøkelsen viser at det er jevnaldrende som er den mest frekventerte sammenligningsgruppen, og ikke personer i mediebildet (Jones, 2001). Interessante funn i

studien er den signifikante sammenhengen mellom rapportert grad av sosial sammenligning og misnøye med egen kropp, der ungdommene som rapporterer om høy grad av sammenligning også er de som er mest misfornøyd med egen kropp. Forholdet mellom fysisk selvoppfatning og opplevd press knyttet til kropp og utseende vil bli undersøkt i denne studien, og resultatene kan tenkes å være i tråd med funnene over.

Betydningen av de dikotome variablene kjønn og klasstrinn for skoleelevers fysiske selvoppfatning ble undersøkt av Hagger et al. (2005), med resultater som viser en signifikant forskjell mellom jenter og gutter, der guttene skårer høyest på de fleste variablene. Forskjellene knyttet til trinn var små. Fysisk selvoppfatning blir i studien brukt om både fysisk-motoriske ferdigheter samt kropp og utseende. I en annen longitudinell studie av norske ungdommers kroppsbilde fant Holsen, Jones og Birkeland (2012) at gutter har et mer positivt syn på egen kropp enn jenter, og at dette ikke endrer seg med alderen. Studien kontrollerer for variabelen BMI (body mass index), og finner at relasjoner til foreldre og jevnaldrende har signifikant betydning for eget kroppsbilde. Relasjonene mister sin betydning for jenter etter hvert som kroppsbildet stabiliserer seg i 20-års alderen, men for gutter vedvarer viktigheten av gode relasjoner til foreldrene. Disse funnene viser viktigheten av at relasjonene som bygges i ungdomsalderen er gode og stabile. Dette er i tråd med forskning gjort av Baumeister et al. (2003) som viser at mennesker med høyt selvverd anser seg selv som mer populære og bedre likt enn andre. Dette igjen understreker viktigheten av god selvoppfatning på områder som oppleves som viktige for individet og som vil kunne påvirke selvverdet.

2.6 Psykisk helse i skolen

Nasjonal strategiplan for arbeid og psykisk helse (2007 - 2012) definerer psykisk helse som den evnen den enkelte har til å mestre tanker, følelser, atferd og sosiale relasjoner for å kunne fungere i hverdagen. Dette er i tråd med WHO's definisjon, der god psykisk helse blant annet handler om den evnen individet har til å håndtere utfordringer og et normalt stressnivå (WHO, 2015).

Det er vanlig å skille mellom psykiske problemer og/eller vansker og psykiske lidelser. Engeset (2010) viser at det med førstnevnte menes vanlige reaksjoner på vanskelige livssituasjoner, mens psykiske lidelser er problemer som kvalifiserer til en diagnose. I Norge

er i dag omtrent åtte prosent av alle barn og unge diagnostisert med psykiske lidelser, og det er nærmere 20 prosent som har psykiske problemer (Engeset, 2010). Psykiske problemer er i følge Norvoll (2013) en del av den menneskelige livserfaringen, og vil kunne påvirke elevenes skolehverdag ved at de av ulike årsaker ikke er i ”læringsposisjon”. Læringsposisjon kan tenkes å favne alt som gjør en elev i stand til å være ”pålogget” når han eller hun er på skolen, og dermed i stand til å tilegne seg ulike ferdigheter. I denne sammenhengen er det viktig å huske at også vansker med læring kan være en risikofaktor knyttet til utvikling av psykiske problemer (Holen & Waagene, 2014).

Opplæringslovens kapittel 9 handler om elevenes helse, og etter § 9a forplikter skolen seg til å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt miljø, og aktivt drive et både kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme deres helse, miljø og trivsel (Opplæringslova, 1998). Også formålsparagrafen handler i følge Berg (2005) om utvikling av god psykisk helse, da egenverd, mestring og positivt selvbilde er områder som står i fokus. Disse begrepene representerer i følge Olsen og Traavik (2013) beskyttelsesfaktorer; en motstandskraft til å tåle påkjenninger. Kunnskap om hva som utgjør beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer er vesentlig for at skolen skal kunne drive primærforebyggende arbeid (Berg, 2005).

I Folkehelseinstituttets rapport (Major et al., 2011) presentert etter regjeringens strategiplan *Sammen om psykisk helse* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) blir det fokusert på en rekke tiltak, der helsefremmende skoler blir vurdert som ett av de viktigste tiltakene med tanke på at psykisk helse ikke bare er avhengig av gener og biologiske faktorer, men også av miljøet. Skolen er en viktig del av barn- og ungdom miljø, og sørger for utdanning og sørger for læring som gir elevene muligheter til deltakelse i samfunnet, samtidig som at skolen er en arena der elevene får venner gjennom fellesskap og tilhørighet (Major et al., 2011). I tråd med strategiplanen og skolens plikt til å aktivt fremme elevenes helse skriver både Klomsten (2014) og Berg (2005) at psykisk helse må få plass på elevenes timeplan.

2.6.1 ”Subjective wellbeing”: Velvære

”Subjective wellbeing” og ”happiness” blir i faglitteraturen (se f.eks. Diener & Diener, 1995; Lyubomirsky, Tkach & DiMatteo, 2006) brukt om det som i denne studien omtales som velvære og elevenes stemningsleie eller sinnsstemning. Følelsen av lykke blir av Diener (2000) beskrevet som et subjektivt anliggende, der hver og en har muligheten til å vurdere

seg selv som lykkelig. Ettersom lykkefølelse er et subjektivt begrep lar det seg vanskelig definere, og enkelte forskere problematiserer skillet mellom selvverd og lykkefølelse, da begge de teoretiske begrepene omhandler individets vurdering av eget liv (Lyubomirsky et al., 2006). Skoleelevene vil gjennom mål på lykkefølelse og nedstemthet i denne undersøkelsen rapportere om hvordan de har det med seg selv. Dette vil bli sett i relasjon til deres opplevelse av press, rapporterte selvoppfatning og selvverd.

Emosjonelle vansker som for eksempel depresjon er en motsetning til velvære og lykkefølelse, og blir beskrevet som en internalisert vanske der nedstemthet, tilbaketrekking, konsentrasjonsvansker og søvnproblemer er typiske symptomer (Berg, 2005). De nevnte symptomene er i tråd med de indikatorene som inngår i det sammensatte målet for depresjon brukt i Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014), der elevene blir bedt om å ta stilling til påstander om hvor ofte de har vært plaget av nettopp slike symptomer den siste uka, for eksempel om de har ”følt at alt er et slit” eller har hatt mange bekymringer. Oppmerksomhet rundt disse symptomene er viktig, da internaliserte vansker som tegn på depresjon, er symptomer som ser ut til å øke i dagens samfunn (Holen & Waagene, 2014). Psykiske problemer kan utarte seg svært ulikt, og mens utagerende vansker i stor grad er utbredt i de tidlige barneårene preger internaliserte vansker som nedstemthet og engstelse tiden i og etter puberteten (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Ungdomsalderen er, som nevnt innledningsvis, en periode med krav til håndtering av forandringer og indre kaos, og dermed en ekstra sårbar periode.

2.7 Press og krav fra omgivelsene

Samfunn og kultur er i stadig endring, og dagens ungdomsgenerasjon beskrives i artikkelen som har fått navnet *En flink og seriøs generasjon* som konform, der problematferd som rusmisbruk og kriminalitet ikke lenger er hovedtema. I stede synes press knyttet til mestring av skolen, trening, helse og personlig utseende å være mest betydningsfullt (Ødegård, Hegna & Strandbu, 2013).

Press blir av Stedal (2015b) beskrevet som en subjektiv opplevelse av å ikke strekke til og være god nok, der skolen, hjemmet, venner og sosiale medier kan tenkes å være gjeldende områder for ungdom. Følelsen av å ikke strekke til kan relateres til det Rosenberg (1976) omtaler som et gap mellom reell og ideell selvoppfatning, og i tråd med dette trekker Stedal

(2015b) frem at følelsen av å ikke strekke til kan medføre fortvilelse og lignende former for indre smerte (Stedal, 2015b). Forventningspresset i dagens samfunn blir av Teckemeier (2010) beskrevet som et resultat av jaget etter å skape et perfekt liv, personlig utvikling og selvrealisering. At ungdomsgenerasjonen er i ferd med å utvikle et usunt forhold til å oppnå fremragende resultater problematiseres også av McCullough Jr. (2014). Ungdommene er i følge McCullough Jr. trent og formet til å prestere, og privilegiene medfører et forventningsjag som kan oppleves som press og stress, hvilket han skriver at i noen grad skyldes en forventning om en strålende og lykkelig fremtid.

Krav og forventninger kan være knyttet til det som tidligere er omtalt som andres forventninger, men det kan også være krav og forventninger individet stiller til seg selv. Streben etter lykkefølelse blir av Baumeister et al. (2003) beskrevet som et av hovedmålene i mange menneskers liv. Psykiater Finn Skårderud uttaler at de nye idealene knyttet til dagens generasjon, ikke bare ungdom, innebærer et økt kroppsfokus der kroppen på mange måter har overtatt sjelens rolle, og det er kroppen som skal utvikles (NRK, 14.04.2015). Om elevene opplever å stadig komme til kort overfor krav og forventninger vil det kunne bidra til at de står i fare for å oppleve seg selv negativt (Berg, 2005), hvilket igjen utgjør en risiko for en negativ utvikling av den psykiske helsen (Olsen & Traavik, 2013). I denne sammenhengen er det naturlig å tenke seg at dette gjelder uavhengig av hvem eller hvor krav og forventninger kommer fra, og om det gjelder kropp og utseende, det sosiale eller skolefaglige faktorer.

2.8 Tidligere forskning

Psykisk helse er et tema i vinden, og får stadig mer oppmerksomhet i samfunnet, blant annet gjennom media. Flere store undersøkelser tar sikte på å undersøke hvordan skoleelever har det, og resultatene tyder på at selv om trivselen er høy, så øker omfanget av symptomer på nedstemthet og stress knyttet til skolerelaterte faktorer.

2.8.1 "Ungdata", "Helsevaner blant ungdomsskoleelever" og "Psykisk helse"

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ga i 2014 ut en rapport som presenterer resultatene fra Ungdata-undersøkelsen i 2013. Psykiske plager er et begrep som i rapporten omfatter mange ulike forhold. Ungdomstiden blir beskrevet som en sårbar periode bestående av store omveltninger som bidrar til at mange ungdommer sliter med

psykiske problemer, men det presiseres samtidig at mye er forbigående (NOVA, 2014). Videre viser rapporten at risikoen for utvikling av varige lidelser øker med alderen, og at økende individualisering og press om å gjøre det bedre på skolen kan være grunnlag for elevenes økte bekymringer.

Depresjon og angst viser seg å være de mest vanlige plagene blant ungdom, der jenter er mest utsatt (NOVA, 2014). Rapporten viser at andelen ungdom som rapporterer om psykiske plager er overraskende høy: der tre av ti rapporterer om at de i løpet av den siste uken før undersøkelsen har opplevd å være ganske eller veldig mye plaget av ”tanken om at alt er et slit” (NOVA, 2014). Videre viser rapporten at plager av denne typen øker i omfang over tid, spesielt hos jenter, men at kurven ser ut til å bli flatere i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. I rapporten går det også frem at fokuset på helse er større i dag enn tidligere, at det å være sunn har blitt ”in” i mange ungdomsmiljøer og at flere unge er opptatt av slanking, kropp og trening (NOVA, 2014).

Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil (HEMIL) presenterer i en rapport fra 2009 resultater fra undersøkelsen ”Helsevaner blant skolelever”, som ble gjennomført i 2005/06 (Samdal, 2009). Rapporten har en komparativ dimensjon, der sammenligningslandene er representert i Europa og Nord-Amerika. Rapporten viser at 90% av barn og unge rapporterer en stabil og over gjennomsnittet god livstilfredshet og svært god helse. Også skoletrivselen er høy og stabil, spesielt i Norge, selv om den rapporterte opplevelsen av stress knyttet til skolearbeid øker. Undersøkelsen viser også til en sammenheng mellom helse, skoleprestasjoner og trivsel, og understreker med det viktigheten av at skolen legger til rette for tiltak som fremmer både livstilfredshet, skoletrivsel og helse.

Rapporten ”Psykisk helse” fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere (Holen & Waagene, 2014) fant at flertallet av de deltagende lærerne ønsker et mer systematisk arbeid med psykisk helse i skolen, og at et mindretall rapporterer at de allerede arbeider med dette. Videre indikerer resultatene at mange lærere har god kunnskap om både risiko- og beskyttelsesfaktorer, men at den enkelte lærers holdning vil bidra til det problematiske faktum at det vil være tilfeldig hvordan utsatte elever blir møtt i skolen (Holen & Waagene, 2014). Et helhetlig fokus på forebygging knyttet til psykisk helse vil bidra til at dette møtet blir mindre tilfeldig. I en undersøkelse av psykisk helse blant 7. klassinger fant Mjaavatn (2011) en tydelig forskjell mellom elevens og voksenpersoners

oppfatning av elevenes psykiske helse. Resultatene indikerer at foreldre i større grad enn lærere oppdager at elevenes emosjonelle vansker. Dette indikerer at et godt samarbeid med hjemmet vil kunne bidra i arbeidet med forebygging knyttet til psykisk helse i skolen.

Basert på forskning, først og fremst resultater fra Ungdata-undersøkelsen, arbeider Røde Kors Ungdom (RKU) i disse dager aktivt med kampanjen *Press Pause*, der budskapet er at alle er gode nok uavhengig av karakterer, utseende og popularitet (Stedal, 2015b). Kampanjen *Press pause* sikter mot åpenhet rundt følelsen av å ikke strekke til, der målet er både en holdningsendring og reduksjon av press, men også en oppfordring til å ta en pause fra press og stress, da følgene kan være sorg og annen smerte (Stedal, 2015b).

2.8.2 Tidligere forskning knyttet til velvære, selvoppfatning og selvværd

Lykkefølelse og selvværd er to teoretiske begreper som i følge Lyubomirsky et al. (2006) går hånd i hånd. Forskerne poengterer at det er vanskelig å forestille seg at et menneske, for eksempel en skoleelev, vil rapportere om lavt selvværd og samtidig høy grad av lykkefølelse. Skillet anses som noe problematisk, og det understrekes at en god dose selvværd ikke direkte medfører at man blir lykkelig. Formålet med studien gjort av Lyubomirsky et al. (2006) var å undersøke hvilke relasjoner selvværd og lykkefølelse har til andre teoretiske begrep, og resultatene viser at mestring, optimisme og fremtidshåp korrelerte høyt med begge begrepene.

Relasjonen mellom fysisk utseende, attraktivitet, og velvære ble undersøkt av Diener, Wolsic og Fujita (1995), med et håp om at indre kvaliteter også påvirker velvære og livskvalitet. Resultatene viser et gjensidig forhold, der de som rapporterer om høy grad av lykke både er mer opptatt av hvordan de ser ut, anser seg selv som mer attraktive og har høyere fysisk selvoppfatning enn de som rapporterer om en mindre grad av lykke. Funnene viser likevel at de som ser seg selv som lite attraktive kan oppnå den samme graden av lykkefølelse. Oppfatninger og vurderinger av en selv og ens liv har vist seg å henge tett sammen med rapportert velvære i den vestlige kulturen (Diener et al., 1995); en sammenheng som også vil bli undersøkt i denne studien.

2.10 Teoretisk modell og forventede sammenhenger

Med presentert teori og forskning som fundament har jeg utarbeidet en modell med de teoretiske begrepene som blir undersøkt i denne studien. Modellen kan leses fra venstre mot høyre, og fortegnene plassert ved pilene indikerer forventede sammenhenger mellom variablene. Kontekstuelle forhold er representert ved opplevd *press* knyttet til skolen, kropp og utseende. De to ulike dimensjonene av *selvoppfatning* og opplevelse av *nedstemthet* eller *lykkefølelse* er knyttet til personlige og emosjonelle forhold, mens *selvverd* er den avhengige variabelen som er forventet å bli predikert av de nevnte variablene. Også variabelen *karakter* har fått plass som en kontrollvariabel i modellen, og er et mål på skoleprestasjoner. Piler og fortegn i modellen indikerer relasjonen mellom variablene, men sier ingenting om kausale forhold.

