

Laila Kristine Johannessen

**Elevtjeneste
og
lærere
som støtte i videregående opplæring.**

- en kvantitativ studie av ungdoms opplevelser av støtte fra elevtjeneste og lærere knyttet til psykisk helse og ensomhet i videregående skole.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Våren 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk

Abstract

This study focuses on the significance of social support from student services and teachers as a predictor of three domains of self-concept: Social self-concept, academic self-concept and physical self-concept. The last issue is connected to appearance. The social support will also be related to loneliness and mental health in high-school adolescents. In addition, the study explores the relationship between self-concept, loneliness and mental health.

The following question is central to the investigation: *What impact does the support of student services and teachers have on the various forms of self-concept, depression, anxiety and loneliness among students in secondary high school?*

A quantitative survey method was used and all data was collected by survey. In the county Nord-Trøndelag, 579 students from two high schools participated. The students were from the second and third grade.

The results of the study indicate that student services support is significant to the three aspects of self-concept and to the variable loneliness. Support from teachers is significant to academic and physical self-concept when it is connected to appearance and to the variable depression. The only variable directly significant to anxiety is physical self-concept. The results from the survey are analysed and discussed in regards to previous theories and research. Practical implications are suggested.

Sammendrag

Dette prosjektet har fokus på elevtjenesten og læreres støtte til elever i videregående skole. Målet med undersøkelsen er å finne ut om støtte har betydning for elevenes selvoppfatning, psykiske helse og ensomhet. Det vil også bli sett på sammenhengen mellom selvoppfatning, psykisk helse og ensomhet.

Prosjektet forventes å gi svar på følgende problemstilling: *Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for ulike former for selvoppfatning, nedstemthet, angst og ensomhet hos elever i videregående opplæring?*

Det er benyttet en kvantitativ metode i prosjektet. For å belyse problemstillingen ble det samlet inn data ved bruk av spørreskjema. I undersøkelsen deltok 579 elever fra to videregående skoler i Nord-Trøndelag. Utvalget var elever på VG2 og VG3.

Resultatet indikerer at støtte fra elevtjeneste har betydning for de målte aspektene av selvoppfatning og ensomhet. Lærernes støtte har betydning for akademisk og fysisk selvoppfatning knyttet til utseende og nedstemthet. Fysisk selvoppfatning har som eneste variabel direkte betydning for angst. Resultatene fra undersøkelsen er analysert og diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Det er også gitt en antydning på praktiske implikasjoner.

Forord

Å være i et masterløp kan sammenlignes med en fjelltur med ens indre GPS som navigasjonsverktøy. Fjellturen så vel som arbeidet med mastergraden er planlagt ut fra et mål. På tur alene i fjellet må en ha en formening om hvor en er og i noen grad kjenne terrenget for å kunne orientere seg. Det samme har vært viktig i arbeidet med mastergraden. Jeg kjenner til en viss grad terrenget, men trenger kunnskap for å nå målet. Underveis kjenner man på mange følelser, tanker om å være på riktig vei, tanker om å snu hvis vinden oppleves som sterk i tillegg til spenning og glede over at magefølelsen eller den indre GPS'en etter hvert ser ut til å virke. Gleden over endelig å være ved målet er herlig, befriende og jublende! Tilfredsheten er stor.

Min jobb som lærer og sosialpedagogisk rådgiver i videregående skole setter meg daglig i kontakt med elever som har utfordringer og som trenger støtte for å kunne håndtere disse. Jeg ser behovet for spesialpedagogikk, og underveis i studiet har planen om et masterprosjekt tatt form. Jeg har hatt et stort læringsutbytte av det spesialpedagogiske studiet. Læring knyttet til den kvantitative metoden har vært utfordrende, lærerik og ikke minst spennende.

Jeg vil først rette en takk rektorene som sa ja til prosjektet og til elevene som bidro med sine svar. Jeg vil også takke mine kunnskapsrike, givende og dyktige veiledere Jan Arvid Haugen og Roger André Federici for uvurderlig hjelp og god veiledning. Veiledningen har vært konstruktiv og målrettet fra begge. Jan Arvid Haugen har utfordret og støttet meg i faglige spørsmål og Roger André Federici har vært en motivator og pådriver i et metodisk landskap som før høsten 2014 har vært ukjent for meg. Deres faglige kunnskaper og erfaring fra forskning har vært spennende å få ta del i og gjøre meg nytte av. I tillegg vil jeg takke Einar Skaalvik for kommentarer under utforming av måleinstrument og Kyrre Svarva for hjelp til scanning av datamateriale.

Jeg vil takke Kirsti, Linda, Terje, Liv Kari og Christine for støtte og oppmuntring, diskusjoner, korrekturlesing og kritiske betraktninger.

Sist og mest vil jeg takke mine kjære Henning, Thora Marie, Ole Mathias og Therry for deres tålmodighet og positivitet.

Innhold

Abstract	III
Sammendrag	V
Forord	VII
1. Innledning	1
1.1. Utgangspunkt for prosjekt	4
1.2. Disposisjon for oppgaven	6
2. Teori	7
2.1. Relasjoner med betydning for skolehverdagen	7
2.1.1. Sosial støtte	8
Instrumentell støtte.....	8
Emosjonell støtte.....	9
2.2. Selvoppfatning	10
2.2.1. Akademisk selvoppfatning.....	10
2.2.2. Ikke-akademisk selvoppfatning.....	11
Sosial selvoppfatning	12
Emosjonell selvoppfatning	13
Fysisk selvoppfatning	14
2.3. Risikofaktorer for elevens fungering i skolen	15
2.3.1. Psykisk helse	15
Angst	16
Nedstemthet.....	16
2.3.2. Ensomhet.....	17
2.3.3. Stress.....	18
2.4. Teoretisk modell	19
2.4.1. Relasjoner i modellen.....	20
3. Metode	23
3.1. Valg av forskningsstrategi og design	23
3.2. Fordeling, populasjon og utvalg	23
3.3. Gjennomføring av undersøkelsen	24
3.4. Analyser	25
3.5. Etikk	27
4. Kvalitet	29
4.1. Sammensatte mål	29
4.2. Dimensjonalitet	30
4.3. Validitet	30
4.3.1. Begrepsvaliditet.....	30
4.3.2. Indre validitet.....	31
4.3.3. Ytre validitet.....	32
4.4. Reliabilitet	32
4.5. Beskrivelse av måleinstrument	32
4.5.1. Støtte fra elevtjenesten	33
4.5.2. Emosjonell støtte fra lærer.....	34