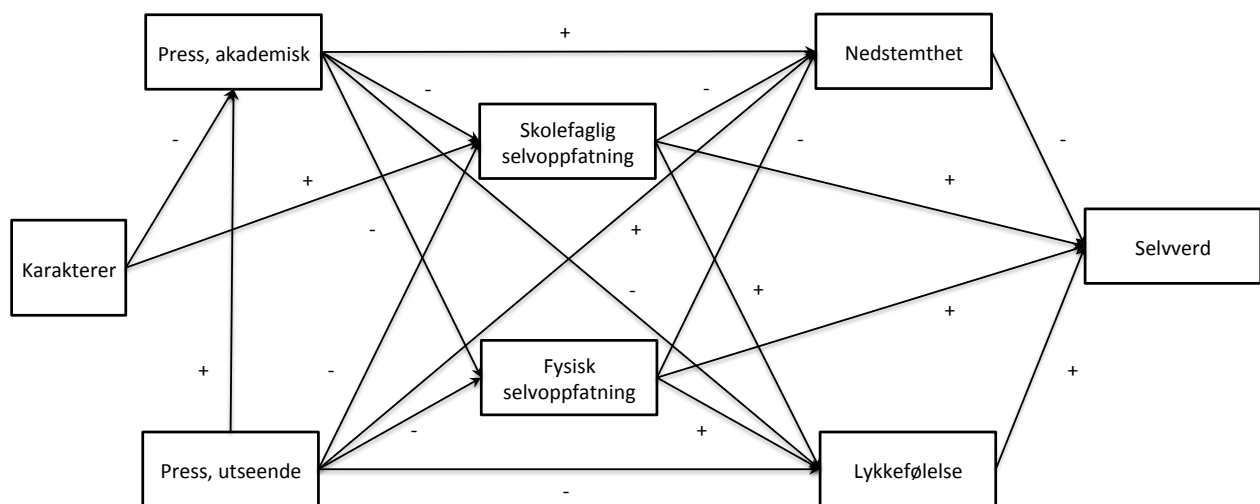
Da *selvverd* er definert som en persons selvakseptering, eller totale verdsetting av seg selv (Rosenberg, 1976), er dette begrepet plassert helt til høyre i modellen og forventes dermed og bli predikert av samtlige andre variabler. Begge dimensjonene av *selvoppfatning* og positiv sinnsstemning knyttet til rapportert *lykkefølelse* er forventet å ha positive effekter på *selvverd*. Dette innebærer eksempelvis en forventning om at god *selvoppfatning* bidrar til økt *selvverd*. *Nedstemthet* er forventet å lade negativt mot *selvverd*, det vil si at elever som skårer høyt på *nedstemthet* vil ha lavere *selvverd* enn elever som i mindre grad eller ikke er *nedstemt*.

Ettersom *selvoppfatning* handler om elevenes evaluering og vurdering av seg selv på ulike områder, her skolefaglig og fysisk, og god *selvoppfatning* er funnet å være en beskyttelsesfaktor knyttet til blant annet utvikling av psykiske problemer/vansker (Craven & Marsh, 2008), er begge dimensjonene av *selvoppfatning* forventet å ha en negativ effekt på *nedstemthet* og en positiv effekt på *lykkefølelse*. Dette betyr at elever med god *selvoppfatning* er forventet å skåre lavt på *nedstemthet* og høyt på *lykkefølelse*.

Det negative fortegnet mellom *press* og *selvoppfatning* indikerer at de elevene som rapporterer om at de i stor grad opplever en form for *press* vil ha lavere *selvoppfatning* enn de elevene som ikke opplever *press* knyttet til skolerelaterte faktorer eller kropp og utseende. Elevene som rapporterer om stor grad av opplevd *press* er forventet også å rapportere om høyere grad av symptomer på *nedstemthet* enn de som rapporterer om liten eller ingen opplevelse av *press*. De to dimensjonene av *press* er forventet å ha en positiv samvariasjon,

og dette er også grunnlaget for at begge dimensjonene av *press* er forventet å ha en sammenheng med begge dimensjonene av *selvoppfatning*. Gode prestasjoner, her målt med *karakterer* i matematikk, er forventet å bidra til økt *selvoppfatning* og mindre grad av opplevd *press* knyttet til skolerelaterte faktorer.

I tillegg til de direkte sammenhengene som er forventet mellom variablene, vil det bli kontrollert for indirekte effekter i en multippel regresjonsanalyse. Sammenhengen mellom opplevd *press* på den ene siden og *nedstemthet* og/eller *lykkefølelse* på den andre siden er eksempelvis forventet å medieres via de ulike dimensjonene av *selvoppfatning*.



Modell 2 Teoretisk modell med forventede sammenhenger mellom studiens variabler

3 Metode

Dette kapittelet tar for seg den valgte metoden og designet som er anvendt for å undersøke masteroppgavens problemstilling: *Hvordan påvirker ungdomsskoleelevers opplevelse av kontekstuell press deres selvoppfatning, psykiske helse og selvvverd?*

Dette etterfølges av en beskrivelse av populasjon, utvalg og utvalgsteknikk, en redegjørelse av måleinstrumentet og kvalitetssikring knyttet til dette. Videre beskrives prosedyren for gjennomføring av datainnsamling, før en kort gjennomgang av de statistiske analysene og etiske betraktninger knyttet til undersøkelsen.

3.1 Forskningsprosjektets metodiske tilnærming og design

Den samfunnsvitenskapelige forskningslitteraturen skiller hovedsakelig mellom to forskningsstrategier; kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, der en pragmatisk tilnærming med utgangspunkt i problemstillingen bestemmer metoden (Ringdal, 2013). Ut i fra problemstilling og formål med denne studien benyttes en kvantitativ tilnærming, som åpner for å avdekke sammenhengene mellom de teoretiske begrepene presentert i kapittel 2, med utgangspunkt i et stort antall respondenter.

Et forskningsdesign er forskerens plan eller skisse for undersøkelsen (Lund & Haugen, 2006). For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene knyttet til denne masteroppgaven er det valgt å bruke et surveydesign, altså en spørreundersøkelse. Surveydesign blir av Ringdal (2013) beskrevet som en strukturert utspørring av et omfattende utvalg, og betraktes som den mest brukte datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapen. Med tanke på rammene for denne undersøkelsen falt valget på spørreskjema for selvutfylling, og det ble også tatt et valg om at målingene knyttet til denne masteroppgaven skulle gjennomføres på ett gitt tidspunkt, altså et tverrsnittsdesign (Ringdal, 2013). Prosjektet på Pedagogisk institutt som denne oppgaven er knyttet til, tar sikte på å gjennomføre undersøkelsen også på et senere tidspunkt for å studere endring over tid, og er derfor å regne for en longitudinell studie.

3.2 Populasjon og utvalg

En populasjon blir av Kleven (2014b) beskrevet som den gruppen vi trekker utvalg fra, og samtidig den gruppen av personer som resultatene er gyldige for (Kleven, 2014a). Et utvalg beskrives som en gruppe av populasjonen, der et representativt utvalg er et utvalg som er så likt populasjonen at resultatene kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven, 2014a). Av praktiske årsaker er utvalget knyttet til denne studien et bekvemmelighetsutvalg. Bekvemmelighetsutvalget innebærer at utvalget ikke er trukket ved sannsynlighetsutvelging, men at deltakerne i prosjektet selv har stått for rekrutteringen av respondentene. Deltagere i prosjektet tok kontakt med ulike skoler, presenterte prosjektet og inviterte til deltakelse. Resultatet ble et relativt stort bekvemmelighetsutvalg fordelt på by og bygd. I slike tilfeller, der utvalget ikke er tilfeldig trukket, understreker Kleven (2014b) at populasjonen er hypotetisk og at det bør utøves forsiktighet med signifikanstesting og generalisering. Resultatene fra denne studien kan derfor ikke brukes til å forklare sammenhenger utover de elevene som har deltatt i undersøkelsen, men det er naturlig å tenke at vi kan gjøre skjønsmessige vurderinger av eventuell overførbarhet.

Vi fikk positivt svar om deltagelse i forskningsprosjektet fra totalt 13 skoler fordelt på tre fylker, og i følge talldata fra Grunnskolen informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2014/2015) var det totale antallet i utvalget 2001 elever fordelt på ungdomstrinnet. Antallet respondenter i undersøkelsen er 1604, noe som gir en svarprosent på 80,16. Fordelingen på kjønn og klassetrinn er følgende: 761 jenter, 822 gutter, 636 elever på 8.trinn, 478 elever på 9.trinn og 490 elever på 10.trinn. Når det gjelder frafall kan dette både være tilfeldig og systematisk. Deltagelse var frivilling, og det er usikkert om ungdommene som ikke var tilstede hadde reservert seg fra deltagelse av ulike årsaker eller var fraværende den aktuelle dagen for gjennomføring av andre årsaker enn reservasjon. Elever som ikke var tilstede har ikke besvart undersøkelsen i etterkant.

3.3 Prosedyre for datainnsamling

Datainnsamlingsteknikken som er benyttet er som nevnt spørreskjema for selvutfylling. Etter skriftlig samtykke fra de ulike skolene på at de ville ta del i forskningsprosjektet ble de tilsendt informasjonsskriv til både elever, foresatte og rektor med opplysninger om formålet med undersøkelsen, anonymitet, frivillighet og mulighet for reservasjon mot deltakelse (se vedlegg 1-5). Skolene fikk tilbud om at deltakere fra forskningsprosjektet kom for å

gjennomføre undersøkelsen med elevene, og fire av tretten skoler takket ja til tilbudet. Skolene som ønsket å gjennomføre undersøkelsen selv fikk tilsendt spørreskjemaer, svarkonvolutter og informasjonsskriv til lærerne som skulle gjennomføre undersøkelsen på de ulike trinnene. I korte trekk ble de informert om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres og hvilken informasjon elevene skulle gis i forkant. Det ble fremhevet at besvarte spørreskjemaer fra de ulike klassene og trinnene skulle holdes atskilt. Videre ble lærerne oppfordret til å informere elevene om at undersøkelsen var anonym, frivillig og ikke en prøve med rette og gale svar, men at informasjon om hvordan elevene har det på skolen er viktig for å gjøre skolen bedre. På skolene der deltakere fra forskningsprosjektet gjennomførte undersøkelsen presenterte vi oss og ga elevene informasjonen gjengitt ovenfor. Vi besvarte også spørsmål fra elevene underveis i undersøkelsen, og begrepene ”engstelig” og ”tiltrekkende” ble blant annet forklart.

3.4 Måleinstrumentet

God forskning innenfor sosial og personlighetspsykologi er i følge Furr (2011) avhengig av gode måleinstrumenter, da mange av de teoretiske begrepene som undersøkes ikke er direkte observerbare. Måleinstrumentet er i denne masteroppgaven spørreundersøkelsen med sine spørsmål, påstander og svarkategorier. Spørsmål og påstander vil i det følgende bli omtalt som items. Alle items brukt i denne spørreundersøkelsen er tilpasset Likert-skalaen, og er utformet som påstander elevene skal ta stilling til, og er derfor å regne som lukkede (Furr, 2011). Svaralternativene er gitt på en skala hvor hvert valg er knyttet til en kvantitativ verdi. Majoriteten av påstandene er gradert på en skala fra ”svært uenig” til ”svært enig”, men det er også noen påstander der graderingen er gjort på en annen måte, blant annet knyttet til grad av opplevd press. Dette vil bli kommentert i gjennomgangen av de teoretiske begrepene.

Fordi spørreskjemaet er felles for det større prosjektet ved Pedagogisk institutt, vil jeg kun ta for meg items som er av betydning for denne masteroppgaven. De teoretiske begrepene som undersøkes innenfor denne oppgavens rammer er selververd, skolefaglig selvoppfatning, fysisk selvoppfatning, nedstemthet, lykkefølelse og press knyttet til skolerelaterte faktorer samt press knyttet til kropp og utseende. Spørreundersøkelsen i sin helhet ligger vedlagt (se vedlegg 6).

3.4.1 Selvverd

Selvverd er i teorikapittelet definert som en persons totale verdsetting av seg selv; positiv eller negativ. Skalaen for selvverd består av fem items, og er utviklet, testet og modifisert av Skaalvik (1999). Elevene skal svare på en gradert skala fra ”svært uenig” til ”svært enig”. Eksempler på items som har til hensikt å måle ungdomsskoleelevenes selvverd er:

1. Jeg liker meg selv slik jeg er
2. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv

3.4.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning har i oppgavens teoridel blitt beskrevet som et vidt begrep som omfatter flere dimensjoner, og det skilles mellom akademisk og ikke-akademisk selvoppfatning. Hensikten er her å måle elevenes generelle oppfatning av seg selv gjennom skalaer for skolefaglig og fysisk selvoppfatning, der sistnevnte tar for seg kropp og utseende. Skalaene består hver av fire items, og elevene skal svare på en gradert skala fra ”svært uenig” til ”svært enig”. Skalaen for skolefaglig selvoppfatning er utviklet, testet og modifisert av Skaalvik og Skaalvik (2013a). Eksempler på items som har til hensikt å måle skolefaglig selvoppfatning er:

1. Jeg lærer lett i alle fag
2. Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet

Items som inngår i skalaen for fysisk selvoppfatning er blant annet hentet fra arbeidet av Klomsten (2002). Eksempler på items som har til hensikt å måle fysisk selvoppfatning er:

1. Jeg tror andre synes at jeg er tiltrekkende
2. Jeg liker hvordan jeg ser ut

3.4.3 Nedstemthet

Skalaen for nedstemthet består i alt av 7 items og er hentet fra Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014). Elevene skal tenke tilbake på de siste to ukene og ta stilling til påstandene og besvare ved graderingen ”ikke plaget” til ”veldig mye plaget”. Eksempler på items som har til hensikt å måle symptomer på nedstemthet er:

1. Følt at alt er et slit
2. Vært mye bekymret

3.4.4 Lykkefølelse

Lykkefølelse er et subjektivt anliggende som i denne surveyen måles med en skala bestående av fire items, der elevene skal ta stilling til hvordan de har følt det de siste to ukene og gradere svaret sitt fra ”aldri” til ”hele tiden”. Alle items er utviklet i forbindelse med denne studien. Eksempler på items som har til hensikt å måle lykkefølelse er:

1. Følt at livet er topp
2. Vært i godt humør

3.4.5 Krav og press fra omgivelsene

Likert-skalaen er brukt også i denne delen av surveyen, men her skal elevene ta stilling til ulike påstander for så å gradere hvor stort press de føler knyttet til disse. Enkelte av påstandene er knyttet til skole og skolearbeid, mens andre er knyttet til kropp og utseende. Graderingen av opplevd press går fra ”ikke noe press” til ”svært sterkt press”. Alle items er utviklet i forbindelse med denne studien. Eksempler på items som har til hensikt å måle krav og press fra omgivelsene er:

1. Krav/press om å gjøre det bedre på skolen
2. Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)

3.4.6 Karakterer

Spørsmål om karakterer i matematikk er brukt for å måle elevenes skoleprestasjoner, og brukes som kontrollvariabel i oppgavens teoretiske modell. Item som er brukt er:

1. Hvilken karakter fikk du i matematikk siste termin?

3.5 Statistiske analyser

Statistiske analyser er en sentral del av kvantitativ forskning (Lund & Haugen, 2006), og det vil her bli gjort rede for de ulike analysemetodene som er brukt i dataanalyseringsprosessen. Analysene av datamaterialet er gjort i statistikkprogrammet SPSS (versjon 21.0). I tillegg til deskriptive-, korrelasjons- og regresjonsanalyser er kvalitetssikring gjort gjennom faktoranalyser og mål av reliabilitet og validitet, som vil bli gjort rede for under punkt 3.6; kvalitetssikring. De deskriptive analysene gir oversikt over datamaterialet, og er gjort i forkant av de videre analysene for å undersøke frekvensfordelinger, gjennomsnittsverdier og standardavvik (Lund & Haugen, 2006). Dette vil bli vist i resultatkapittelet.

3.5.1 Korrelasjonsanalyser

Korrelasjonsanalyse er brukt for å beskrive styrken på den lineære samvariasjonen mellom variablene i undersøkelsen (Pallant, 2013), men tillater ikke å forklare årsakssammenhenger mellom variablene (Valås, 2007). I analysene av datamaterialet er Pearsons produkt moment-korrelasjon (PM-korrelasjon) med korrelasjonskoeffisienten r brukt til å studere samvariasjonen mellom studiens variabler. Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom -1 og +1, der fortegnet indikerer om det er en positiv eller negativ korrelasjon. En positiv korrelasjon innebærer at når den ene variabelen øker, øker også den andre, mens en negativ korrelasjon innebærer at øking i størrelse på den ene variablene svarer til en reduksjon av den andre (Pallant, 2013). En korrelasjonskoeffisient mellom .10 og .29 viser lav samvariasjon, mellom .30 og .49 en moderat samvariasjon og mellom .50 og .1.0 viser sterk samvariasjon mellom variablene. En korrelasjonsmatrise med oversikt over samvariasjonen mellom studiens variabler presenteres i resultatkapittelet.

3.5.2 Sti-analyse: Gjentatte regresjonsanalyser

En sti-analyse består av gjentatte regresjonsanalyser, der en signifikant korrelasjon gir uttrykk for variablenes relasjon (Ringdal, 2013). Regresjonsanalyser er basert på korrelasjon, og benyttes for å studere årsakssammenhengene mellom en avhengig og flere uavhengige variabler, og dermed predikere hvordan en eller flere av de uavhengige variablene kan forklare variansen i den avhengige variabelen (Pallant, 2013). De direkte effektene mellom variablene oppgis i standardiserte regresjonskoeffisienter; betaverdier, som varierer mellom -1 og +1. Standardiserte betaverdier graderes på samme måte som korrelasjonskoeffisienten r vist over (Ringdal, 2013). Sti-analysen blir i denne studien brukt til å predikere sammenhenger og kontrollere for effekter av ulike variabler knyttet til den teoretiske modellen presentert i kapittel 2. Intensjonen er ikke å trekke slutninger om kausalforhold, da ulike forhold og begrensninger ved undersøkelsen ikke tillater dette.

3.6 Kvalitetssikring

Kvalitetssikring er et viktig ledd i alle deler av forskningsprosessen, og kan sikres på flere måter. I tilknytning til denne undersøkelsen er kvaliteten blant annet sikret gjennom utformingen av spørreundersøkelsen samt sikring av gode mål gjennom faktoranalyse og reliabilitetstesting. Studiens gyldighet er vurdert med tanke på ulike former for validitet.

3.6.1 Sammensatte mål og faktoranalyse

De teoretiske begrepene knyttet til denne studien er latente begreper som ikke er direkte observerbare, og operasjonalisering av begrepene er nødvendig for å kunne undersøke dem på best mulig måte (Furr, 2011). Begrepene er operasjonalisert ved at flere items er brukt for å måle ulike nyanser av et teoretisk begrep. Dette kalles skalaer eller sammensatte mål. Bruk av flere items for å måle et teoretisk begrep styrker begrepsvaliditeten, og er en forutsetning for gyldige resultater ved at flere aspekter ved begrepet blir målt (Furr, 2011; Kleven, 2014a). Majoriteten av de sammensatte målene i denne studien består av tre eller flere items for å på denne måten sikre at ulike aspekter av begrepet blir målt. En forutsetning for kvalitet er endimensjonalitet, hvilket betyr at et item ikke kan måle flere teoretiske begrep (Furr, 2011). Endimensjonalitet er i denne studien sikret gjennom bruk av faktoranalyser.

Den mest brukte formen for faktoranalyse kalles eksplorerende (Pallant, 2013), og det er denne som er benyttet til å undersøke relasjoner mellom variablene. Forventet samvariasjon, korrelasjon, mellom variablene medførte bruk av oblimin rotasjon for å se hvilke items som ladet høyest på hvilke faktorer. Faktoranalysene benyttet i tilknytning til datamaterialet i denne studien er gjennomført i den hensikt å sikre at items som inngår i en skala måler det samme teoretiske begrepet og at de ikke lader på andre teoretiske begrep, altså andre faktorer. Majoriteten av studiens variabler er endimensjonale. Knyttet til variabelen *krav og press fra omgivelsene* er det gjort en deling i to faktorer, da flere items viste seg å ulik begrep. Det ble også foretatt en datareduksjon, da et item ladet lavt. Krav og press fra omgivelsene ble derfor delt i to; en faktor knyttet til skole og skoleprestasjoner, og en faktor knyttet til kropp og utseende. Resultatene fra faktoranalysen ligger vedlagt (vedlegg 7).

3.6.2 Reliabilitet

Analyser knyttet til reliabilitet er gjennomført for å sikre den indre konsistensen i de sammensatte målene. Reliabilitet handler om pålitelighet og uttrykker hvor fri målingene er for tilfeldige målefeil (Furr, 2011). Reliabiliteten sikres gjennom konsistente, nøyaktige og stabile målinger. Reliabiliteten i de sammensatte målene er undersøkt ved bruk av Cronbachs alpha; et mål på indre konsistens som varier mellom 0 og 1. Reliabiliteten i de sammensatte målene anses som tilfredsstillende hvis Cronbachs alpha er over .70 (Furr, 2011). Samtlige mål har god reliabilitet, og tallene fra analysene vil bli presentert i resultatkapittelet.

3.6.3 Validitet

Mens reliabilitet handler om pålitelighet og påvirkes av tilfeldige målefeil er validitet en vurdering av studiens gyldighet som vil bli påvirket av systematiske målefeil (Ringdal, 2013). I denne studien vil validitet være knyttet til samsvaret mellom de sammensatte målene og de faktiske teoretiske begrepene de er ment å måle. Dette samsvaret er det som ofte blir omtalt som begrepsvaliditet (Furr, 2011). Begrepsvaliditet er helt avgjørende for om resultatene er gyldige, og en av forutsetningene er som vist over, god reliabilitet. I forbindelse med denne studien innebærer god begrepsvaliditet at items som inngår i et sammensatt mål faktisk måler det teoretiske begrepet de er ment å måle, og en målefeil i tilknytning til dette kan være at kun en side ved begrepet blir målt. Studiens begrepsvaliditet vil bli fremhevet i diskusjonsdelen av masteroppgaven.

Indre validitet og statistisk validitet handler i korte trekk om gyldigheten av kausalslutninger og gyldigheten av statistiske slutninger og signifikanstesting (Kleven, 2014a). Forhold ved denne studien, blant annet bekvemmelighetsutvalget og tidsdesignet, gjør det ikke mulig å si noe om årsakssammenhenger, og Kleven (2014a) trekker frem at det også bør utøves forsiktighet med å si noe om de statistiske sammenhengene basert på signifikanstesting. De samme begrensningene gjør seg gjeldene knyttet til ytre validitet. Ytre validitet handler om hvorvidt det kan generaliseres fra et utvalg til populasjon (Kleven, 2014a), noe som i dette tilfellet ikke vil være gyldig da utvalget ikke er et sannsynlighetsutvalg.

3.7 Ethiske betraktninger

Forskningsetikk handler om de normer og retningslinjer forskeren må forholde seg til. Blant hovedområdene det må tas hensyn til er beskyttelse av individer (Ringdal, 2013). Respondentene i denne studien og deres foresatte er gjennom hele prosessen blitt informert om formål, frivillighet og sikring av anonymitet. Dette forskningsprosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og ettersom prosjektet ikke innebærer behandling av sensitive personopplysninger (for eksempel spørsmål om hjemmeforhold eller opplysninger om elevene fra skolen) ble det bestemt at sammen med informasjon om frivillig deltakelse holdt det med passivt samtykke (vedlegg 8). Når det ikke stilles krav om aktivt samtykke må det tas høyde for at enkelte elever ikke har videreformidlet informasjonen til foresatte. Det er kun deltakere i prosjektet som har tilgang til datamaterialet, og dette vil bli slettet etter endt prosess.

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra analysene som skal belyse problemstillingen. Resultatene fra de deskriptive analysene og korrelasjonsanalysene blir presentert i tabeller, mens resultatene fra sti-analysen blir presentert i en modell med samme utforming som den teoretiske modellen presentert avslutningsvis i kapittel 2.

4.1 Deskriptiv statistikk

Resultatene fra de deskriptive analysene er presentert i tabellen under, og en fullstendig oversikt over studiens items med prosentfordeling finnes i vedlegg 9.

Tabell 1 Deskriptive analyser

Variabel	Antall items	n	Maksimal skåre	Gjennomsnitt	Std.avvik	Skjevhet	Cronbachs alpha
1. Selvverd	5	1448	5	3.60	.95	-.586	.904
2. Nedstemthet	7	1450	5	2.16	1.03	.942	.923
3. Lykkefølelse	4	1429	5	3.56	.75	-.563	.870
4. Skolefaglig selvoppfatning	4	1444	5	3.43	.77	-.346	.822
5. Fysisk selvoppfatning	4	1441	5	3.20	.99	-.467	.884
6. Press, skolerelatert	2	1429	4	2.43	.84	.019	.837
7. Press, kropp og utseende	2	1429	4	1.33	.62	2.20	.788
8. Karakter matematikk	1	1451	6	3.81	1.07	-.103	-

Selvverd, *nedstemthet*, *lykkefølelse*, *skolefaglig selvoppfatning* og *fysisk selvoppfatning* er alle sammensatte mål med flere items og en tilfredsstillende Cronbachs alpha over .70. Gjennomsnittet for disse målene befinner seg stort sett i den midtre delen av variasjonsbredden (1-5). Unntaket er *nedstemthet*, som har en gjennomsnittsverdi på 2.16. Standardavvik handler om de gjennomsnittlige avvikene fra gjennomsnittsverdiene (Ringdal, 2013), og for de nevnte variablene varierer disse mellom .75 og 1.03.

Variablene knyttet til *press* og variabelen *karakterer* skiller seg fra de andre variablene, da disse kun består av henholdsvis to og ett item. Skalaer med få items kan by på problemer for kvalitetssikringen, spesielt hvis reliabiliteten er lav (Furr, 2011). Som tabellen viser er

Cronbachs alpha for variablene knyttet til press over .70, og reliabiliteten er derfor tilfredsstillende. De deskriptive analysene viser skjevhet i fordelingen, hvilket indikerer om svarfordelingen er normalfordelt eller ikke (Pallant, 2013). Med unntak av *press knyttet til kropp og utseende* som er høyreskjev, ligger de resterende variablene innenfor normalområdet (-1 til +1). Den høyreskjeve fordelingen i variabelen krav/press forventes å skyldes ”outliers” som ikke er registreringsfeil, og tas på bakgrunn av det ikke ut av datasettet (Valås, 2007).

Resultatene fra de deskriptive analysene viser at gjennomsnittskåren for opplevd press knyttet til utseende er relativt mye mindre enn opplevd press knyttet til skole og skoleprestasjoner, henholdsvis 1.33 og 3.81. Elevenes svar knyttet til de enkelte variablene som inngår i de to målene på press er presentert i tabellen under. Det kommer frem at det er flere elever som opplever press knyttet til skoleprestasjoner enn kropp og utseende, og med summering av svarprosenten for alternativet ”ganske sterkt press” og ”svært sterkt press” på de ulike variablene blir resultatene tydelige: Omtrent 47 prosent av elevene føler at de må gjøre det bedre på skolen og arbeide mer med skolefagene, mens andelen som føler at de må se ut eller kle seg på en bestemt måte ligger mellom seks og ni prosent.

Tabell 2 Svarfordeling i prosent: Press/krav

Variabel	Ikke noe press (1)	Svakt press (2)	Ganske sterkt press (3)	Svært sterkt press (4)
Hp1: Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	16.5%	35.4%	35.1%	12.1%
Hp2: Krav/press om å arbeide mer med skolefagene	16.3%	36.2%	34.9%	11.6%
Hp4: Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)	74.7%	15.3%	5.7%	3.4%
Hp5: Krav/press fra venner om å kle deg på en bestemt måte	76.7%	15.9%	4.3%	2.0%

Tabell 3 viser svarfordelingen i prosent for de items som inngår i det sammensatte målet på nedstemthet. Målet skiller seg fra de andre målene hva gjelder gjennomsnittsverdi, da denne er lav. Tabell 3 viser at andelen som de siste to ukene har følt seg ”ganske mye plaget” eller ”veldig mye plaget” er størst knyttet til følelsen av at alt er et slit og bekymringer, og at elevene i liten grad er plaget av øvrige items. Dette er positive funn.

Tabell 3 Svarfordeling i prosent: Nedstemthet

Variabel	Ikke plaget (1)	Lite plaget (2)	Noe plaget (3)	Ganske mye plaget 4)	Veldig mye plaget (5)
E21: Følt at alt er et slit	26.0%	26.5%	24.7%	14.9%	7.7%
E22: Følt deg trist eller nedstemt	36.6%	29.3%	19.1%	9.1%	5.6%
E24: Følt håpløshet med tanke på fremtiden	42.7%	22.7%	16.8%	9.4%	8.1%
E26: Vært mye bekymret	31.4%	27.6%	20.7%	12.1%	7.6%
E28: Følt at du må gråte	48.7%	20.3%	14.5%	9.0%	7.3%
E29: Følt at du har lyst til å gi opp alt	54.4%	17.0%	11.0%	7.7%	9.0%
E31: Følt deg ulykkelig	54.8%	21.4%	11.9%	6.9%	4.4%

4.2 Korrelasjonsanalyser mellom studiens sammensatte mål

Pearsons produkt-moment korrelasjon er brukt for å undersøke sammenhengene mellom studiens sammensatte mål. Resultatene fra korrelasjonsanalysene er presentert i tabell 4. Korrelasjonsmatrisen viser signifikante sammenhenger mellom de sammensatte målene og karakterer i matematikk, hvilket var å forvente sett i lys av presentert teori og tidligere forskning.

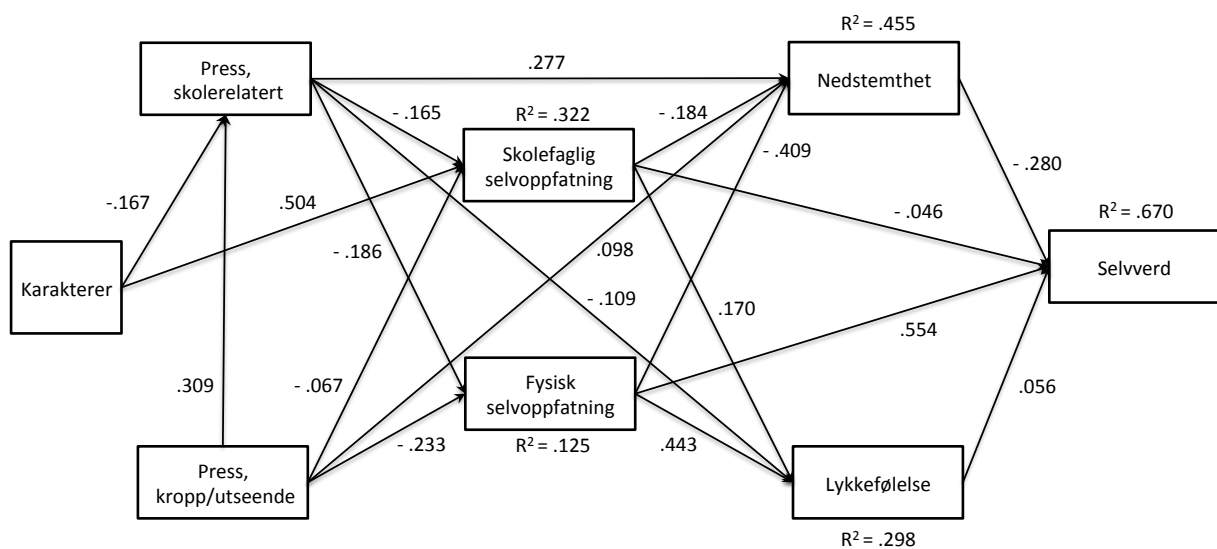
Tabell 4 Korrelasjon (PM-korrelasjon) for studiens sammensatte mål

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Selvverd	1							
2. Nedstemthet	-.657**	1						
3. Lykkefølelse	.535**	-.626**	1					
4. Skolefaglig selvpoppfatning	.294**	-.370**	.290**	1				
5. Fysisk selvpoppfatning	.765**	-.556**	.506**	.248**	1			
6. Press, skolerelatert	-.327**	.464**	-.272**	-.270**	-.267**	1		
7. Press, kropp og utseende	-.336**	.333**	-.208**	-.163**	-.295**	.309**	1	
8. Karakter i matematikk	.112**	-.188**	.122**	.537**	.109**	-.167**	-.090**	1

Merk: *.p < .05 og **.p < .01

Resultatene fra korrelasjonsanalysene viser at korrelasjonskoeffisientene varierer fra lav til høy styrke, og at samtlige korrelasjonskoeffisienter er signifikante på et .05-nivå. Den høyeste graden av samvariasjon er mellom variablene *fysisk selvoppfatning* og *selvverd* der korrelasjonskoeffisienten er sterk; .765. Korrelasjonsmatrisen viser også høy grad av samvariasjon mellom *fysisk selvoppfatning* og *lykkefølelse*, og som forventet korrelerer *nedstemthet* negativt med flere variabler: *selvverd*, *lykkefølelse*, de ulike dimensjonene av *selvoppfatning* samt *karakter i matematikk*. Den moderate negative korrelasjonen mellom *nedstemthet* og *press* indikerer at med høyt press øker også graden av symptomer på nedstemthet, uten at dette sier noe om kausalforholdet. Korrelasjonskoeffisienten viser lav samvariasjon mellom *karakter* og de øvrige variablene, med unntak av *karakter* og *skolefaglig selvoppfatning* der korrelasjonen er sterk.