4.5.3. Sosial og akademisk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning knyttet til utseende	34
4.5.4. Nedstemthet, ensomhet og angst	35
4.6. Styrker og svakheter i data fra de sammensatte målene	36
5. Resultater	39
5.1. Deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyser	39
5.2. Regresjonsanalyse – testing av teoretisk modell.....	40
6. Diskusjon	43
6.1. Støtte fra elevtjeneste og lærere som betydning for selvoppfatning	43
6.1.1. Sammenhengen mellom støtte og sosial selvoppfatning.....	43
6.1.2. Sammenhengen mellom støtte og fysisk selvoppfatning	44
6.1.3. Sammenhengen mellom støtte og akademisk selvoppfatning	45
6.2. Støtte fra elevtjeneste og lærere som relasjon for psykisk helse og ensomhet	45
6.2.1. Sammenhengen mellom støtte og nedstemthet	45
6.2.2. Sammenhengen mellom støtte og ensomhet	46
6.2.3. Sammenhengen mellom støtte og angst.....	48
6.3. Selvoppfatning som forståelse for psykisk helse og ensomhet	48
6.3.1. Sammenhengen mellom selvoppfatning og psykisk helse	49
6.3.2. Sammenhengen mellom selvoppfatning og ensomhet.....	49
6.4. Nedstemthet, angst og ensomhet.....	50
6.4.1. Sammenhengen av variablene for nedstemthet	50
6.4.2. Sammenhengen av variablene for angst.....	51
6.5. Praktiske implikasjoner	52
6.5.1. Skape en bedre elevtjeneste.....	53
6.5.2. Skape bedre relasjoner mellom lærer og elev	54
7. Avslutning	55
7.1. Veien videre	57
REFERANSE	59
VEDLEGG	
1. Informasjonsskriv til rektorene	63
2. Godkjenning fra NSD.....	65
3. Spørreskjema.....	67
4. Faktoranalyser	75
5. Prosentvis fordeling av svar på "Elevtjenestestøtte"	80

1. Innledning

For elever i videregående skole er skolen og skolearbeidet en stor del av hverdagen. Skolen har betydning for faglig og personlig utvikling og er arena for sosiale og emosjonelle opplevelser og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elevene har utfordringer knyttet til et vanlig liv som lite motivasjon, sporadiske krangler med søsken og foreldre, kjærlighetsorg og uenigheter med venner. Dette er naturlige utfordringer i et ungdomsliv som de fleste takler godt ved å ha trygge rammer og gode relasjoner (Haugen, 2012). Enkelte elever opplever imidlertid livets utfordringer som så problematisk at de reduserer deres psykiske velvære. I forlengelsen av dette kan bekymringer og stress føre til en atferd som vanskeliggjør elevenes lærings- og utviklingspotensial i den grad at de mister muligheten til å få et tilfredsstillende utbytte av den videregående opplæringen (Kvillo, 2013). Denne atferden kan føre til at elever mister muligheten til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæring i skolen. Ut fra opplæringslovens §5-1 kan eleven i slike tilfeller ha utfordringer av en slik art at de har krav på spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av undervisning og opplæring (Opplæringsloven, 1998).

I følge Haugen (2012), blir det antatt at mellom 10 og 20 % av alle barn og ungdommer har utfordringer av sosial og/eller emosjonell art, mens Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit (2012), viser til vestlige undersøkelser som anslår at så mange som 30 % har utfordringer av sosial eller emosjonell art i løpet av skoletiden. Det opplyses å være vansker av varierende art og i varierende omfang (Haugen, 2012; T. S. Nordahl, M-A.; Manger, T.; Tveit, A., 2012).

Hjernen vokser fram til mennesket er ca. 25 år. Barne- og ungdomsårene er kritiske sett ut fra utviklingen i hjernen. Nyere nevrobiologisk forskning knytter ungdoms atferd, følelser og tankevirksomhet til prosesser av nevrobiologisk art i hjernen (Plessen & Kabicheva, 2010). Utvikling av emosjoner skjer i utakt i de forskjellige delene av hjernen da hjernens deler modnes diskontinuerlig (Goleman, 2011). Den diskontinuerlige modningen fører til at formidlingen av informasjon mellom de delene av hjernen som regulerer emosjoner og tanker påvirkes (Plessen & Kabicheva, 2010). Samspillet mellom emosjonelle og kognitive nettverk i hjernen er avgjørende for en normal utvikling og regulering av emosjoner (Goleman, 2011). Det som i tillegg til nevrobiologisk utvikling kan påvirke utviklingen av atferd, tanker og

emosjoner er arv, miljø, samspillproblematikk, tilknytning, misbruk, vold og overgrep påvirke utviklingen av atferd, tanker og emosjoner (Plessen og Kabicheva, 2010). Dette viser til teori og forskning om hvilken betydning tidlige påvirkninger kan ha for ungdom i deres nevrobiologiske utvikling i ungdomstiden. Det er nærliggende å tro at det kan være flere aspekter som spiller inn i denne kritiske utviklingsperioden. Dette avsnittet er ment som et bakteppe for å gi innblikk i samspillet mellom hjernens utvikling og dens betydning for elevenes selvoppfatning og forekomst av nedstemthet, angst og ensomhet, og dermed risikoen for å utvikle psykiske vansker.

Elevene i videregående skole er viktige aktører som skal styrkes og videreutvikles til å møte verden på en tilfredsstillende måte (Nordahl, 2006). En atferd som vanskeliggjør deres potensiale for læring kan avhjelpest med en god lærer-elev relasjon. Elever og lærere har i en god relasjon et gjensidig og dynamisk forhold til hverandre som skaper rom og motivasjon for læring (Federici & Skaalvik, 2013). Det er lærerens ansvar, med hjelp av eleven, å skape gode relasjoner og sørge for at kvaliteten på relasjonen opprettholdes (Nordahl, 2006; Drugli, 2012).

Elevenes lærere er ideelt sett naturlige og autoritative omsorgspersoner i deres skolehverdag (Federici & Skaalvik, 2013). Medelevene er ideelt sett også viktige støttespillere for læring og utvikling gjennom relasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I enkelte tilfeller er lærerens og medelevenes tilstedeværelse, relasjon og støtte ikke nok. I de tilfeller kan andre personer i skolen være naturlige støttespillere (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010). Disse kan være rektor, avdelingsleder, kantinepersonale og renholdspersonale for å nevne noen. Elevtjenesten kan kobles inn der elever ikke opplever tilfredsstillende støtte og omsorg fra lærere, medelever og andre, og der elever opplever psykiske utfordringer og ensomhet knyttet til dette jevnfør NOU (2015:2) der det argumenteres for bruken av rådgivertjeneste og PPT. Det argumenteres også for samarbeidet mellom disse for å støtte elevene.

Skolen som helhet har både interesse av, og lovmessig plikt til, å bidra til elevenes sosiale, faglige og emosjonelle fungering jfr. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa kapittel 9a, paragrafene 9a-3 og 9a-4: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje

eit godt psykososialt miljø, der den enkelteleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” og ”Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylt” (Opplæringsloven, 1998).

Den samlede elevtjenesten skal ifølge Opplæringsloven (1998) ha kompetanse som kan hjelpe elever til en bedre skolehverdag når det gjelder sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer og bistå i spørsmål om videre karriere. Elevtjenesten har også som oppgave å jobbe forebyggende når det gjelder frafall i videregående skole og for å gi elevene kunnskap om psykisk helse.

Skolenes elevtjenester opplyses i samtale med skolenes elevtjenester selv å være mye brukt, noe som også er av egen erfaring. I den sammenheng kan det antas at elevtjenesten har betydning for elevenes totale fungering i skolen. Den totale fungeringen til eleven er viktig både for eleven og for skolen. Om en ser dette i sammenheng med spesialundervisning er det ut fra kunnskapsdepartementet uttalt at spesialundervisning skal brukes på en annen måte, der utfordringene til eleven skal forsøkes løst i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kan være nærliggende å anta at forebygging gjennom bruk av elevtjenester vil kunne ha betydning for bruken av spesialpedagogiske ressurser i undervisningssammenheng.

Tradisjonelt er ordet «skolehelsetjeneste» brukt om helsesøstertjenesten i skolen. I videregående skole er *elevtjenesten* et bedre ord som favner både helseaspektet og andre aspekter som er viktig for elevenes fungering. Videre brukes derfor begrepet ”elevtjeneste” for å unngå å bruke ”skolehelsetjeneste”. Dette er på bakgrunn av at den videregående skoles elevtjeneste består av fagpersoner som ikke direkte er knyttet til helse gjennom sin utdanning.

Elevtjenesten kan bestå av helsesøster, oppfølgingstjeneste, PPT og spesialpedagogisk koordinator, sosialpedagogisk rådgiver, karriererådgiver, psykolog fra BUP og miljøarbeider/terapeut. I denne undersøkelsen er det spurt om elevenes erfaringer med alle disse, men i dette prosjektets analyser er det kun tatt med svar fra de elevene som har hatt støtte fra helsesøster, BUP, PPT og spesialpedagogisk koordinator, miljøarbeider,

oppfølgingstjeneste og sosialpedagogiske rådgivere. Dette på grunn av at det hovedsakelig er disse som har avtaler med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse og ensomhet.

1.1. Utgangspunkt for prosjekt

Å jobbe med ungdom i videregående skole er spennende. Som lærer og sosialpedagogisk rådgiver møter jeg et økende antall elever med utfordringer i skolehverdagen. Dette viser seg som sosiale og emosjonelle utfordringer som kan få betydning for faglig fungering og psykiske helse.

I følge verdens helseorganisasjons definisjon på psykisk helse kan et individ med god psykisk helse håndtere utfordringer og et normalt stressnivå. Det kan realisere realistiske mål, være et samfunnsbidrag og ha en tilstand av velvære knyttet til livet og dets realiteter (WHO, 2015). Nyere forskning viser at den generelle befolkningen i Norge har store utfordringer knyttet til psykisk helse, og at det er økende utfordringer knyttet til psykisk helse blant ungdom (Ingul, Nordahl, Klöckner, & Silverman, 2012).

Det er utført mye forskning knyttet til psykisk helse blant ungdom i den aktuelle aldersgruppen fra for eksempel Bellatorre (2013), Berg (2012), Falck-Ytter (2012) og Ingul (2014). Det finnes også noe forskning knyttet til skolehelsetjenesten (Langaard, 2006). Det er derimot vanskelig å finne forskning som forteller om de samlede *elevtjenestene* i videregående skole, selv om Langaard (2006) også sier noe om rådgivertjenesten som er en del av elevtjenesten. Dette er et savn når man jobber i skolen og har behov for dokumentasjon på hva som fungerer og hvilken betydning elevtjenesten har for elevene og for skolen. NOU 2015:2 "Å høre til" setter både PPT og rådgivertjenesten i fokus for elevene i skolens psykiske helse. Dette er positivt og interessant sett fra samfunnsmessig og personlig perspektiv. Behovet for forskning for å gi elevtjenestene kunnskap om hva som skal til for å gi elevene i skolen støtte, for å styrke psykisk helse, er ut fra et personlig ståsted både ønskelig og behøvelig.

Dette prosjektet handler om elevenes opplevelser av støtte og tilgjengelighet hos elevtjenesten, samt deres opplevelse av støtte fra lærere. Prosjektet vil presenteres med en

redegjørelse av den teoretiske forankringen knyttet til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

”Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for ulike former av selvoppfatning, nedstemthet, angst og ensomhet hos elever i videregående opplæring?”

Da selvoppfatning deles inn i akademisk og ikke-akademisk blir følgende forskningsspørsmål sentrale:

1. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av egen sosiale selvoppfatning og fysiske selvoppfatning knyttet til utseende?
2. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av egen akademiske selvoppfatning?
3. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av nedstemthet, angst og ensomhet?

Denne problemstillingen er viktig å undersøke for å kunne gjøre elevtjenesten bedre og mer funksjonell for elevene og for lærernes bevissthet knyttet til å være støttende i relasjonen. I tillegg er det svært interessant å se på hvilken betydning støtten har for elevenes selvoppfatning og om det har betydning for fungering i skolen. Grunnen til det er å se om støtten elevene får fra elevtjenesten har betydning, og i så fall hva det er som avhjelper, for å kunne vurdere hvordan man kan jobbe videre for å sikre gode tjenester for elevens fungering i skolen. Dette er et sentralt tiltak for å balansere bruken av spesialpedagogiske virkemidler overfor enkeltelever. Elevens opplevelse av om det samarbeides godt nok for å hjelpe elevene er også av betydning. I tillegg vil det være av like stor viktighet om elevene kjenner til elevtjenesten. Mitt ønske er at resultatet av undersøkelsen i prosjektet vil antyde hva skolen kan gjøre for å kunne forbedre og gjøre tjenestene enda mer tilgjengelig for elevene.