4.3 Sti-analyse: Empirisk testing av teoretisk modell



Modell 3 Teoretisk modell med betaverdier signifikante på .05-nivået

I sti-analysen fungerer variablene knyttet til *press* som uavhengige variabler, variablene for *selvoppfatning*, *lykkefølelse* og *nedstemthet* som både uavhengige og avhengige variabler og variabelen *selvverd* som avhengig variabel. Variabelen *karakter* er brukt som en kontrollvariabel, og representerer elevenes karakter i matematikk fra forrige termin. Den totale variansen i de avhengige variablene forklart av de uavhengige variablene er representert med R^2 , og analysene viser at 67 prosent av variansen i variabelen *selvverd* er forklart av de uavhengige variablene i modellen.

Betaverdiene vist i modellen er signifikante på et .05-nivå, og viser variablenes direkte effekter. De indirekte effektene er kalkulert ved å multiplisere koeffisientene langs de mulige stiene (Ringdal, 2013), og for å finne den samlede effekten av for eksempel *skolerelatert press* på *nedstemthet* er de indirekte og den direkte effekten summert. De direkte effektene samsvarer i stor grad med de tidligere presenterte forventningene, men ettersom den direkte effekten mellom *fysisk selvoppfatning* og *lykkefølelse* ikke er signifikant, består denne modellen av færre stier enn den presentert i kapittel 2.

Fysisk selvoppfatning er den variabelen som har størst direkte effekt på elevenes *selvverd* (.554) og forklarer dermed store deler av variansen i den avhengige variabelen. Den direkte effekten fra *skolefaglig selvoppfatning* til *selvverd* er liten og så vidt signifikant (<.05), og heller ikke de indirekte effektene fra *skolefaglig selvoppfatning* via *nedstemthet* og *lykkefølelse* er av stor betydning for *selvverdet*. *Nedstemthet* forklarer likevel mer av variansen i *selvverd* (-.280) enn *lykkefølelse* (.056), og via disse variablene blir den samlede effekten av *fysisk selvoppfatning* betydelig større. *Fysisk selvoppfatning* knyttet til kropp og utseende er den variabelen som har sterkest direkte effekter på samtlige variabler, og i tillegg til den betydningsfulle effekten på *selvverd* forklarer den mye av variansen i både *nedstemthet* (-.409) og *lykkefølelse* (.433). Disse effektene indikerer betydningen av en god fysisk selvoppfatning, men også variabelen *skolefaglig selvoppfatning* har en positiv effekt på *lykkefølelse* (.170) og en negativ effekt på *nedstemthet* (-.184). Variansen i *nedstemthet* og *lykkefølelse* forklares også av variablene knyttet til *press*.

Skolerelatert press har en positiv direkte effekt på *nedstemthet* (.277). Den samlede effekten fra *skolerelatert press* på *nedstemthet* via dimensjonene av *selvoppfatning* er .383, og av de indirekte effektene så er det *fysisk selvoppfatning* som har størst betydning (.076). Den samlede effekten fra *skolerelatert press* til *lykkefølelse* er mindre (-.219), og indikerer at høy opplevelse av *skolerelatert press* i noen grad medfører redusert *lykke*. Også her er den indirekte effekten via *fysisk selvoppfatning* størst (-.082). Heller ikke *press knyttet til kropp og utseende* har store direkte effekter på *nedstemthet* (.098), og variabelen har ingen signifikant direkte effekt på *lykkefølelse* (-.109). Sammenhengen mellom *press knyttet til kropp og utseende* og *lykkefølelse* medieres dermed helt gjennom dimensjonene av *selvoppfatning*, og i stor grad den *fysiske selvoppfatningen* (-.103).

Variablene knyttet til *press* har negative direkte effekter på dimensjonene av *selvoppfatning*, og indikerer at økt opplevelse av *press* vil redusere *selvoppfatningen*. Elevenes *skolefaglige selvoppfatning* forklares i større grad av den rapporterte *karakteren i matematikk*, enn det *skolerelaterte presset*. Sammenhengene mellom *karakter* og *press* er -0.167 , og indikerer at høy karakter vil kunne redusere opplevelsen av skolerelatert press.

De summerte indirekte effektene fra dimensjonene av *press* til *selvverd*, via *skolefaglig og fysisk selvoppfatning* og *nedstemthet og lykkefølelse* er små.

5 Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelse av kontekstuell press, og hvordan dette henger sammen med hvordan de ser på seg selv og dimensjoner av deres psykiske helse knyttet til nedstemthet og lykkefølelse. Psykisk helse, press og prestasjoner er aktuelle temaer i samfunnsdebatten, og problemstillingen som har hatt til formål å belyse temaet er følgende: *Hvordan påvirker ungdomsskoleelevers opplevelse av kontekstuell press deres selvoppfatning, psykiske helse og selvverd?* Kvantitativ forskning med bruk av survey; spørreskjema for selvutfylling, er brukt til å undersøke sammenhengene mellom variablene. For å undersøke hvordan opplevd press knyttet til skolearbeid, skoleprestasjoner, kropp og utseende er relatert til ulike dimensjoner av selvoppfatning, psykisk helse og selvverd er det gjennomført deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og en sti-analyse.

Resultatene fra de statistiske analysene viser at empirien på enkelte områder samsvarer godt med de forventede sammenhengene presentert i den teoretiske modellen i kapittel 2. Det er i midlertid overraskende at de direkte effektene fra *skolefaglig selvoppfatning* og *lykkefølelse* til *selvverd* så vidt er signifikante. De deskriptive analysene viser også at opplevd press i stor grad er knyttet til skolearbeid og skoleprestasjoner, og ikke kropp og utseende. Dette er igjen svært overraskende, da sti-analysen samtidig viser at *fysisk selvoppfatning* er den variabelen med størst direkte effekter, blant annet på elevenes *selvverd*. Hvordan kan vi forstå disse funnene samlet?

I det følgende diskuteres resultatene i lys av presentert teori og tidligere forskning. Resultatene diskuteres i tilknytning til studiens tre forskningsspørsmål. Begrensninger og refleksjoner rundt hva som kunne vært gjort annerledes vil også bli diskutert før kapitlet avsluttes med noen forslag til veien videre.

5.1 Hvordan påvirker opplevelsen av press ungdomsskoleelevenes skolefaglige og fysiske selvoppfatning?

Jeg vil i det følgende diskutere sammenhengene mellom ungdomsskoleelevenes opplevelse av kontekstuell press og deres rapporterte selvoppfatning vist i resultatkapittelet. De direkte effektene mellom variablene knyttet til press og selvoppfatning var forventet å være negative, ettersom forskning viser et økt forventningspress knyttet til dagens ungdomsgenerasjon der følelsen av å komme til kort vil kunne medføre en negativ utvikling for individet (Stedal, 2015b; Ødegård et al., 2013). Følelsen av å ikke strekke til er i tråd med den problematiseringen Rosenberg (1976) gjør av gapet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen. Sti-analysen bekrefter forventningen om en negativ effekt mellom press og selvoppfatning, hvilket betyr at opplevelsen av press i noen grad vil kunne påvirke ungdomsskoleelevenes selvoppfatning. De deskriptive analysene viser at det er flere elever som rapporterer om et opplevd press knyttet til å gjøre det bedre på skolen eller arbeide mer med skolefagene enn press i knyttet til kropp og utseende. Omtrent 47 prosent av elevene rapporterer om ganske eller svært sterkt press knyttet til skolerelaterte faktorer, mens det er under ti prosent som rapporterer om samme grad av press knyttet til kropp og utseende.

5.1.1 Skolerelatert press og skolefaglig selvoppfatning

Den skolefaglige selvoppfatningen handler i denne undersøkelsen om elevens generelle oppfatning av seg selv i tilknytning til skolefag, med andre ord det Skaalvik og Skaalvik (2013b) kaller selvvurdering. Prosentfordelingene presentert i kapittel 4 viser at mens det er omtrent 47 prosent av elevene som opplever et ganske eller svært sterkt press knyttet til å gjøre det bedre på skolen eller arbeide mer med skolefagene, øker prosentandelen til nærmere 80 prosent hvis også de som rapporterer om et svak press inkluderes. Da gjenstår det drøye 16 prosent som rapporterer om at de ikke opplever press knyttet til disse variablene i det hele tatt. Den negative samvariasjonen mellom skolerelatert press og skolefaglig selvoppfatning indikerer at elever som rapporterer om høy opplevelse av press også rapporterer om lav skolefaglig selvoppfatning.

Sti-analysen viser at skolerelatert press har en negativ direkte effekt på skolefaglig selvoppfatning, slik det også var forventet å ha. Opplevelsen av skolerelatert press viser seg likevel å forklare mindre av variansen i elevenes skolefaglige selvoppfatning enn forventet

basert på teori. Teorien (Berg, 2005; Rosenberg, 1976) insinuerer at en høy opplevelse av press vil kunne bidra til at gapet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen øker, hvilket vil kunne medføre at elevene står i fare for å oppleve at de kommer til kort overfor krav og forventninger. Dette er forventet å påvirke den skolefaglige selvoppfatningen, og Berg (2005) viser til at denne elevgruppen vil ha økt risiko for utvikling av psykiske vansker. Den direkte effekten mellom skolerelatert press og skolefaglig selvoppfatning er signifikant, men press forklarer vesentlig mindre av variansen i skolefaglig selvoppfatning enn kontrollvariabelen karakter i matematikk. Elevenes karakter i matematikk fra forrige termin viser seg å forklare en stor del av variansen i elevenes skolefaglige selvoppfatning. Forskning indikerer at gapet mellom selvoppfatning og faktiske prestasjoner blir mindre og mer realistisk med årene (Wigfield & Karpathian, 1991), og resultatene fra undersøkelsen er i tråd med dette da sammenhengen mellom karakter og skolefaglig selvoppfatning er sterkt positiv. Resultatene korresponderer godt med forskning som viser en resiprok relasjon mellom selvoppfatning og prestasjoner (Guay et al., 2003; Marsh & Craven, 2006), da også samvariasjonen mellom disse variablene er høy.

Uavhengig av det kausale forholdet betyr den sterke samvariasjonen at prestasjoner er sterkt relatert til skolefaglig selvoppfatning, og den samlede effekten fra karakter til skolefaglig selvoppfatning øker ikke vesentlig gjennom variabelen knyttet til press. Det er grunn til å tro at den ene karakteren elevene har rapportert i tilknytning til matematikkfaget ikke er representativ for elevenes generelle skoleprestasjoner, og det opplevde presset kan dermed være relatert til andre skolefag. Den lave negative samvariasjonen mellom karakter i matematikk og skolerelatert press indikerer at det er de elevene som rapporterer om høye karakterer som i størst grad representerer gruppen som ikke opplever eller kun opplever et svakt press knyttet til skolen. Det kan være flere forhold som forklarer de noe lave koeffisientene, for eksempel at store deler av elevgruppen rapporterer om at de i noen, stor eller svært stor grad opplever press relatert til skolen og skolearbeidet. Samtidig viser de deskriptive analysene at den rapporterte gjennomsnittskarakteren i matematikk på omtrent fire slett ikke er dårlig. Disse funnene kan tyde på at elevene opplever krav og forventninger om å arbeide mer med skolefagene og prestere bedre, uavhengig av de faktiske prestasjonene målt ved karakter i matematikk og den skolefaglige selvoppfatningen elevene innehar. I denne sammenhengen ville det vært interessant å inkludere en variabel knyttet til målorientering, samt elevenes opplevelse av skolens målstruktur. Hvilke krav stiller elevene til seg selv, og verdsettes de på bakgrunn av prestasjoner?

Krav og press fra miljøet rundt elevene vil kunne gjenspeile de forventningene elevene er ventet ha til seg selv i et samfunn preget av prestasjoner, utdanning og karriere (Ødegård et al., 2013). Vi har sett at opplevelsen av å ikke strekke til kan påvirke individet på ulike måter, og Rosenberg (1976) trekker frem de destruktive konsekvensene skyld, skam og selvforakt. At store deler av respondentene i denne undersøkelsen rapporterer om et eksisterende press i forbindelse med skolearbeid og skoleprestasjoner kan vitne om at vi lever i det prestasjonsorienterte samfunnet som reflekteres i media. Den relativt høye gjennomsnittlige skolefaglige selvoppfatningen til tross for det opplevde presset, er i midlertid et positivt funn.

En svakhet ved undersøkelsen er at den ikke reflekterer hvem eller hvor presset kommer fra. Man kan derfor ikke si verken om det er foreldregenerasjonen med sine ambisjoner (McCullough Jr., 2014) eller skolens målstruktur og sentralt sendte signaler om verdien av prestasjoner (Klomsten, 2014) som bidrar til elevenes opplevelse av skolerelatert press. Det kan også tenkes at krav og forventinger elevene har til seg selv i forhold til arbeidsmengde og prestasjoner er uavhengig av *uønsket press eller krav fra andre*, som er spørreundersøkelsens ordlyd. Items knyttet til elevenes målorientering kunne bidratt til interessante vinklinger.

5.1.2 Press relatert til kropp/utseende og fysisk selvoppfatning

Tallene er snudd på hodet i prosentfordelingen for press relatert til kropp og utseende, der omtrent 75 prosent rapporterer om "ikke noe press", mens den samlede prosenten for de som rapporterer svakt, ganske sterkt eller svært sterkt press så vidt er over 20 prosent. Press knyttet til kropp og utseende var forventet å ha en negativ direkte effekt på fysisk selvoppfatning. Resultatene fra sti-analysen bekrefter den negative og signifikant effekten, men med utgangspunkt i det fokuset på kropp og helse vi finner i blant annet media og i resultatene fra Ungdata-undersøkelsen som viser et stadig økende fokus på kropp og helse (NOVA, 2014) er betydningen av press overraskende liten. At den direkte effekten ikke er sterk kan forklares med at store deler av elevgruppen rapporterer om at de ikke opplever denne formen for press og samtidig har en relativt høy fysisk selvoppfatning, og dermed gir uttrykk for at de er godt fornøyd med seg selv. Hvordan henger de svært positive og noe overraskende funnene sammen?

I denne undersøkelsen er elevene kun bedt om å ta stilling til hvorvidt de opplever press fra venner når det gjelder kropp og utseende. Selv om forskning gjort av blant annet Jones (2001) viser at medelever i størst grad er elevenes grunnlag for sammenligning hva gjelder attraktivitet, har ikke denne undersøkelsen noen forutsetning for å si om elevene opplever press fra andre enn venner, for eksempel gjennom sosiale medier, fra foreldre, søsken eller andre. Ettersom store deler av elevgruppen rapporterer om at de er godt fornøyd med kropp og utseende og ”ikke ville vært annerledes” (se vedlegg 9), er det mye som tyder på at elevene i liten grad opplever lignende press fra andre, dersom et opplevd press har en negativ samvariasjon med fysisk selvoppfatning. Det kan tenkes at opplevelsen av press knyttet til utseende medfører økt bruk av tid og krefter på dette området, som igjen medfører bekreftelse og positiv tilbakemelding fra andre. Den direkte effekten vist i sti-analysen er likevel negativ. Det lavt rapportere presset og den positive selvoppfatningen er oppløftende resultater, spesielt når vi vet betydningen av positiv selvoppfatning for dimensjoner av psykisk helse (Craven & Marsh, 2008). Det er også spesielt positivt sett i lys av den generelle oppfatningen om at press knyttet til kropp og utseende er svært utbredt i samfunnet (Stedal, 2015a). Forskning gjort av Holsen et al. (2012) viser at tilfredsheten med eget kroppsbilde øker gjennom ungdomstiden, og at gode relasjoner med venner og familie er de sterkeste påvirkningskildene for ungdommenes kroppsbilde. Det er vanskelig å si hva som forklarer de oppløftende resultatene fra denne undersøkelsen, og det hadde være spennende å undersøke både relasjoner og sosial sammenligning i sammenheng med dette.

De to variablene knyttet til press var forventet å være relatert til tross for at faktoranalysen (se vedlegg 7) bekrefter at de operasjonaliserte begrepene er mål på ulike teoretiske begreper. Den forventede sammenhengen gjenspeiles i artikkelen *Oppvekst i perfeksjonismens tid* av Klomsten og Uthus (2015), der bekymringer knyttes til både prestasjoner og utseende. Korrelasjonsmatrisen viser at samvariasjonen mellom de to begrepene er lav (.309), og basert på diskusjonen over kan den relativt lave korrelasjonskoeffisienten forklares av at få elever rapporterer om press knyttet til kropp og utseende. De deskriptive analysene viser, som presentert tidligere, at svarfordelingen knyttet til press relatert til kropp og utseende er høyreskjev, og prosentfordelingen bekrefter at selv om store deler av elevgruppen i liten grad opplever dette presset, så er det enkelte som skårer høyt også her. Det skolerelaterte presset ser ut til å være relatert også til fysisk selvoppfatning, hvilket indikerer at økt press kan se ut til å redusere elevens fysiske selvoppfatning. Dette er skremmende, når vi senere skal se på betydningen av den fysiske selvoppfatningen for psykisk helse og selvverd.