I mitt mastergradsarbeide har jeg vært så heldig å få delta i et større forsknings- og utviklingsprosjekt ved Pedagogisk institutt, NTNU. Prosjektet har tema ”Elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid”. Studien består av 18 studenter, det er brukt både kvalitativ og kvantitativ metode i de ulike studiene. Veiledere i prosjektet er Einar Melgren Skaalvik, Roger André Federici, Marit Uthus, Christian Wendelborg og Jan Arvid Haugan. Konkrete mål for forskningsprosjektet har vært å få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel, mentale helse og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt. På

det viset har arbeidet som mål å studere hvordan trivsel, motivasjon, selvoppfatning og mental helse endrer seg over tid, og kartlegge forhold som bidrar til å fremme disse elementene. Dette i tillegg til å se på hvilke forhold i læringsmiljøet som er av betydning for de samme aspektene.

1.2. Disposisjon for oppgaven

Teorien som presenteres i det kommende kapittel 2 vil være knyttet til de ulike delene av begrepet selvoppfatning og sentrale aspekter knyttet til relasjoner i skolen samt ulike deler av begrepet støtte. Aspekter som truer fungeringen i skolen vil også bli teoretisk presentert som risikofaktorer. Kapittel to vil avsluttes med presentasjon av teoretisk modell og tydeliggjøring av modellens relasjoner.

Kapittel tre vil utdype den metodiske tilnærmingen, undersøkelsens utvalg og redegjørelse av gjennomføringen av undersøkelsen. Videre vil det bli redegjort for valgte analyser og etiske vurderinger. Kapittel fire vil inneholde beskrivelse av kvalitet i prosessen, utredning av måleinstrument og presentasjon av styrker og svakheter knyttet til de sammensatte mål. Det vil bli redegjort for resultater fra analysen og empirisk testing av teoretisk modell i kapittel fem. Diskusjon presenteres i kapittel seks, mens det til sist vil bli presentert en avsluttende refleksjon i kapittel sju.

2. Teori

Ungdom i videregående skole er individer preget av forskjellige påvirkninger. Dette er påvirkninger som gjør de fleste ungdommer sterke og egnet til å gå gjennom livet med evne til å takle naturlige utfordringer. For enkelte er imidlertid disse påvirkningene med på å skape sosiale og emosjonelle hindringer som vanskeliggjør sosiale relasjoner, læring, trivsel og mestring (Haugen, 2012). I denne delen presenteres teori og forskning knyttet til de ulike delene av problemstillingen. Til den delen av problemstillingen som omhandler støtte hører teori og forskning om relasjoner og sosial støtte, herunder instrumentell og emosjonell støtte. Mens til den delen av problemstillingen som omhandler selvoppfatning blir akademisk og ikke-akademisk selvoppfatning presentert. Ikke-akademisk selvoppfatning er delt inn i sosial, emosjonell og fysisk. Risikofaktorer som truer elevenes totale fungering i skolen blir presentert i siste del av kapittelet og omhandler angst og nedstemthet som aspekter innenfor psykisk helse. Ensomhet er et eget aspekt i problemstillingen og presenteres mot slutten før teori og forskning knyttet til stress avslutter. Stress er med på grunn av at det er en faktor som har betydning for selvoppfatning, ensomhet og psykisk helse og som ungdom selv uttaler er en utfordring.

2.1. Relasjoner med betydning for skolehverdagen

En relasjon er basert på samhandling ut fra gjensidig forståelse av hverandre og forståelse for de handlinger den andre utøver (Røkenes & Hansen, 2006). Relasjoner er betydningsfulle for elever i alle deler av skolen, fra barneskole til videregående, og påvirker sosial og emosjonell trivsel og elevens læringsutbytte (Drugli, 2012; Furrer & Skinner, 2003). I skolen er flere personer sentrale for elevens fungering i skolehverdagen (Haugen, 2012). Lærerrelasjonen er betydningsfull. Relasjonen lærer og elev utvikles gjennom kommunikasjon, lærerens innsikt i eleven, kunnskap som læreren erverver om eleven gjennom kommunikasjon og innsikt, og refleksjoner læreren gjør seg i samhandling med eleven (Drugli, 2012). Andre relasjoner i skolen vil være sosiale relasjoner mellom elevene som i videregående skole er relativt jevnaldrende (Haugen, 2012; Kvello, 2013). Fjernere relasjoner med andre personer som kantineansatte, renholdspersonale, ledelse og andre elevene kommer i kontakt med i skolehverdagen kan også være relevante (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Haugen, 2012; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). I tillegg har relasjoner utenfor skolen som foreldre og foresatte, øvrig familie og venner som ikke nødvendigvis går på samme skole også ha innvirkning på elevens skolehverdag (Fonagy, 2001; Kroger, 1996; Kvello, 2013; Newman,

2000). Foreldre og foresatte er naturlige rollemodeller og de som naturlig skal legge grunnlaget for barnets og senere ungdommens relasjonskunnskap. Ungdommer som har uheldige relasjonserfaringer med foreldre og foresatte vil møte verden med en grunnleggende skepsis og utrygghet som vanskeliggjør deres relasjonsbygging (Kvello, 2013). I tillegg kan relasjoner mellom eleven og personer i elevtjenesten være sentrale for elevenes fungering i skolen (Fredricks et al., 2004; Langaard, 2006). Relasjonenes betydning vil dermed kunne forventes å ha betydning for elevens selvoppfatning og psykiske helse.

2.1.1. Sosial støtte

Sosiale prosesser i skolen som å bygge tillit, skape trygghet, fordre tilhørighet og legge til rette for gode læringsforhold for den enkelte elev er knyttet til begrepet sosial støtte (Drugli, 2012; Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007). Sosial støtte er avgjørende for relasjoner mellom aktører i skolen (Drugli, 2012; Furrer & Skinner, 2003). Den er grunnleggende for elevens tilhørighet i skolen, for læring, selvoppfatning og elevens psykiske helse (De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011; Drugli, 2012). Sosial støtte inneholder flere dimensjoner. Både instrumentell og emosjonell støtte er viktige for elevenes opplevelse av trygghet og tillit som kan gi en god lærings situasjon (Federici & Skaalvik, 2013; Patrick et al., 2007).