5.2 Hvilken betydning har dimensjonene av selvoppfatning for sammenhengen mellom ungdomsskoleelevenes opplevelse av press og psykisk helse?

Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014) viser at stadig flere elever rapporterer om symptomer på depresjon og resultatene fra undersøkelsen ”Helsevaner blant skoleelever” (Samdal, 2009) viser at opplevelsen av stress knyttet til skolearbeid øker. Samtidig viser rapporten fra Ungdata-undersøkelsen at det i dagens samfunn er et større fokus på helse, og at flere unge er opptatt av slanking, kropp og trening (NOVA, 2014). Med dette utgangspunktet var begge variablene knyttet til press forventet å henge sammen med ungdomsskoleelevenes psykiske helse, og forskning på betydningen av god selvoppfatning (Craven & Marsh, 2008) bidrar til å forvente at de ulike dimensjonene av selvoppfatning i noen grad vil mediere sammenhengen mellom opplevd press og psykisk helse.

5.2.1 Psykisk helse; nedstemthet og lykkefølelse

Rapportert lykke er i denne undersøkelsen et mål på en positiv sinnstemning, og indikerer tegn til en god psykisk helse. Både Baumeister et al. (2003) og McCullough Jr. (2014) trekker frem at streben etter lykkefølelse er et av hovedmålene i mange menneskers liv, og knytter dermed dette til krav, forventninger og prestasjonsjag. De deskriptive analysene viser at gjennomsnittsskåren for rapportert lykkefølelse er en av de høyeste i undersøkelsen, hvilket er et svært positivt funn sett i lys av tidligere forskning, men også samfunnsdebatten der det evige lykkejaget står i fokus.

Dette samsvarer godt med den lave gjennomsnittsskåren knyttet til nedstemthet. Nedstemthet er et av hovedsymptomene på depresjon (Berg, 2005); en psykisk vanske som viser seg å stadig bli mer utbredt blant unge mennesker (Holen & Waagene, 2014). Rapporten fra Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014) viser at tre av ti elever rapporterer om at de i løpet av den sisten uken har vært ganske eller veldig mye plaget av tanken om at alt er slit. I denne undersøkelsen skulle elevene ta stilling til om de har vært plaget av denne tanken de siste to ukene, og omtrent 23 prosent; i overkant av to av ti elever, rapporterer om at de har vært ganske eller veldig mye plaget av slike tanker. Sammen med påstanden om bekymringer er dette de to variablene som skiller seg ut i prosentfordelingen knyttet til nedstemthet, og det er nærliggende å tenke press predikerer nedstemthet, da følelsen av å ikke strekke til kan medføre selvdestruktive konsekvenser (Berg, 2005; Rosenberg, 1976). Elevene skårer lavt på

resterende items knyttet til nedstemthet, hvilket er positive funn. I det følgende diskuteres sammenhengene mellom press, nedstemthet og lykkefølelse sett i lys av selvoppfatning.

5.2.2 Press, selvoppfatning og psykisk helse

Den positive direkte effekten mellom skolerelatert press og nedstemthet er i tråd med forventningene og tanken om at opplevd press kan medføre blant annet sorg og indre smerte (Stedal, 2015b). Funnene indikerer at skolerelatert press forklarer deler av variansen i variabelen nedstemthet, da økt opplevelse av skolerelatert press ser ut til å medføre en økt opplevelse av nedstemthet. Den direkte effekten kan indikere at det er de to indikatorene der elevene skårer høyest på nedstemthet; *tanken om at alt er et slit* og *bekymringer*, som i stor grad forklarer relasjonen til det opplevde presset, da store deler av elevgruppen skårer lavt på resterende items knyttet til nedstemthet. Dette er i tråd med rapporten fra Ungdataundersøkelsen (NOVA, 2014) der forfatterne trekker frem at økende individualisering og press knyttet til skoleprestasjoner kan være grunnlag for bekymringer. Selv om media signaliserer at ungdom er utsatt for press relatert til kropp og utseende er det, som tidligere vist, svært få som rapporterer om at de opplever press knyttet til dette, og den direkte effekten til nedstemthet er av liten betydning.

Variansen i variabelen lykkefølelse blir i mindre grad enn nedstemthet forklart av både skolerelatert press og press knyttet til kropp og utseende, hvilket indikerer at den generelt høye graden av rapportert lykke (se vedlegg 9) kan være uavhengig av om elevene opplever press knyttet til å prestere bedre på skolen eller se annerledes ut. Dette er ikke utenkelig, da store deler av elevgruppen både rapporterer om høy grad av skolerelatert press og høy grad av rapportert lykke, samt lite press knyttet til kropp og utseende. Disse resultatene kan ses i sammenheng med forskning gjort av Diener et al. (1995) som indikerer at lykkefølelse i størst grad er knyttet til fysisk attraktivitet. Sti-analysen viser i tråd med dette at variansen i den rapporterte lykkefølelsen i stor grad henger sammen med elevenes fysiske selvoppfatning, som er knyttet til deres vurderinger og evalueringer av egen kropp og eget utseende. Overraskende i denne sammenhengen er den ikke-signifikante sammenhengen mellom press knyttet til kropp og utseende og lykkefølelse. Dette vil bli diskutert mer inngående.

Forskning viser at selvoppfatning har betydning for ulike dimensjoner av psykisk helse (Craven & Marsh, 2008), men hvilken betydning har den skolerelaterte og den fysiske selvoppfatningen for sammenhengen mellom press og psykisk helse? Sti-analysen viser at dimensjonene av selvoppfatning i liten grad medierer sammenhengen mellom skolerelatert press og nedstemthet, da de indirekte effektene er lavere enn den direkte effekten. Den samlede effekten av skolerelatert press til nedstemthet via dimensjonene av selvoppfatning er likevel .383, og viser at det er en betydelig sammenheng mellom skolerelatert press og nedstemthet. Store deler av den samlede effekten forklares av den direkte effekten, men variablene knyttet til selvoppfatning er også av betydning, og spesielt den fysiske selvoppfatningen. Samlet indikerer funnene at en elev som i stor grad opplever skolerelatert press, og samtidig har lav (fysisk) selvoppfatning vil være i en risikogruppe knyttet til nedstemthet. Den samlede effekten av press knyttet til kropp og utseende og nedstemthet er noe lavere, og de indirekte effektene forklarer omtrent halvparten av den samlede effekten, også her er det den fysiske selvoppfatningen til elevene som har størst betydning.

På den andre siden går det frem av modellen at sammenhengen mellom press knyttet til kropp og utseende og lykkefølelse medieres fullt og helt av fysisk selvoppfatning, da den direkte effekten ikke er signifikant. Den indirekte effekten mellom variablene (-.103) indikerer at økt press i noen grad vil føre til redusert opplevelse av lykke. Den samlede effekten av skolerelatert press på lykkefølelse er noe større, og i likhet med resultatene diskutert over er det nok en gang den fysiske selvoppfatningen som har størst betydning for elevenes rapporterte lykkefølelse.

Når fysisk selvoppfatning i så stor grad som resultatene indikerer henger sammen med elevenes psykiske helse er det oppløftende at store deler av elevgruppen rapporterer om god fysisk selvoppfatning, høy grad av det som her er definert som følt lykke samt liten grad av press i tilknytning til dette. Dette er i tråd med resultatene til Diener et al. (1995), som viser at respondenter som rapporterer om høy grad av lykkefølelse har høyere fysisk selvoppfatning enn de som rapporterer om liten grad av opplevd lykke. Det som likevel er verdt å diskutere er dagens fokus i media, som blant annet vektlegger en evig streben etter å bli slankere, mer attraktiv og sunnere (NRK, 14.04.2015). Som vi har sett i arbeidet av både Baumeister et al. (2003) og McCullough Jr. (2014) er streben etter lykkefølelse et av hovedmålene i mange menneskers liv. Elevene i denne undersøkelsen ser, til tross for at de opplever høy press knyttet til prestasjoner, ut til å være fornøyd med kropp og utseende, hvilket er svært positivt

med tanke på betydningen av den fysiske selvoppfatningen for elevenes psykiske helse. Ses dette i sammenheng med begrepet psykologisk sentralitet (Rosenberg, 1976) kan man anta at det hvor fornøyd man er med egen kropp og eget utseende som har størst betydning for elevene, og dermed predikerer variabelen nedstemthet sammen med opplevelsen av skolerelatert press.

5.3 Hvilken betydning har dimensjonene av selvoppfatning og/eller psykisk helse for sammenhengen mellom ungdomsskoleelevenes opplevelse av press og deres selvvord?

Selvvord er den avhengige variabelen som er forventet å bli forklart av de uavhengige variablene, og sti-analysen viser at de resterende variablene forklarer så mye som 67 prosent av variansen i ungdomsskoleelevenes selvvord. Elevenes opplevelse av press og krav knyttet til skolerelaterte faktorer og til kropp og utseende er forventet å påvirke deres selvvord gjennom variablene skolefaglig og fysisk selvoppfatning, samt variablene knyttet til psykisk helse. For å undersøke hvordan press er relatert til elevenes selvvord er det nødvendig å diskutere sammenhengene mellom ungdomsskoleelevenes rapporterte skolefaglige og fysiske selvoppfatning, deres psykiske helse representert ved nedstemthet og lykkefølelse og deres rapporterte selvvord.

Begge dimensjonene av selvoppfatning og variabelen lykkefølelse var, basert på teori og tidligere forskning, forventet å ha en positiv direkte effekt på elevenes selvvord. Sti-analysen viser at fysisk selvoppfatning er den variabelen som har størst direkte effekt på selvvord, til tross for at "physical appearance" befinner seg lenger ned i hierarkiet presentert av Shavelson et al. (1976), enn for eksempel den generelle skolefaglige selvoppfatningen. Resultatene fra de statistiske analysene viser at korrelasjonen mellom skolefaglig og fysisk selvoppfatning er lav, hvilket kan insinuere at de to begrepen er mål på ulike dimensjoner av selvoppfatningen slik Shavelson et al. (1976) viser.

De ulike dimensjonene av selvoppfatning vil ha ulik innvirkning på selvvordet, og psykologisk sentralitet spiller en viktig rolle (Rosenberg, 1976). Sti-analysen viser at variabelen fysisk selvoppfatning har sterk direkte effekt på selvvord, og den samlede effekten via elevenes rapporterte psykiske helse er enda høyere, og understreker betydningen av den fysiske selvoppfatningen, nok en gang. Det er den indirekte effekten via nedstemthet som er

størst. Den direkte effekten fra skolefaglig selvoppfatning til selvverd er veldig lav, og så vidt signifikant ($<.05$), og heller ikke den samlede effekten viser seg å være betydningsfull. I denne sammenhengen vil dette bety at den skolefaglige selvoppfatningen i liten grad forklarer variasjonen i elevenes selvverd. Disse resultatene er overraskende sett i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2013b) skriver om at de elevene som opplever at de er flinke på skolen også er de med høyest rapportert selvverd. At de fysiske faktorene knyttet til kropp og utseende forklarer variansen i selvverd er i tråd med annen forskning, der blant annet Diener et al. (1995) og Diener og Diener (1995) trekker frem betydningen av fysisk utseende for selvverdet.

Forskning indikerer at selvverd og lykkefølelse er relatert (Craven & Marsh, 2008), og Lyubomirsky et al. (2006) sier at begrepene vanskelig kan skilles fra hverandre, selv om en god dose selvverd ikke direkte fører til lykke og velvære. De eksplorerende faktoranalysene gjort i forkant av de statistiske analysene i denne studien bekrefter at variablene ikke måler det samme i dette tilfellet. Korrelasjonsanalysene viser en høy samvariasjon mellom variablene, selv om den direkte effekten vist i sti-analysen er lav.

Betaverdiene i sti-analysen knyttet til variabelen selvverd samsvarer i liten grad med de forventede sammenhengene basert på teori og tidligere forskning, da både den skolefaglige selvoppfatningen og lykkefølelse i liten grad forklarer variansen i selvverd. Etter nærmere undersøkelser viser det seg at det ikke er lykkefølelse og selvverd, men fysisk selvoppfatning og selvverd som vanskelig kan skilles fra hverandre i denne undersøkelsen. Faktoranalysen med indikatorene fra fysisk selvoppfatning og selvverd viser at de åtte indikatorene både korrelerer godt, kan lade på en og samme faktor og har høy reliabilitet målt med Cronbachs alpha. Dette indikerer dermed at de to variablene kan måle ett og samme mål, hvilket er en trussel for begrepsvaliditeten. Da formuleringene av påstandene likevel er bevisst ulike og teorien skiller klart mellom de to begrepene var det ønskelig med to mål, og en eksplisitt kommando i SPSS om to faktorer gir de målene som er tenkt og ønsket. I ettertid tyder resultatene fra sti-analysen på at sammenhengen er såpass høy at variabelen fysisk selvoppfatning kan se ut til å overta mye av forklaringsverdien og dermed blir den variabelen med har størst direkte effekt på elevenes selvverd.

Dersom variablene fysisk selvoppfatning og selvverd kan tenkes å måle omtrent det samme i denne studien, vil det kunne bidra til å forklare de direkte effektene mellom fysisk selvoppfatning og variablene knyttet til psykisk helse, men også andre stier som betydningen av skolerelatert press for fysisk selvoppfatning, som i det tilfellet kan representere elevenes totale verdsetting av seg selv; selvverdet, og ikke kun hvorvidt de er fornøyd med egen kropp og eget utseende. Det motsatte er likevel mest sannsynlig, da elevene kan ha tenkt på kropp og utseende når de har besvart spørsmål som inngår i målet på selvverd, for eksempel ”Jeg godtar meg selv slik jeg er”, en påstand som er ment å være et mål på selvakseptering utover det fysiske. I dette tilfellet gir det mening at opplevelsen av skolerelatert press har en signifikant sammenheng med fysisk selvoppfatning.

Samvariasjonen eller korrelasjonen mellom selvverd og nedstemthet er blant de sterkeste i undersøkelsen, men den direkte effekten vist i sti-analysen, fra nedstemthet til selvverd, er likevel lav. En mulig forklaring kan være at den fysiske selvoppfatningen, som har høye betaverdier og dermed en sterk direkte effekt, tar over mye av forklaringen også her. På tross av at det i modellen ser ut til at variablene som representerer elevenes sinnsstemning i liten grad henger sammen med rapportert selvverd, ser vi at effektene knyttet til dimensjonene av selvoppfatning er vesentlig større, og nedstemthet og lykkefølelse viser seg dermed å ha en sterk relasjon til en av dimensjonene knyttet til hvordan man oppfatter seg selv. Dette er i tråd med forskning gjort av blant annet Baumeister et al. (2003) og Craven og Marsh (2008) som viser sammenhengen mellom selvoppfatning og psykisk helse.

Hvilken betydning har elevenes opplevelse av press for deres selvverd? De samlede effektene fra begge dimensjonene av press til selvverd er små, hvilken indikerer som vist over at det er andre variabler som i større grad forklarer variansen i ungdomsskoleelevens selvverd. Vi har sett at betydningen av press for nedstemthet kan reduseres gjennom og selvoppfatning, og at den fysiske selvoppfatningen er av størst betydning, da denne i stor grad predikerer elevenes psykiske helse og selvverd.

5.4 Begrensninger og metodiske betraktninger

Denne studien, som er en del av et større prosjekt på Pedagogisk institutt ved NTNU, har en rekke begrensninger. Bekvemmelighetsutvalget, som deltagerne i prosjektet selv har rekruttert, er ikke tilfeldig trukket og populasjonen er derfor å regne for hypotetisk (Kleven,

2014b). Dette medfører at generalisering fra utvalg til populasjon ikke vil gi valide resultater, og det er heller ikke forsøkt å gi uttrykk for kausale forhold mellom studiens variabler selv om det er gjennomført en sti-analyse. Når dette er sagt vil jeg likevel anta at noen av resultatene indikerer trender som kan være overførbare, selv om samvariasjonene i ulik grad samsvarer med teori og tidligere forskning. Da spørreundersøkelsen i liten grad består av godt nyanserte items er det ikke urimelig at også de rapporterte svarene i stor grad er generelle. En mer nyansert undersøkelse ville gitt mer nyanserte svar, og dermed sterkere sammenhenger mellom de teoretiske begrepene.