Instrumentell støtte

Instrumentell støtte omhandler den støtten eleven får gjennom veiledning og faglig tilbakemelding, samt tilrettelegging i de enkelte fag og adekvate utfordringer til den enkelte (Federici & Skaalvik, 2013; House, Umberson, & Landis, 1988; Vieno et al., 2007). Der eleven opplever samarbeid og samhandling er opplevelsen av sosial støtte stor, og forholdene for læring gode (Drugli, 2012). Instrumentell støtte er ifølge House (1981) en viktig del av den sosiale støtten. Instrumentell støtte kan oppleves forskjellig ut fra om eleven eller støttepersonen er problemfokuset eller ikke. Instrumentell støtte er forskjellig fra emosjonell støtte, men disse korrelerer likevel i stor grad med hverandre (Federici & Skaalvik, 2013; House, 1981). Opplevelsen av stress i skolesituasjonen kan ved instrumentell støtte bli mindre og føre til bedre psykisk helse, bedre sosial og emosjonell trivsel, selvoppfatning og gode læreforhold (Federici & Skaalvik, 2013; House, 1981; House et al., 1988). Den instrumentelle støtten eleven opplever fra elevtjeneste og lærere vil kunne forventes å ha betydning for deres selvoppfatning og psykiske helse. I tillegg vil det være nærliggende å tenkte at opplevelsen

eleven har av samhandling mellom ulike aktører i skolen vil være med på å legge til rette for elevens læring.

Emosjonell støtte

Den emosjonelle støtten handler om den opplevelsen eleven har av omsorg, oppmuntring, respekt og aksept fra andre, samt graden av opplevd empati (Federici & Skaalvik, 2013; House, 1981). Det handler også om opplevelsen av å bli sett, hørt, respektert og tatt på alvor (Federici & Skaalvik, 2013; Furrer & Skinner, 2003). Det er ofte vanskelig for eleven å skille mellom instrumentell og emosjonell støtte. Dette fordi en lærer, medelev eller annen person i skolen kan utøve veiledning og tilrettelegging på et vis som får eleven til å føle seg verdsatt, noe som for eleven kan oppfattes som emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Manglende emosjonell støtte kan føre til ensomhet, noe som igjen kan føre til flere andre faktorer som hemmer fungering i skolen. Dette kan få store konsekvenser for elevene (Heyne, Sauter, Van Widenfeldt, Vermeiren, & Westenberg, 2011; Ingul & Nordahl, 2014). Forskning viser også at medelevers emosjonelle støtte er viktigere enn enkelte læreres emosjonelle støtte (Federici & Skaalvik, 2014).

Emosjonell støtte fra andre viktige voksenpersoner enn foreldre er også viktig for psykisk helse og for å unngå stress og ensomhet. Dette først og fremst fordi basale behov for trygghet, sosial kontakt, anerkjennelse og tilhørighet dekkes på flere arena enn hjemme (De Wit et al., 2011; Federici & Skaalvik, 2014; House, 1981). I hvilken grad emosjonell støtte faktisk oppleves som emosjonell støtte er avhengig av elevens opplevelse av at handlingene som er ment å være støttende faktisk er det (Federici & Skaalvik, 2013). I et utviklingsperspektiv viser forskning at ungdom i alderen 13-18 år med svake relasjoner og lite støtte er eksperimentelle overfor kjæresterelasjoner og tidlig seksuell utprøving. Dette skaper ofte tilleggsproblemer som kan påvirke sosiale miljøer, fravær, vennerelasjoner, redsel for ikke å se bra ut, er utsatt for å få angst, noe som i seg selv kan føre til sosiale utfordringer (Ingul, 2014). I situasjoner der elevens sosiale tilhørighet er truet er emosjonell støtte fra venner og signifikante andre svært viktig (Federici & Skaalvik, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elever som opplever emosjonell støtte fra sine lærere, sine foreldre, venner og andre har større sjanse for god selvoppfatning, både akademisk og ikke-akademisk, og har bedre sosial kompetanse (Federici & Skaalvik, 2013; Nordahl, 2006). Disse aspektene er av stor betydning for elevenes psykiske helse, og dermed for deres fungering i skolehverdagen (De Wit et al., 2011).

2.2. Selvoppfatning

Selvoppfatning som begrep omhandler de oppfatninger et menneske har av seg selv ut fra tidligere erfaringer (Hattie, 1992; Kvello, 2013). Erfaringene påvirker ens evne til å vurdere, akseptere og verdsette seg selv. Dette er en forutsetning for kognitiv, sosial og emosjonell fungering (Hattie, 1992; Kvello, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Selvoppfatning er en subjektiv bevissthet og opplevelse av en selv som ikke nødvendigvis er sammenfallende med andres oppfatninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Den er multidimensjonal og kan settes i et hierarkisk system der hoveddeler som akademisk selvoppfatning og ikke-akademisk selvoppfatning, herunder sosial, emosjonell og fysisk selvoppfatning, er overordnet (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Aspektene i hierarkiet står i delvis relasjon til hverandre (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Det er viktig å nevne at ikke alle aspekter i det hierarkiske systemet er like viktig for den enkeltes selvoppfatning da den er ut fra den enkeltes interesser, verdier, sosiale omgangskrets og fysiske evner. Jo lengre ned i hierarkiet man kommer, desto mer situasjonsspesifikk blir selvoppfatningen, og dermed mindre stabil (Hattie, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Wilgenbusch & Merrell, 1999).

2.2.1. Akademisk selvoppfatning

Skolen som institusjon er en viktig del av ungdommers liv og er svært målstyrt (Nordahl, 2006). Måten skolen presenterer viktigheten av gode resultater på kan også påvirke kravene ungdom har til egne prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Begrepet akademisk selvoppfatning refererer generelt til følelser knyttet til å gjøre det godt eller dårlig på skolen, noe som ligger høyt oppe i det hierarkiske systemet knyttet til selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Akademisk selvoppfatning refererer også til de samme følelsene innenfor spesifikke fag, områder innenfor faget og til spesifikke oppgaver. Dette henger sammen med opplevelsen av egne evner og eget prestasjonsnivå (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Spesifikke fag, områder og oppgaver som ligger under den generelle delen av den hierarkiske modellen er mer situasjonsspesifikke og som tidligere referert mindre stabile (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I følge Bandura (1997) er tilhørigheten i det sosiale miljøet avgjørende for å kunne delta i de sosiale prosessene som gjennom observasjon fører til læring. Dette har betydning for så vel akademisk som sosial selvoppfatning (Bong & Skaalvik, 2003). Banduras teori kalles sosial kognitiv teori på grunn av hans forståelse av at det kognitive er viktig for å forstå systemer og

prosesser i sosiale miljøer. Deltakelse i slike prosesser fordrer gjensidighet mellom elevene. Deres atferd og situasjon er avgjørende for læring og utvikling (Bandura, 1997). Graden av kognitiv fungering er også viktig i forståelsen av egne emosjoner og dermed noe som er viktig for å oppnå selvoppfatning (Goleman, 2011).