Det verdt å nevne at bruk av selvutfyllingsskjema; selvrapporing, ikke er en teknikk fri for målefeil. I de deskriptive analysene viser målet på skjevhet at variabelen krav/press knyttet til utseende er høyreskjev. Det er nærliggende å tenke at dette kan skyldes "outliers" eller ekstremverdier, der enkelte elever rapporterer om svært høy opplevelse av press, mens flertallet rapporterer om at de i svært liten grad opplever dette, og gjennomsnittet vil forskyves. Målet er likevel brukt videre i analysene da det er antatt at skjevhetene ikke skyldes registreringsfeil, men elevenes ulike opplevelser.

De deskriptive analysene viser videre at antall respondenter varierer fra mål til mål, men det er vanskelig å si hva dette skyldes ettersom det er ikke kjørt "missing values"-analyser i SPSS. Dersom manglende data er tilfeldig, vil ikke dette få store utslag på resultatene. Hvis responsen derimot bærer preg av en vridning mot for eksempel sosialt aksepterte svar, eksempelvis i tilknytning til påstanden om at man aksepterer seg selv slik man er, er dette en systematisk målefeil som vil kunne påvirke studiens validitet (Ringdal, 2013). Validitet er et begrep knyttet til kvalitetssikring, der begrepsvaliditet er spesielt viktig da det er avgjørende at man måler det man tror man måler (Furr, 2011). De teoretiske begrepene selvverd og fysisk selvoppfatning har slik det tidligere er påpekt vist seg å kunne måle noe av det samme, og det er viktig å være kritisk i forhold til dette. Nyansene i indikatorene bidrar likevel til at det er mulig å skille mellom begrepene rent teoretisk, det problematiske i dette tilfellet er om nyansene er så små at elevene ikke klarer å skille mellom hvilke påstander som er knyttet til selvverd, i hvilken grad de aksepterer og verdsetter seg selv, og fysisk selvoppfatning som er knyttet til deres vurdering og oppfatning av egen kropp og eget utseende.

5.4.1 Refleksjoner: Hva kunne vært gjort annerledes?

Diskusjonen av resultatene sett i lys av teori og tidligere forskning viser at den teoretiske modellen med forventede sammenhenger, presentert avslutningsvis i kapittel 2, har noen svakheter. Piler og fortegn viser de forventede sammenhengene, og basert på modellen ble det etter faktor- og reliabilitetsanalyser laget sammensatte mål av studiens variabler. Resultatene fra undersøkelsen, spesielt sti-analysen, viser at variablene oppfører seg noe annerledes enn forventet, og to av de teoretiske begrepene; fysisk selvoppfatning og selvverd utfordrer derfor begrepsvaliditeten.

Svakheten i modellen kunne vært hindret på flere måter. Et alternativ kunne vært å implementere items knyttet til det fysisk-motoriske i begrepet fysisk selvoppfatning, i tråd med den multidimensjonale modellen til Shavelson et al. (1976) og annen forskning på området (Hagger et al., 2005). Da den ene dimensjonen tar for seg utseende og den andre evner i idrett, og variabelen knyttet til press på dette området kun omhandler kropp og utseende ble fysisk-motoriske ferdigheter utelatt. Et annet aktuelt alternativ kunne vært å kun ta for seg press i tilknytning til det skolerelaterte og videre ta for seg skolefaglig selvoppfatning, psykisk helse og til slutt selvverd. Denne tenkte modellen ville gitt et bedre bilde på hvilke variabler som predikerer hva, og kunne også hatt plass til variabler knyttet til elevenes opplevelse av skolens målstruktur og deres egen målorientering. Dette er variabler som forskningen viser at har sammenheng med det som har blitt denne studiens valgte variabler. Utmattelse er også et interessant teoretisk begrep som henger sammen med press og utbrenthet (Stedal, 2015b), og som kunne vært en aktuell avhengig variabel, enten på linje med eller som erstatning for variabelen selvverd. Surveyen som ble brukt i forbindelse med studien inneholdt mål på stress i tilknytning til de samme påstandene brukt for å måle press, og også disse kunne vært aktuelle å ta med i en alternativ modell. Uavhengig av valgene som kunne vært gjort er det ikke usannsynlig at også disse alternative modellene ville inneholdt flere, og andre, svakheter som ville kommet til syne underveis i den selektive forskningsprosessen, der det å velge noe nødvendigvis betyr å velge bort noe annet.

Variablene i den teoretiske modellen brukt i denne oppgaven er målt ulikt, og det hadde vært ønskelig med flere items for å sikre kvalitet på flere av målene, blant annet målene på press og kontrollvariabelen karakter. Det er kun den rapporterte karakteren i matematikk som har fått plass i modellen, da et valg måtte fattes fordi rapportert karakter i matematikk, norsk og

kroppssøving viste seg å ikke være sterkt nok korrelert til å være et felles mål på skoleprestasjoner. Karakteren i matematikk var sterkest korrelert med studiens andre variabler.

Opplevd press var i utgangspunktet ett tenkt mål med fem items, men den eksplorerende faktoranalysen bekreftet valget om å dele indikatorene i to mål, og foreta en datareduksjon ved å utelate den variabelen som ladet lavt. Målet på press knyttet til skolearbeid og skoleprestasjoner sier lite om hvor elevene opplever at presset kommer fra, og det anbefales en revidering til senere bruk, da dette er et manglende perspektiv. Elevenes opplevelse av skolens målstruktur kunne antagelig gi en indikasjon på om sentralt sendte signaler og skolen og lærernes verdier er relatert til det opplevde presset om å arbeide mer og gjøre det bedre på skolen, eller om det er forventninger fra foreldregenerasjonen som medfører det opplevde presset. Den sterke samvariasjonen mellom elevenes karakterer i matematikk og deres skolefaglige selvoppfatning kan likevel indikere at prestasjoner oppleves som viktige for selvoppfatningen, uavhengig av om de kommer fra skolen, foresatte eller andre.

Variablene knyttet til selvoppfatning er allerede kommentert, men det er verdt å nevne at selv om variablene hadde fungert slik det var forventet ville det også her vært svakheter. Klassifiseringen eller oppdelingen av selvoppfatningsbegrepet i flere dimensjoner blir problematisert av Skaalvik og Skaalvik (2013b), som poengterer at de brukte skalaene, eller sammensatte målene på selvoppfatning i kvantitative undersøkelser spesielt, i liten grad fanger opp kompleksiteten i selvoppfatningsbegrepet. Også Shavelson et al. (1976) problematiserer selvoppfatningsbegrepet, spesielt i sammenheng med sammenligning av funn på tvers av studier. Forfatterne skriver at definisjonen på selvoppfatning ofte varierer fra studie til studie, og at antall måleinstrumenter vokser i takt med antall studier på selvoppfatning, og at sammenligningsgrunnlaget derfor er fluktuerende.

5.5 Forslag til videre forskning

De direkte effektene mellom de ulike dimensjonene av selvoppfatning til variablene nedstemthet og lykkefølelse vitner om at elevens oppfatning og vurderinger av seg selv henger sammen med deres stemningsleie. Resultatene viser at elevenes rapporterte karakterer er av stor betydning for deres skolefaglige selvoppfatning, og med dette i mente vil det være spennende å se forskning der variabler knyttet til elevenes opplevelse av skolens målstruktur

samt elevenes målorientering knyttet til press og dimensjoner av selvoppfatning og psykisk helse. Det er bekymringsverdig dersom sentralt sendte signaler om at prestasjoner er det som i størst grad verdsettes i skolen og samfunnet er sterkt relatert til for eksempel mål på nedstemthet. Den generelle delen av læreplanen handler om utvikling av hele mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2005), og mestring og utvikling er dermed et viktig fokus.

Flere undersøkelser tar for seg elevenes gryende tegn på utvikling av psykisk helse, men også lærernes kunnskap og vilje til å arbeide med temaet (Holen & Waagene, 2014; NOVA, 2014; Samdal, 2009). I likhet med at kunnskapen målt blant lærere, og undersøkelser på hvorvidt de ønsker å bruke skoletiden på psykisk helse er interessant, vil det være vel så interessant å undersøke hva det er elevene kan, og hvorvidt de har et ønske om å lære mer om dette, det kan være alt fra symptomer, følelser, hjelp til selvhjelp, hvem man kan snakke med og ikke minst hvorfor dette er viktig og hvordan det kan påvirke deres hverdag. Samvariasjonen mellom elever som rapporterer om tegn på psykisk uhelse og deres ønske om mer kunnskap og mer åpenhet på området er spesielt interessant i mine øyne, kanskje i kombinasjon med kvalitative undersøkelser.

6 Avslutning

Som en avrunding av denne masteroppgaven vil dette kapittelet presentere en oppsummering av studiens funn sett i lys av problemstillingen, samt noen kommentarer knyttet til studiens aktualitet.

6.1 Oppsummering av studiens funn og svar på problemstillingen

Formålet med denne studien har vært å undersøke relasjonen mellom ungdomsskoleelevers opplevelse av press, deres selvoppfatning, psykiske helse og selvverd ved bruk av kvantitativ metode. De aktuelle begrepene er aktualisert i oppgavens innledning, og gjort rede for i teorikapittelet. Dette danner grunnlaget for sti-analysen vist i oppgavens resultatdel. Deskriptiv statistikk er brukt for å få oversikt over det relativt store datamaterialet, og brukes til å belyse sammenhengene mellom studiens variabler vist i sti-analysen. Den tilhørende diskusjonen knyttet til studiens forskningsspørsmål belyser sammenhengen mellom variablene, og det fremgår at ungdomsskoleelevenes opplevelse av press i liten grad predikerer de uavhengige variablene, og da spesielt elevenes selvverd.

Store deler av elevgruppen rapporterer at de opplever et press knyttet til å gjøre det bedre på skolen eller arbeide mer med skolefagene. Det opplevde presset ser ut til å eksistere uavhengig av karakterer og skolefaglig selvoppfatning, men bidrar til å predikere variabelen nedstemthet. Selv om sti-analysen viser at sammenhengen mellom skolerelatert press og nedstemthet i liten grad medieres av selvoppfatningen, har både den skolefaglige og den fysiske selvoppfatningen selvstendig forklaringsverdi gjennom direkte effekter, som indikerer at en god og/eller positiv selvoppfatning vil bidra til å redusere opplevelsen av nedstemthet og dermed også bidra til økt følelse av lykke. Sti-analysen viser at de elevene som rapporterer om at de både opplever et sterkt press knyttet til skolerelaterte faktorer og har dårlig fysisk selvoppfatning, er de elevene som har størst risiko knyttet til variabelen nedstemthet.

Funnene i denne studien viser at ungdommenes opplevelse av press er i tråd med både artikler og forskning hvor det fremgår at ”generasjon prestasjon” stadig streber etter å klare mer (McCullough Jr., 2014; Ødegård et al., 2013). Dette ser ikke ut til å gjelde funnene relatert til kropp og utseende i like stor grad, der resultatene er oppløftende med tanke på det

rapporterte presset og den relativt store andelen som er fornøyd med seg selv. Presset var forventet å være større, da et økt kroppsfokus i følge psykiater Finn Skårderud (NRK, 14.04.2015) ser ut til å prege dagens samfunn. Betydningen av fysisk selvoppfatning fremgår imidlertid tydelig også av disse resultatene. Det kan virke som om store deler av ungdomsskoleelevene som deltok i undersøkelsen opplever et sterkt skolerelatert press, men at det likevel er deres oppfatninger knyttet til kropp og utseende som har størst innvirkning på deres psykiske helse og selvverd.

6.2 Hvorfor er denne studien viktig?

Kvantitativ forskning handler om å undersøke frekvenser og sammenhenger mellom teoretiske begreper, og selv om resultatene fra denne undersøkelsen av ulike årsaker ikke er generaliserbare kan og bør resultatene diskuteres i sammenheng med annen forskning og dagsaktuelle samfunnsdebatter, ettersom overføringsverdien kan være stor. Helse handler om både det fysiske og det psykiske, og den psykisk helsen blir stadig mindre tabubelagt og får større oppmerksomhet i samfunnet og i skolen. Denne våren sender for eksempel NRK 3 temauka *PSYK* (13.04.15-17.04.15) der fokuset er ulike aspekter av psykisk helse, blant annet veien fra flink pike til alvorlig depresjon i dokumentarfilmen *Flink pike* (Melkeraaen, 2014). Dette kan i stor grad relateres til resultatene fra denne studien, som bekrefter merkelappen ”generasjon prestasjon”.

WHO (2015) trekker frem håndtering av normalt stress som en viktig forutsetning for god psykisk helse. Relasjonene mellom opplevde forventninger og press er i denne studien undersøkt i relasjon til ungdomsskoleelevers rapporterte nedstemthet, og kunnskap om disse relasjonene er viktig for alle som har ansvar for barn og unge i skolen og på andre arenaer. Funnene i denne studien viser at en stor andel av elevene opplever et skolerelatert press, og at dette kan se ut til å være uavhengig av karakterer og selvoppfatning. Dette understreker viktigheten av budskapet til Klomsten og Uthus (2015) om at psykisk helse må inn på timeplanen, og at ungdommene må møte voksne som vil, kan og tør. Helsefremmende skoler er av Helse- og omsorgsdepartementet inkludert som et viktig tiltak knyttet til arbeid med psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003), og det finnes allerede en rekke undervisningsprogrammer der hjelp til selvhjelp og normalisering er hovedfokus (Tollefsen & Ibabao, 2008). Flere skoler og klassetrinn har også vært pilotgrupper for testing av yoga og mindfulness som hjelp til stressmestring i skolen (Veberg, 2015).

De svært lave tallene knyttet til opplevelsen av press relatert til kropp og utseende er som sagt oppløftende resultater, som jeg mener at kan bidra til å nyansere samfunnsdebatten knyttet til dette temaet. Den store betydningen av fysisk selvoppfatning problematiserer likevel det hele, og viser at selv om elevene ikke rapporterer om et eksplisitt press er dette et område av svært stor betydning. Kan det tenkes at ungdom er strengere med seg selv enn andre? I artikkelen *Skolen trenger psykolog* skriver Håbrekke og Haukeland (2014) at de krav og forventinger elevene møter knyttet til prestasjoner og vellykkethet er et resultat av dagens kunnskapssamfunn, og at det i skolesammenheng er stadig flere ressurskrevende tiltak knyttet til psykososiale vansker. Selv om resultatene fra denne undersøkelsen viser at ikke alle de elevene som opplever høyt press får dårlig selvoppfatning, blir nedstemte og får lavt selvverd, så finnes det noen elever som har det slik, og det er spesielt viktig at disse elevene blir sett og møtt.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem opplæringslovens §9a; skolens plikt til å aktivt arbeide for og fremme et godt fysisk og psykososialt miljø for elevene (Opplæringslova, 1998). Et aktivt arbeid vil innebære primærforebyggende tiltak, der elevene lærer å håndtere seg selv og egne utfordringer. Dette er viktig i skolesammenheng, der elevene skal være pålogget og i stand til å tilegne seg faglige ferdigheter, men det er også viktig utenfor skolen, ettersom den psykiske helsen ikke legges igjen i klasserommet når skoledagen er slutt. Arbeidet i skolen med å innfri opplæringslovens §9a og lære elevene til å håndtere seg selv og egne utfordringer er dermed av universell viktighet for de oppvoksende. Inspirert av Røde Kors Ungdom (Stedal, 2015b) avslutter jeg derfor denne masteroppgaven med en oppfordring skolen kan ta videre: ”Press pause; du er god nok.”