Dersom en elevs forventninger og selvtillit til egne prestasjoner innen et spesifikt område eller en spesifikk oppgave er høyere enn prestasjonene tilsier, vil eleven kunne se seg selv som mindre kapabel til faglige utfordringer enn forventet og den akademiske selvoppfatningen blir lavere (Bong & Skaalvik, 2003; Furrer & Skinner, 2003). Om forventningene derimot stemmer overens med prestasjonene vil en høy akademisk selvoppfatning kunne holdes ved like uansett prestasjonsnivå (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Det argumenteres dermed for at elever med sterke skoleprestasjoner ikke nødvendigvis har høy akademisk selvoppfatning. Elever med svake prestasjoner kan derfor ha høy akademisk selvoppfatning og elever med sterke prestasjoner kan ha lav akademisk selvoppfatning. Konsekvensen av en lav akademisk selvoppfatning kan være opplevelser knyttet til stress og angst i situasjoner der en selv eller andre har forventninger om høye prestasjoner, og der læring er et mål (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Prestasjons- og lærings situasjonene kan oppleves truende på grunn av forventninger om å mislykkes og kan føre til opplevelse av mindreverd. Dette har konsekvenser for elevens tro på egen mestring (self-efficacy), og motivasjon for videre læring (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003; Haugen, 2012). Uten tro på egen mestring og med liten motivasjon kan eleven også oppleve utfordringer knyttet til selvoppfatning av annen art. Dette kan også føre til emosjonelle utfordringer.

2.2.2. Ikke-akademisk selvoppfatning

Mennesket har som nevnt selvoppfatning på flere områder. Avgjørende for selvoppfatning er individets erfaringer knyttet til de ulike områdene (Bandura, 1997). Den ikke-akademiske delen av selvoppfatningen handler om sosiale, emosjonelle og fysiske områder av selvoppfatning (Kvello, 2013). Når det kommer til fungering i skolen ut over det faglige er den ikke-akademiske biten vel så viktig å trekke fram (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Akademisk og ikke-akademisk selvoppfatning kan sees i sammenheng, men kan også sees hver for seg (Furrer & Skinner, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Sosial selvoppfatning

Som nevnt tidligere er tilhørigheten i det sosiale miljøet avgjørende for å kunne delta i de sosiale prosessene. Observasjon i de sosiale prosessene er viktig for læring som igjen har betydning for utvikling av sosial selvoppfatning (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Banduras sosialkognitive teori er som nevnt viktig for å forstå systemer og prosesser i de sosiale miljøene. Deltakelse i slike prosesser innebærer gjensidighet mellom elevene. Deres atferd så vel som situasjon er avgjørende for læring og utvikling av sosial selvoppfatning (Bandura, 1997). Ungdom som opplever positiv støtte fra deltakerne i skolemiljøet har større forutsetninger for å øke både sosial og faglig kompetanse gjennom at de føler seg som et mer verdsatt medlem av gruppen enn elever som har mindre opplevelse av positiv støtte (Wentzel et al., 2010). Det er viktig for enkelteleven å forstå klassens sosiale miljø for å bli godtatt på linje med andre (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Patrick et al., 2007). I følge Skaalvik og Skaalvik (2007), vil både lærerens klasseledelse, evne til tilpasning og evne til å legge til rette for gode relasjoner være avgjørende for enkeltelevens faglige fungering, akademiske- og sosiale selvoppfatning. Dette vil i særlig grad gjelde elever som opplever seg selv som mindre faglig dyktig enn de andre eller som opplever seg selv som mindre verd i det sosiale miljøet (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det er gjort flere studier på klasserommets betydning for opplevelse av tilhørighet for barn i grunnskolen (Patrick et al., 2007). I den sammenheng benevnes relasjonens betydning for fungering i sosiale miljø som vel så viktig i overgangen fra ungdomsskole til videregående som i tidligere overganger (Fredricks et al., 2004; Patrick et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Skolen som sosialt miljø omhandler også de deler av skolen som er utenfor klasserommet (Nordahl, 2006). Eksempler kan være auditorium som rommer fellesmøter for flere enn en klasse, kantineområder og skolens fellesarealer generelt. De samme mekanismene for å passe inn gjelder også her (Nordahl, 2006; Wentzel et al., 2010). De elevene som synes det er vanskelig å oppsøke skolens andre områder trenger oppmuntring og sosial støtte for å utfordre seg selv til å gå dit (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å føle at de passer inn har de behov for oppmuntring, anerkjennelse og respekt fra både medelever og lærere. Venner og andre som for eksempel helsesøster eller rådgiver i skolen kan dermed også være viktig for elevens sosiale selvoppfatning (Federici & Skaalvik, 2013; Haugen, 2012).

Emosjonell selvoppfatning

Prosessen med å tilpasse seg et nytt miljø inneholder kunnskap og holdninger som kjennetegner kulturen i det aktuelle miljøet (Frostad et al., 2015). Gjennom prosessen opparbeider en seg ferdigheter som gjør det mulig å sosialisere seg inn det aktuelle miljøet (Kvello, 2013). Disse ferdighetene er nødvendige verktøy for å mestre og lykkes i de ulike situasjonene som oppstår i et miljø (Haugen, 2012; Kvello, 2013; Lamer, 1997). Dette krever en kognitiv tilnærming til egen atferd og til miljø, noe som er avgjørende for å lykkes i å føle tilhørighet og ha en emosjonell selvoppfatning (Bandura, 1997; Kroger, 1996; Kvello, 2013).

Elever som har vanskelig for å finne seg til rette i skolens sosiale miljø kan være ungdom som har utfordringer knyttet til psykisk helse og psykososiale problemstillinger (Haugen, 2012; Ingul, 2014). Manglende emosjonell selvoppfatning kan sees i sammenheng med angstproblematikk, stress og sinne. En ungdom med god emosjonell selvoppfatning vil ha et jevnere humør og mindre utfordringer av psykisk art (Kvello, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ungdom med sosial angst kan være overdrevent opptatt av medelevers tanker om dem selv, og kan derfor være engstelige for ikke å strekke til i sosiale situasjoner i skolen. I tillegg er de nervøse og urolige i sosiale sammenhenger (Ingul, 2014). Disse situasjonene kan bli sårbare for enkelte (Kvello, 2013). De fleste danner raskt nye relasjoner og finner seg til rette. Andre elever med lav emosjonell selvoppfatning opplever dette som vanskelig og i enkelte tilfeller blir skolen så vanskelig at de trenger hjelp, støtte og aksept fra andre enn medelever og lærere (Fredricks et al., 2004; Ingul, 2014; Wentzel et al., 2010).

Når eleven har en vanske av psykisk art får det konsekvenser for omgang med andre, tanker, følelser og atferd (Holen & Waagene, 2014). I utvikling skjer det stor forandring på flere plan til samme tid (Goleman, 2011). I følge Plessen og Kabicheva (2010) skjer deler av hjernens utvikling i ungdomstiden diskontinuerlig. I denne perioden er eleven ytterligere utsatt for utfordringer av psykisk art på grunn av skiftet som skjer grunnet pubertet og overgang fra barn til ung voksen (Ingul, 2014; Plessen & Kabicheva, 2010). Individets evne til å håndtere forandringene som skjer i denne perioden henger sammen med erfaringer ungdommen har knyttet til ulike faktorer som har hatt betydning fra fødselen av (Kvello, 2013). Disse faktorene kan ha sammenheng med vanskelige familieforhold og utfordringer knyttet til mobbing, utestenging, mishandling, overgrep og tilknytning (Haugen, 2012; Kvello, 2013).

Ungdom som fra fødselen av har hatt utrygge rammer og omsorgssituasjoner kan ha vanskelig for å takle livets realiteter (Kvello, 2013). Ungdom med slike opplevelser har ofte mindre evne til å sosialisere seg inn i nye miljøer og de kan føle seg ensomme om de ikke har god nok emosjonell selvoppfatning (Goleman, 2011; Kvello, 2013). Forskning viser at den tidlige tilknytningen mennesket har til sine nærmeste omsorgspersoner har betydning for muligheten til å utvikle emosjonell selvoppfatning. Dette har betydning for den psykiske helsen senere i livet. Det er også av betydning hvem man er når man blir født og hvilke genetiske aspekter som her spiller inn (Fonagy, 2001; Kvello, 2013). I et spesialpedagogisk perspektiv er det viktig å være oppmerksom på elever med utfordringer som beskrevet her, da de skiftninger som skjer i ungdomstiden og den påkjenning eleven kan leve med utenfor skolen kan vanskeliggjøre læring og utvikling ytterligere om eleven opplever å ha lav sosial selvoppfatning.

Fysisk selvoppfatning

I følge Skaalvik & Skaalvik (2007) er fysisk selvoppfatning knyttet til utseende og fysiske ferdigheter. Nyere forskning fra ungdomsundersøkelsen viser at ungdom i dag er del av et ungdomsmiljø i endring (Nova, 2014). Mange ungdommer er i dag veltilpassede ungdommer med foreldre som bryr seg og støtter opp. Andelen ungdommer som røyker går ned og det samme gjelder rus og kriminalitet i ungdomsmiljøene. Dette ser ut til å ha sammenheng med at ungdom tilbringer mer av fritiden med trening eller å være hjemme. Det nevnes også at ungdom ofte har positive tanker om fremtiden og ofte er disse også realistiske (Nova, 2014). I media den siste tiden er søkelyset satt på at den oppvoksende generasjon kan kalles ”generasjon prestasjon” (Skogstrøm, 2015). Dette underbygges av krav i tiden som handler om at sosiale medier gjør mennesker synlige for hverandre på et helt annet nivå enn før for eksempel Facebook og Snapchat (Aalen, 2013; McKenna, Green, & Gleason, 2002). Det deles mye personlig informasjon her som kan være med på å stille krav til den enkelte (Wellman, 2001). Kravene omhandler utseende og kropp, og derfor trening og sunnhet, men også prestasjoner knyttet til resultater i skole og fritid (Aalen, 2013; Nova, 2014).

På Aftenpostens side ”sid.no” debatterer ungdom selv hvorfor de føler på at de må være som andre, hva som gjør at de blir slitne og hvorfor de blir stresset (Skogstrøm, 2015). Dette stresset nevnes også i ungdomsundersøkelsen som en faktor som kan fremme symptomer på

psykisk sykdom hos ungdom (Nova, 2014). I stressituasjoner er andre personer og gode relasjoner viktige (House, 1981; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Måten å håndtere stress og press på avhenger av venner og andre relasjoner (Frostad et al., 2015; House, 1981; Ingul, 2014). Selvoppfatning er ifølge dette viktig for elevens fungering i skolen og kan antas å være av betydning for elevens opplevelser av egen psykiske helse og ensomhet.

2.3. Risikofaktorer for elevens fungering i skolen

Ofte er det flere faktorer som samtidig har innvirkning på elevens fungering i skolen og på elevens utvikling knyttet til utfordringer av psykisk art (Ingul, 2014). Det er tidligere beskrevet faktorer som omhandler faglige utfordringer, lav selvoppfatning og forhold knyttet til å tilpasse seg i sosiale sammenhenger. Følelsesmessige utfordringer, krav eller press fra andre, hjemmeforhold og ensomhet for å nevne noe, kan også føre til vanskeligheter med fungering i skolen. Disse faktorene kan utgjøre en belastning som gjør skolehverdagen utfordrende. I et spesialpedagogisk perspektiv vil dette kunne ha innvirkning på elevens funksjonsnivå i skolen og gjøre læring vanskelig (Befring & Tangen, 2012). Videre vil det redegjøres for aspekter som kan være risikofaktorer for elevens selvoppfatning, opplevelse av å være nedstemt, av å kjenne på symptomer knyttet til angst og elevenes opplevelse av å være ensomme.