Litteraturliste

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1).
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The Centrality of the Self-Concept Construct for Psychological Wellbeing and Unlocking Human Potential: Implications for Child and Educational Psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25 (2), 104-118.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American psychologist*, 55 (1), 34.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical Attractiveness and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 120.
- Engeset, A. (2010). Psykisk helse i et folkehelseperspektiv. *Ergoterapeuten* (6).
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human relations*, 7 (2), 117-140.
- Furr, M. R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Guay, F., Boivin, M., & Marsh, H. W. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., & Wang, J. C. K. (2005). Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65 (2), 297-322.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self*. New York: The Guilford Press.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse...* Hentet 28.02.2015 fra

- <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/---sammen-om-psykisk-helse---/id87979/>.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. (2014/9). Oslo: NIFU. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Psykisk_helse.pdf.
- Holsen, I., Jones, D. C., & Birkeland, M. S. (2012). Body Image Satisfaction Among Norwegian Adolescents and Young Adults: A Longitudinal Study of the Influence of Interpersonal Relationships and BMI. *Body Image*, 9 (2), 201-208.
- Håbrekke, L., & Haukeland, L. (2014, 19.09.2014). Skolen trenger psykolog, *Bergens Tidende*. Hentet 23.01, 2015 fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Skolen-trenger-psykolog-3200730.html>
- Jones, D. C. (2001). Social Comparison and Body Image: Attractiveness Comparison to Models and Peers Among Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, 9 (10), 645-664.
- Kleven, T. A. (2014a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A. (2014b). Statistikk. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125 (4), 470-500.
- Klomsten, A. T. (2002). Validation of the Physical Self-Description Questionnaire for Use in Norwegian Populations. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre Skole* (1), 10-14.
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2015, 14.02.2015). Oppvekst i perfeksjonismens tid, *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Oppvekst-i-perfeksjonismens-tid-3302281.html>
- Knapstad, M. L. (2013, 17.08.2013). De kalles for CV-generasjonen, flinke piker som sliter seg syke, *Adresseavisen*. Hentet 08.01.2015 fra <http://www.adressa.no/nyheter/innenriks/article8114263.ece>
- Landgaard, K., & Olaisen, K. (2005). På veien mot voksenlivet. Samtaler mellom ungdom og hjelpere som bidrag til økt livsmestring. *Se meg!* (s. 67-75). Oslo: Voksne for barn.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.

- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (2006). What are the Differences Between Happiness and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 78 (3), 363-404.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var...* . (2011/1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 133-163.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of Student Self-Concept: Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- McCullough, G., Huebner, S. E., & Laughlin, J. E. (2000). Life Events, Self-Concept, and Adolescents' Positive Subjective Well-Being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- McCullough Jr., D. (2014). *Du er ikke unik*. Trondheim: Flux Forlag.
- Melkeraaen, S. (Regissør). (2014). *Flink pike* [DVD]. Medieoperatørene (Produsent). Norge: Tour de Force.
- Mjaavatn, P. E. (2011). Hvem vet best hvor skoen trykker? Om psykisk helse blant elever i 7.klasse. *Spesialpedagogikk*, 10, 47-57.
- Mykletun, A., Knudsen, K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (2009/8). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Norvoll, R. (2013). Samfunnsfagenes bidrag til kunnskap om psykisk helse og psykiske helsetjenster. I R. Norvoll (Red.), *Samfunn og psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOVA. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. (2014/10). Oslo: NOVA.
- NRK. (14.04.2015). Trygdekontoret. [TV-program]. *Trygdekontoret 8:8*, 44 min. Hentet 15.04.2015 fra <http://tv.nrk.no/serie/trygdekontoret/MUHH47000815/sesong-9/episode-8>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2013). *Resiliens i skolen* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 02.02.2015 fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html>.

- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5 utg.). Maidenhead: Open University Press. McGraw-Hill.
- Regjeringen. (2007 - 2012). *Nasjonal strategiplan for arbeid og psykisk helse*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rosenberg, M. (1976). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. (2009/4). Bergen: HEMIL-senteret Universitetet i Bergen.
Hentet 23.03.2015 fra
https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psykisk_helse_og_skole_hemil_rapport0409-samdal.pdf.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. (1999). *Area Specific Self-Concept and Genereal Self-Esteem: Relations With Gender*. NTNU.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013a). School Goal Structure: Assosiations With Students' Perceptions of Their Teachers Emotionally Supportive, Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Effort, and Help Seeking Behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013b). *Skolen som læringsarena* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stedal, Ø. (2015a, 10.03.2015). - Eg kan ikkje få til absolutt alt. Hentet 13.04.2015 fra <http://framtida.no/articles/eg-kan-ikkje-fa-til-absolutt-alt>
- Stedal, Ø. (2015b). Press pause: du er god nok. Hentet 13.04.2015, fra <https://http://www.rodekors.no/ungdom/dette-gjor-vi/kampanjearbeid/press-pause---du-er-god-nok/>
- Stein, R. J. (1996). Physical Self-Concept. I B. A. Bracken (Red.), *Handbook of Self-Concept* (s. 374-394). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Teckemeier, N. L. (2010, 02.09.2010). Høje forventinger skaber psykisk syge. *Ekstra bladet*
Hentet 24.03.2015, fra <http://ekstrabladet.dk/kup/sundhed/article4146597.ece>
- Tetzchner, S. v. (2008). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen* (1 utg. Vol. 5). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tollefsen, A. W. K., & Ibabao, V. A. (2008). Psykisk helse hos barn og unge: Om det som har vært, og om det som må komme. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5 (1), 42-51.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Den generelle delen av læreplanen (bokmål)*. Hentet 03.03.2015 fra:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2014/2015). Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet 03.03.2015 fra: <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>
- Valås, H. (2007). *Elementær statistikk*. Trondheim: NTNU-trykk.
- Veberg, A. (2015, 09.04.2015). Yoga på timeplanen. Hentet 10.04.2015, fra:
<http://framtida.no/articles/yoga-pa-timeplanen>
- WHO. (2015). Mental Health. Hentet 17.03.2015, fra:
http://http://www.who.int/topics/mental_health/en/
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 233-261.
- Ødegård, G., Hegna, K., & Strandbu, Å. (2013). En flink og seriøs generasjon. Hentet 02.02.2015 fra [http://www.samfunnsforskning.no/Aktuelt/Nyhetsarkiv/En-flink-og-serioes-generasjon/\(language\)/nor-NO](http://www.samfunnsforskning.no/Aktuelt/Nyhetsarkiv/En-flink-og-serioes-generasjon/(language)/nor-NO)

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til skolene



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Solplassen skole
Solbygda 13
0000 Sola

ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

INVITASJON TIL Å DELTA I FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSPROSJEKT

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Vi starter nå et prosjekt hvor vi vil fokusere på sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid, trivsel på skolen, elevenes oppfatning av seg selv på ulike områder og indikatorer på mental helse. Vi ønsker med denne henvendelsen å invitere deres skole med i dette prosjektet. Hensikten med prosjektet er å finne forhold som stimulerer elevenes motivasjon og trivsel og fremmer positiv mental helse og en positiv oppfatning av seg selv.

Konkrete formål med prosjektet:

- Få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel, mentale helse og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt.
- Studere hvordan trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse endrer seg over tid.
- Kartlegge forhold som bidrar til å fremme trivsel, motivasjon og en positiv selvoppfatning.
- Analysere betydningen av ulike forhold i læringsmiljøet for elevenes trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse.

Gjennomføring:

Undersøkelsen gjennomføres som en survey (spørreundersøkelse) hvor elevene besvarer et anonymt spørreskjema. Dersom skolen ønsker å delta, er det fra vår side ønskelig å gjennomføre undersøkelsen medio februar 2015. Vi vil ta nærmere kontakt for å avtale hvordan dette kan gjøres rent praktisk ut fra skolens behov. Vi har flere masterstudenter som skal skrive mastergrad om trivsel, motivasjon og selvoppfatning. Dersom det er ønskelig kan disse stille opp ved skolen og gjennomføre datainnsamlingen. Spørreundersøkelsen vil ta ca. 30 minutter å besvare.

Oppfølging i 2016:

Vi inviterer skolene i prosjektet til å delta i en oppfølgingsstudie i 2016. Dette betyr at elever på 8. og 9. trinn vinteren 2015 besvarer en tilsvarende spørreundersøkelse våren 2016. En slik

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse
Paviljong C, 2.etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 19 50
Telefaks
+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis
Roger Andre Federici
Tlf: +47 73 59 63 36
Mob: +47 959 36 231

oppfølgingsundersøkelse er en unik mulighet til å følge elevenes utvikling over tid. Det vil gi større forståelse av hva som bidrar til elevenes trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig for både skolen og elevene å delta. Deltakelse i 2015 forplikter heller ikke skolen til å delta i 2016, selv om fortsatt deltakelse er sterkt ønskelig. Vi håper deres skole ønsker å ta dere tid til dette. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD). Undersøkelsen er anonym og elevene skriver ikke navn på spørreskjema. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole.

Rapport til de deltagende skolene:

Alle deltagende skoler vil få tilsendt en rapport med de viktigste resultatene fra undersøkelsen. Rapporten vil bli tilsendt i løpet av våren 2015.

Dere må gjerne ta kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finner dere under.

Håper på deres bidrag, det vil være til stor nytte for prosjektet!

Med vennlig hilsen



Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Einar M. Skaalvik
Professor
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: enar.skaalvik@svt.ntnu.no

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor om forskningsprosjektet



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til Rektor

INFORMASJON TIL REKTOR OM FORSKNINGSPROSJEKTET: ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

Vi viser til avtale med skolen angående deltakelse i forskningsprosjektet «Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid». Vi setter stor pris på at skolen ønsker å delta i prosjektet.

Når slike prosjekter gjennomføres i skolen er reglene slik at foreldrene må informeres. Vi legger derfor ved et informasjonsskriv til foreldrene, som sendes hjem med elevene. Informasjonsskrivet er likt for alle klassetrinn.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), Personvernombudet for forskning, krever ikke aktivt samtykke til deltakelse, men foreldrene skal ha mulighet til å reservere seg mot at deres barn deltar i undersøkelsen. I informasjonsskrivet til foreldrene er det en svarslipp som kan benyttes hvis de ikke ønsker at barna deres skal delta. Ved reservasjon tar elevene svarslippen med tilbake til skolen.

Informasjonsskrivet bør deles ut av kontaktlærer eller en lærer som elevene kjenner godt. Vedlagt er et forslag til hva lærerne kan gi av muntlig informasjon om prosjektet når informasjonsskrivet blir delt ut til elevene.

Dere må gjerne ta kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon. Kontaktinformasjon finnes under.

Vi takker for skolens bidrag, det er til stor nytte for prosjektet!

Med vennlig hilsen

Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no

Einar M. Skaalvik
Professor
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: einar.skaalvik@svt.ntnu.no

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse
Paviljong C, 2.etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 19 50
Telefaks
+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis
Roger Andre Federici
Tlf: +47 73 59 63 36
Mob: +47 959 36 231

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til rektor om datainnsamling



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til Rektor

SPØRRESKJEMA TIL ELEVENE KNYTTET TIL FORSKNINGSPROSJEKTET: ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

Vi viser til avtale med skolen angående deltakelse i forskningsprosjektet «Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid». Vi setter stor pris på at skolen ønsker å delta i prosjektet.

Vi har forstått det slik at skolen selv vil forestå datainnsamlingen og takker for det. I denne sendingen har vi lagt ved spørreskjemaene og svarkonvolutter. For store skoler kan det hende skjemaene er sendt i flere konvolutter.

Når elevene har fylt ut spørreskjemaene, legges skjemaene for hver klasse/gruppe i en separat konvolutt som merkes med

- Skole
- Trinn
- Klasse/gruppe

Disse konvoluttene legges deretter i en eller flere større konvolutter. Disse konvoluttene er også vedlagt og er ferdig frankert.

Vi minner igjen om at foreldrene skal være informert om slike undersøkelser. Brev til foreldrene er sendt tidligere. Vi minner også om kravet fra NSD om foreldrene skal ha mulighet til å reservere seg mot at deres barn deltar i undersøkelsen.

Vi takker igjen for skolens bidrag, det er til stor nytte for prosjektet!

Med vennlig hilsen

Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no

Einar M. Skaalvik
Professor
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: einar.skaalvik@svt.ntnu.no

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse
Paviljong C, 2.etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 19 50
Telefaks
+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis
Roger Andre Federici
Tlf: +47 73 59 63 36
Mob: +47 959 36 231

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til lærerne



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

INFORMASJON TIL LÆRERE OM FORSKNINGSPROSJEKTET: ELEVENS TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

I forbindelse med forskningsprosjektet «Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid» skal det sendes informasjonsbrev til foreldre/foresatte. Det er mange skoler og klasser som deltar i prosjektet, til sammen ca. 4000 elever. Av praktiske hensyn har vi derfor bedt om at kontaktlærere (eller ansvarlig lærer) deler ut brevene som elevene tar med hjem.

Nedenfor har vi utformet et forslag til hva lærerne kan gi av muntlig informasjon til elevene når brevene deles ut:

Ved Pedagogisk institutt, NTNU forskes det på hvordan skolen kan bli bedre for elevene. For å finne ut hvordan skolen kan bli bedre for elevene trenger forskerne mer kunnskap om hvordan elevene selv opplever skolen. Akkurat nå er det motivasjon for skolearbeid og elevenes trivsel forskerne arbeider med. Da trenger de å vite mer om hvordan elevene opplever skolen og hvor godt de trives.

For å få mer kunnskap om det har Pedagogisk institutt trukket ut noen skoler hvor de spør elevene om hva de tenker om dette. Denne skolen er blant de skolene som er trukket ut til å delta. Undersøkelsen gjelder elever fra 8. trinn til Vg2.

Undersøkelsen gjøres ved at elevene svarer på noen spørsmål om motivasjon, trivsel og hvordan de har det. Spørsmålene gjelder blant annet hvor motivert de er på skolen, hvordan de arbeider og hvordan de trives. Dere (elevene) får utdelt et spørreskjema hvor dere for hvert spørsmål setter et kryss på det svaret som stemmer med hva dere tenker. Spørreskjemaet er ikke en prøve og det er ingen gale svar. Det tar ca. 30 minutter å fylle ut skjemaet. Dette vil bli gjort i løpet av de neste ukene.

Frivillig deltakelse

Undersøkelsen er anonym. Det betyr at dere ikke skriver navn på spørreskjemaet. Derfor får ingen vite hva dere har svart – verken forskerne eller lærerne.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. For at resultatene skal bli pålitelig, er det viktig at flest mulig deltar.

Reglene er slik at foreldrene må informeres når det gjøres forskning i skolen. Derfor får dere et brev (skriv) som dere skal ta med hjem. I det skrevet er det en svarslipp som foreldre/foresatte kan benytte hvis de IKKE ønsker at barna deres skal delta i undersøkelsen.

Postadresse
7491 Trondheim

Org.nr. 974 767 880
E-post:
roger.federici@ntnu.no
<http://www.ntnu.no/ped>

Besøksadresse
Paviljong C, 2.etasje
NTNU Dragvoll
7049 Trondheim

Telefon
+ 47 73 59 19 50
Telefaks
+ 47 73 59 18 90

Førsteamanuensis
Roger Andre Federici
Tlf: +47 73 59 63 36
Mob: +47 959 36 231

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Til foreldre / foresatte

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT: ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON FOR SKOLEARBEID

Pedagogisk institutt har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. Vi starter nå et prosjekt hvor vi vil fokusere på sammenhenger mellom elevenes motivasjon for skolearbeid og trivsel på skolen. For å kunne foreslå gode tiltak til hvordan skolen kan bli best mulig for elevene, trenger vi å vite mer om hvordan elevene selv opplever skolehverdagen. Vi ber derfor ditt/dine barn om å svare på noen spørsmål som handler om motivasjon, læring og trivsel på skolen. Spørsmålene stilles til elever fra 8. trinn til Vg2 på flere skoler i Midt-Norge.

Bakgrunn og formål med prosjektet:

Hensikten med prosjektet er å få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt. Vi ønsker spesielt å kartlegge hvilke forhold som bidrar til å fremme trivsel, motivasjon og en positiv selvoppfatning. Slike forhold kan være opplevelse av mestring, tro på at en vil mestre fagene på skolen, forhold til medelevene og lærerne, samt verdien av skolearbeidet.

Frivillig deltakelse

Undersøkelsen gjennomføres som en spørreundersøkelse hvor elevene besvarer et spørreskjema. Det er frivillig for både skolen, klassen og de enkelte elevene å delta. Undersøkelsen er anonym og elevene skriver ikke navn på spørreskjemaet. Elevene kan trekke seg underveis når de besvarer spørreskjemaet.

For å følge elevenes og skolens utvikling over tid vil vi gjennomføre en tilsvarende undersøkelse våren 2016. Elevene blir derfor spurt om de fem siste sifrene i mobilnummeret sitt. Dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra denne undersøkelsen med undersøkelsen i 2016 og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever. Denne koblingen vil bli slettet umiddelbart etter siste datainnsamling og data blir fullstendig anonymisert ved prosjektslutt, senest i 2017.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare deltakere i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle spørreskjema vil bli makulert ved prosjektslutt.

Gjennomføring

Undersøkelsen forventes gjennomført ved de aktuelle skolene i løpet av februar/mars 2015. Elevene fyller ut spørreskjemaet i samlet klasse. Når de har fylt det ut, samles skjemaet inn og legges i en svarkonvolutt sammen med de andre besvarelsene. Det er ingen som vil få vite hva den enkelte elev har svart.

For å få så sikre resultater som mulig, er det viktig at så mange som mulig av elevene deltar i undersøkelsen. Foreldre/foresatte som ikke ønsker at sitt/sine barn skal delta kan reservere seg ved å fylle ut vedlagte svarslipp, som leveres på skolen.

Ta gjerne kontakt med oss dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under.

Med vennlig hilsen



Roger Andre Federici
Førsteamanuensis
Pedagogisk institutt
NTNU
Mobil: 959 36 231
Mail: roger.federici@ntnu.no



Einar M. Skaalvik
Professor
NTNU Samfunnsforskning
NTNU
Mobil: 971 69 572
Mail: einar.skaalvik@svt.ntnu.no

Jeg/vi ønsker å reservere oss mot at vårt/våre barn skal delta i spørreundersøkelse om elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid.

Navn på barn: _____

Signatur foreldre/foresatte: _____

Dato: _____

NB: Fylles kun ut dersom du/dere ønsker å reservere dere mot deltakelse i undersøkelsen.

Vedlegg 6: Spørreskjema

OM DEG SELV OG SKOLEN

Ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) arbeider vi for at skolen skal bli best mulig for elevene. For å kunne foreslå gode tiltak, trenger vi å vite mer om hvordan elevene opplever skolen og hvordan de opplever seg selv. Vi ber derfor om at du svarer på noen spørsmål om dette. Spørsmålene stilles til elever ved flere ungdomskoler og videregående skoler i Norge.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du skal ikke skrive navnet ditt på arket og ingen vil få vite hva du har svart. Når du har fylt ut skjemaet, vil det bli samlet inn og lagt i en stor svarkonvolutt sammen med de andre besvarelsene. Du vil bli bedt om å oppgi *de fem siste sifrene* i mobilnummeret ditt. Dette gjør vi fordi vi vil gjennomføre en tilsvarende undersøkelse våren 2016. Denne informasjonen vil bli slettet umiddelbart etter neste spørreundersøkelse, senest i 2017.

Dette er ikke en prøve - det er ingen «riktige» eller «gale» svar. På hver linje i spørreskjemaet står det en påstand, og du krysser av for det svaret som viser hva *du* føler. For å få så sikre svar som mulig, stiller vi enkelte ganger flere spørsmål om samme sak. Det betyr at du kan finne flere spørsmål som ser ganske like ut. Les hvert spørsmål nøye og besvar det uten å tenke på de andre spørsmålene.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Kun involverte i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet, og resultatene vil bli presentert slik at det ikke er mulig å identifisere den enkelte elev, klasse eller skole. Prosjektet forventes avsluttet senest ved utgangen av 2017. Alle spørreskjema vil da være makulert.

Takk for at du er villig til å delta!

Roger Andre Federici, førsteamanuensis
Einar Skaalvik, professor



LES DETTE FØR DU STARTER!	<p>Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: ☒ • Feilkryssing annulleres ved å overstryke krysset så hele feltet fylles med farge. • Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	---

A. OM DEG SELV

1. Kjønn: Jente ₁ 2. Klassetrinn: 8. trinn ₈ 10. trinn ... ₁₀ VG2..... ₁₂
 Gutt..... ₂ 9. trinn ₉ VG1..... ₁₁ VG3..... ₁₃
3. Vennligst skriv *de 5 siste sifrene* i mobiltelefonnummeret i feltet til høyre.
NB: Vær nøye, slik at du ikke skriver feil!

B. OM DEG SELV OG SKOLEARBEIDET

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?
 Ett kryss for hvert utsagn.

- | | Svært uenig | Uenig | Verken /eller | Enig | Svært enig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Jeg lærer lett i alle fag på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg liker å arbeide med alle skolefagene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg er ofte trøtt og sliten på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Jeg gjør så godt jeg kan når jeg får vanskelige oppgaver på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg blir sliten av arbeidet på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Skolearbeid er utrolig slitsomt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Det er ingen vits i å gjøre skolearbeid, for jeg får det likevel ikke til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Jeg har ofte vondt i hodet når jeg er på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Jeg vil aldri lykkes med skolearbeidet, samme hvor hardt jeg prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Jeg syntes det er vanskelig å komme i gang med leksene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Skolearbeidet er lett for meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Når vi får oppgaver på skolen, har jeg problemer med å komme i gang | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Jeg liker å gjøre skolearbeid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Når vi har vanskelige oppgaver på skolen, gir jeg opp med en gang | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Jeg synes det er morsomt å arbeide med skolefagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Jeg ber lærerne om hjelp med skolearbeidet hvis jeg trenger det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg liker de fleste skolefagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. På skolen ber jeg lærerne om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Jeg gir meg fort når jeg ikke får til oppgavene på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. På skolen ber jeg lærerne om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Selv om jeg får vanskelige oppgaver på skolen, gir jeg ikke opp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C. OM LÆRERNE DINE

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lærerne på denne skolen vil at elevene skal forstå lærestoffet, ikke bare huske det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-14
55-5

2

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-IT, NTNU

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

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. På denne skolen får elevene ros når de gjør så godt de kan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Mine lærere behandler meg på en vennlig måte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. På denne skolen roser lærerne elevene når de forbedrer seg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. På denne skolen får bare de flinkeste elevene ros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lærerne på denne skolen roser alle elevene som klarer noe de ikke klarte før | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. På denne skolen roser lærerne bare de elevene som gjør det best | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Jeg føler at mine lærere vil mitt beste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Selv om jeg gjør så godt jeg kan, blir ikke mine lærere fornøyd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Mine lærere bryr seg bare om de flinkeste elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. OM KLASSEN OG SKOLEN DIN

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Elevene på denne skolen er vennlige mot hverandre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg går ofte for meg selv i frimuttene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ingen i min klasse blir mobbet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. I min klasse er det ingen som snakker stygt om andre elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg har ingen å snakke med i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. På denne skolen kan alle elevene føle seg trygge i friminuttene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Jeg føler meg ensom på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Med mobbing mener vi gjentatt negativ oppførsel fra en eller flere rettet mot en elev som opplever det som ubehagelig og som har vanskelig for å forsvare seg. Det er ikke bare fysiske angrep som er mobbing, men også det å bli snakket til på en sårende måte, baksnakket, utestengt eller ertet når dette skjer gjentatte ganger.

- | | Ikke i det hele tatt
1 | En sjelden gang
2 | 2-3 ganger i måneden
3 | Ca 1 gang i uka
4 | Flere ganger i uka
5 |
|--|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9. Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-14
55-5

3

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

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

E. OM DEG SELV

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

	Svært uenig 1	Uenig 2	Verken /eller 3	Enig 4	Svært enig 5
1. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg godtar meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg liker meg selv slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg har mange venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Det er lett for meg å få venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Andre elever liker meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Andre elever vil gjerne ha meg som venn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg er god i idrett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg er fornøyd med kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er god i all slags sport.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg er fornøyd med mitt eget utseende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg liker hvordan jeg ser ut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tenk tilbake på *de to siste ukene*. Hvor ofte har du følt følgende? ⇒

	Aldri 1	Sjelden 2	Noen ganger 3	Ofte 4	Hele tiden 5
16. Følt at livet er topp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Følt deg lykkelig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vært i godt humør.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Følt deg ivrig og entusiastisk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

Tenk tilbake på *de to siste ukene*. Har du i løpet av denne tiden vært plaget av følgende? ⇒

- | | Ikke plaget
1 | Lite plaget
2 | Noe plaget
3 | Ganske mye plaget
4 | Veldig mye plaget
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20. Følt deg engstelig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Følt at alt er et slit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Følt deg trist eller nedstemt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Hatt vondt i magen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Følt håpløshet med tanke på fremtiden.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Følt deg anspent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Vært mye bekymret..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Følt deg nervøs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Følt at du må gråte..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Følt at du har lyst til å gi opp alt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Hatt søvnproblemer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Følt deg ulykkelig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Hatt vondt i hodet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

F. TANKER OM DEG SELV OG SKOLEN

Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Det er viktig for meg å gjøre det godt på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. I timene er jeg opptatt av å vise at jeg er flinkere enn andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Det er min egen feil hvis jeg ikke forbedrer meg på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. I skoletimene er jeg opptatt av å ikke dumme meg ut..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Resultatene på skolen er viktige for min fremtidige yrkeskarriere..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. På skolen liker jeg oppgaver som får meg til tenke | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Når jeg svarer på spørsmål i timene, er det for å vise at jeg kan mer enn de andre elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-14
55-5

5

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

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

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken
jeller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Det er viktig for meg å lære det vi gjennomgår på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Det er min egen feil hvis jeg ikke gjør det godt på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Det er min egen feil hvis jeg ikke lærer det som gjennomgås på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. I skoletimene er jeg opptatt av at de andre elevene ikke skal synes jeg er dum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. På skolen er jeg opptatt av å forbedre meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Jeg bekymrer meg for at jeg ikke vil forstå alt vi skal lære på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Jeg arbeider hardt med skolearbeidet fordi jeg vil forstå det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. På skolen er jeg redd for at jeg ikke skal klare oppgavene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Det verste ved å gjøre feil i skoletimene, er at de andre elevene kan se det..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Jeg er ofte redd for å gå glipp av noe på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Jeg prøver å være flinkere på skolen enn de andre elevene i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Jeg tenker mye på at jeg ikke skal si noe dumt i timene..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. I skoletimene er jeg opptatt av å gjøre det bedre enn de andre elevene i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

G. FYSISK AKTIVITET

- | | Aldri
1 | Sjelden
2 | Et par
ganger i
måned
3 | 1 – 2
ganger
i uka
4 | Minst 3
ganger
i uka
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| 1. Hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir andpusten eller svett? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hvor ofte deltar du i trening og idrett på skolen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvor ofte trener eller konkurrerer du i idrettslag? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Hvor ofte trener du på treningsstudio eller helsestudio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Hvor ofte trener eller trimmer du på egenhånd (f.eks. løper, sykler, svømmer)? ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Hvor ofte danser du (som trening)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Hvor ofte trener du kampsport? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-14
55-5

6

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SVT-ST, NTNU

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

H. TANKER OM OMGIVELSENE DINE

Mange ungdommer opplever et uønsket press eller krav fra andre. Hvor stort press har du følt de siste to månedene, og hvor stressende syntes du det har vært? NB: Her setter du to kryss på hver linje.

	Hvor sterkt press?				Hvor stressende?			
	Ikke noe press 1	Svakt press 2	Ganske sterkt press 3	Svært sterkt press 4	Ikke stressende 1	Litt stressende 2	Ganske stressende 3	Svært stressende 4
1. Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Krav/press om å arbeide mer med skolefagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Krav/press fra venner om å gjøre / være med på ting du ikke har lyst til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Krav/press fra venner om å kle deg på en bestemt måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. OM MEDIABRUK

Her kommer noen spørsmål om medievanene dine.

1. Hvor mye tid bruker du på sosiale medier pr. dag (f.eks. Facebook, Snapchat, Twitter, Instagram o.l.)	Bruker ikke sosiale medier 1	Under 1 time 2	1 - 2 timer 3	3 - 5 timer 4	Over 5 timer 5
2. Dersom du bruker sosiale medier, når på døgnet er du <i>mest</i> aktiv?	Morgen 1	For-middag 2	Etter-middag 3	Kveld 4	Natt 5
3. Hvor viktig er det for deg at andre liker, deler eller kommenterer dine innlegg?	Ikke viktig 1	Litt viktig 2	Ganske viktig 3	Svært viktig 4	
4. Hvor ofte deler du informasjon på sosiale medier?	Aldri 1	Sjelden 2	Noen ganger i uka 3	Én gang om dagen 4	Flere ganger om dagen 5

J. OM KARAKTERER

1. Hvilken karakter fikk du i matematikk siste termin?	1	2	3	4	5	6	Ikke aktuelt
2. Hvilken karakter fikk du i norsk siste termin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hvilken karakter fikk du i kroppsøving siste termin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 7: Faktoranalyse

Faktoranalyse: Krav/press

Items	Faktorer	
	1	2
Hp1: Krav/press om å gjøre det bedre på skolen	.786	
Hp2: Krav/press om å arbeide med skolefagene	.911	
Hp3: Krav/press fra venner om å være med på ting du ikke har lyst til		.449
Hp4: Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte (f.eks. blir slankere)		.865
Hp5: Krav/press fra venner om å kle deg på en bestemt måte		.798

Estimeringsmetode: Maximum Likelihood. Rotasjonsmetode: Oblimin. Faktorladninger under .40 vil ikke vises i tabellen. Faktor 1: Press, skolerelatert. Faktor 2: Press, kropp og utseende. Hp3 utgår.

Vedlegg 8: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Roger Andre Federici
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2014

Vår ref: 40548 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40548 *Lærer-elev relasjoner: Veien til motivasjon, læring og trivsel*
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Roger Andre Federici*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videooptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 9: Svarfordeling i prosent

Svarfordeling i prosent: Nedstemthet

Item	Ikke plaget (1)	Lite plaget (2)	Noe plaget (3)	Ganske mye plaget 4)	Veldig mye plaget (5)
E21: Følt at alt er et slit	26.0%	26.5%	24.7%	14.9%	7.7%
E22: Følt deg trist eller nedstemt	36.6%	29.3%	19.1%	9.1%	5.6%
E24: Følt håpløshet med tanke på fremtiden	42.7%	22.7%	16.8%	9.4%	8.1%
E26: Vært mye bekymret	31.4%	27.6%	20.7%	12.1%	7.6%
E28: Følt at du må gråte	48.7%	20.3%	14.5%	9.0%	7.3%
E29: Følt at du har lyst til å gi opp alt	54.4%	17.0%	11.0%	7.7%	9.0%
E31: Følt deg ulykkelig	54.8%	21.4%	11.9%	6.9%	4.4%

Svarfordeling i prosent: Press/krav

Item	Ikke noe press (1)	Svakt press (2)	Ganske sterkt press (3)	Svært sterkt press (4)	
Hp1: Krav/press om å gjøre det bedre på skolen		16.5%	35.4%	35.1%	12.1%
Hp2: Krav/press om å arbeide mer med skolefagene		16.3%	36.2%	34.9%	11.6%
Hp4: Krav/press fra venner om å se ut på en bestemt måte(f.eks. bli slankere)		74.7%	15.3%	5.7%	3.4%
Hp5: Krav/press fra venner om å kle deg på en bestemt måte		76.7%	15.9%	4.3%	2.0%

Svarfordeling i prosent: Skolefaglig selvoppfatning

Item	Svært uenig (1)	Uenig (2)	Verken/eller (3)	Enig (4)	Svært enig (5)
B1: Jeg lærer lett i alle fag på skolen	2.8%	13.6%	32.6%	41.2%	9.1%
B6: Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg	11.4%	38.9%	32.5%	13.0%	3.6%
B12: Skolearbeidet er lett for meg	5.0%	19.3%	42.9%	26.3%	5.5%
B14: Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet	23.8%	43.6%	22.7%	7.4%	1.9%

Svarfordeling i prosent: Fysisk selvoppfatning

Item	Svært uenig (1)	Uenig (2)	Verken/eller (3)	Enig (4)	Svært enig (5)
E7: Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende	14.5%	20.5%	42.5%	15.9%	4.7%
E12: Jeg er fornøyd med kroppen min	10.9%	14.2%	24.5%	32.7%	17.0%
E14: Jeg er fornøyd md mitt eget utseende	8.8%	12.1%	27.7%	35.4%	15.0%
E15: Jeg liker hvordan jeg ser ut	8.9%	11.6%	29.8%	34.6%	14.6%

Svarfordeling i prosent: Selvverd

Item	Svært uenig (1)	Uenig (2)	Verken/eller (3)	Enig (4)	Svært enig (5)
E1: Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	17.0%	32.0%	24.0%	17.6%	8.5%
E2: Jeg vil helst være slik jeg er	3.4%	9.6%	21.4%	39.0%	26.4%
E3: Jeg godtar meg selv slik jeg er	3.4%	7.1%	18.7%	41.4%	29.2%
E4: Jeg liker meg selv slik jeg er	3.7%	10.3%	23.2%	36.6%	25.8%
E5: Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	21.5%	28.5%	23.2%	18.7%	7.5%

Svarfordeling i prosent: Lykkefølelse

Item	Aldri (1)	Sjelden (2)	Noen ganger (3)	Ofte (4)	Hele tiden (5)
E16: Følt at livet er topp	4.8%	13.9%	36.7%	34.3%	8.8%
E17: Følt deg lykkelig	2.7%	8.8%	31.4%	45.1%	10.3%
E18: Vært i godt humør	1.0%	3.2%	17.2%	60.0%	17.1%
E19: Følt deg entusiastisk	2.0%	10.5%	30.6%	44.0%	11.1%

Svarfordeling i prosent: Karakter i matematikk

Item	1	2	3	4	5	6
J1: Hvilken karakter fikk du i matematikk siste termin?	0.5%	11.8%	26.6%	32.0%	25.3%	3.9%