2.3.1. Psykisk helse

Psykiske plager handler om hvordan man har det på det mentale plan. Mange ungdommer opplever å ha psykiske symptomer i perioder (Nova, 2014). Majoriteten av ungdom har god psykisk helse, men opplevelsen av å ikke ha det greit med tanker og følelser er likevel tilstede hos en stor del av ungdommene (Helsedepartementet, 2003). Noen av disse ungdommene opplever at symptomene er forbigående mens andre opplever at symptomene er vedvarende over tid. Forskning viser at psykiske symptomer oftere er varige over tid nå enn tidligere (Nova, 2014). Ungdoms problemer knyttet til psykisk helse vises som høyt nivå av stress, angst og depressive symptomer (Ingul, 2014; Klomsten, 2014). Disse symptomene er dokumentert delvis å bli forårsaket av aspekter ved de miljø ungdommen er en del av. Det kan her være snakk om familiære forhold, mobbing, press knyttet til utseende og uforholdsmessig høyt press på seg selv faglig (Kvelling, 2013; NOU, 2015; Patrick et al., 2007; Paxton, 2006).

Angst

Angst beskrives som en emosjonell utfordring (Berg, 2012). Når ungdom snakker om angst kan dette ofte være forbundet med frykt. Frykt er nødvendig i mange situasjoner for å handle adekvat i situasjon og for å beskytte seg selv mot farer. I det frykten utvikler seg til noe urealistisk er det at den kan nærme seg å være en fobi (Berg, 2012; Skårderud, 2013). Situasjoner som kan være fryktfremkallende i skolen henger ofte sammen med blant annet sosiale sammenhenger, frykt for å stå foran klassen og presentere noe, for å ikke være bra nok og for å spise sammen med andre (Ingul, 2014; Skårderud, 2013). De fleste mennesker kan ha symptomer på angst i vanskelige situasjoner, men angsten kan først kalles en lidelse når den er overdimensjonert og kommer uten rasjonell grunn. Angst anses som en diagnose først når det forstyrrer naturlige funksjoner (Berge & Repål, 2010b; Ingul, 2014). Elever med angst kan ha store utfordringer knyttet til skolen da angst kan ha en eksternaliserende virkning noe som vil si at virkningen har betydning for atferd og at atferden oppleves som negativ og av og til aggressiv (Ingul, 2014). I tillegg til dette kan angst føre til lav selvtillit noe som igjen kan føre til utvikling av dårlig selvbilde (Berg, 2012). Forskning viser at disse implikasjonene har betydning for skolefravær og psykososiale problemer (Ingul, 2014; Ingul & Nordahl, 2014). Med slike utfordringer kan elevens fungering i skolen knyttet til læring og sosiale sammenhenger være truet.

Nedstemthet

Angst sees ofte i sammenheng med nedstemthet (Ingul, 2014). Depresjon kan defineres som en tristhet over tid eller langvarig nedstemthet (Skårderud, 2013). Nedstemthet kan sees på som negative tanker om seg selv, engstelse og uro for skolerresultater og sosiale situasjoner. Tristhet, oppgitthet og anspenthet er vanlig ved nedstemthet (Berge & Repål, 2010a). Flere ungdommer med angstsymptomer og nedstemthet nevner kroppslig ubehag som hodepine og søvn som en av utfordringene som kan prege deres hverdag (Berg, 2012; Klomsten, 2014). Psykiske utfordringer kan få store konsekvenser for ungdom i videregående skole ved å virke negativt på funksjonsnivå og læringsevne. I et spesialpedagogisk perspektiv er dette alvorlig. Det er nærliggende å anta at relasjoner som lærere og elevtjeneste er viktig for å støtte elevene for å unngå at utfordringene går ut over deres lærings- og utviklingspotensial (Kvelling, 2013).

2.3.2. Ensomhet

Elever i videregående skole opplever ofte å føle seg ensomme i et relativt stort fellesskap (Berge & Repål, 2010a). Ensomhet er en subjektiv erfaring som har bunn i misforholdet mellom hvordan en ønsker å ha det sosialt og hvordan en faktisk har det (Halvorsen, 2008). Følelsen av å være ensom beskrives av flere som en tomhet i brystet og magen, noe som fører til tristhet og får betydning for eget selvbilde (Berge & Repål, 2010a). I en kvantitativ undersøkelse der følt ensomhet måles for sosial integrering og opplevd støtte, vises det til at størrelsen på sosiale nettverk ikke nødvendigvis har betydning for følt ensomhet (Bellatorre, 2013). Opplevelsen handler om manglende sosiale relasjoner eller lav kvalitet på den/de sosiale relasjonene den enkelte elev har. Kvaliteten erfares ut fra antallet medlemmer i det sosiale fellesskapet eller at den sosiale støtten er for lav (Halvorsen, 2008). Skillet mellom sosial støtte og ensomhet blant ensomme og ikke-ensomme elever kan være av en slik art at selv om de har like mye støtte i lærere, medelever og rådgivere kan elevene likevel oppleve kvaliteten på støtten som mindre da de anser den sosiale samhandlingen som dårligere (Bellatorre, 2013).

Ensomhet beskrives som noe som er situasjonsbestemt og personlighetsavhengig (Halvorsen, 2008). Personligheten utvikles fra fødselen av, og forhold som kan påvirke personlighet i barndom kan være gjeldende også for ungdom i videregående skole. Dette gjelder blant annet det grunnleggende behovet om å høre til (Kvello, 2013). Situasjoner kan være vanskelige om en ikke opplever seg som en del av konteksten i det sosiale samspeilet. Dette på grunn av personlige eller kulturelle årsaker og ut fra egne og andres sosiale tilhørighet i gruppen (Halvorsen, 2008). Å være ensom kan gi stressrelaterte utfordringer som kan være direkte relatert til nedstemthet og depressive symptomer (Bellatorre, 2013). I forbindelse med depressive symptomer, stress og andre faktorer som kan være medvirkende til psykiske utfordringer nevnes tidlig tilknytning som en bakenforliggende årsak til ensomhet (Berge & Repål, 2010a; Halvorsen, 2008; Kvello, 2013). Elevens erfarte ensomhet kan føre til økt fravær i videregående skole, og økt fravær er igjen en risikofaktor for ikke å fullføre. I den sammenheng blir ensomhet nevnt som mangel på støtte (Ingul & Nordahl, 2014). I Heyne et al.(2011) beskrives ensomhet som en faktor som vanskeliggjør behandling av psykiske lidelser. Her nevnes angst spesielt. Det kan være nærliggende å anta at det ut fra dette vil være sammenheng mellom den støtten eleven opplever og følelsen av ensomhet. En annen faktor

som kan påvirke elevens selvoppfatning og som kan føre til at eleven fornemmer psykiske utfordringer er graden av følt stress.

2.3.3. Stress

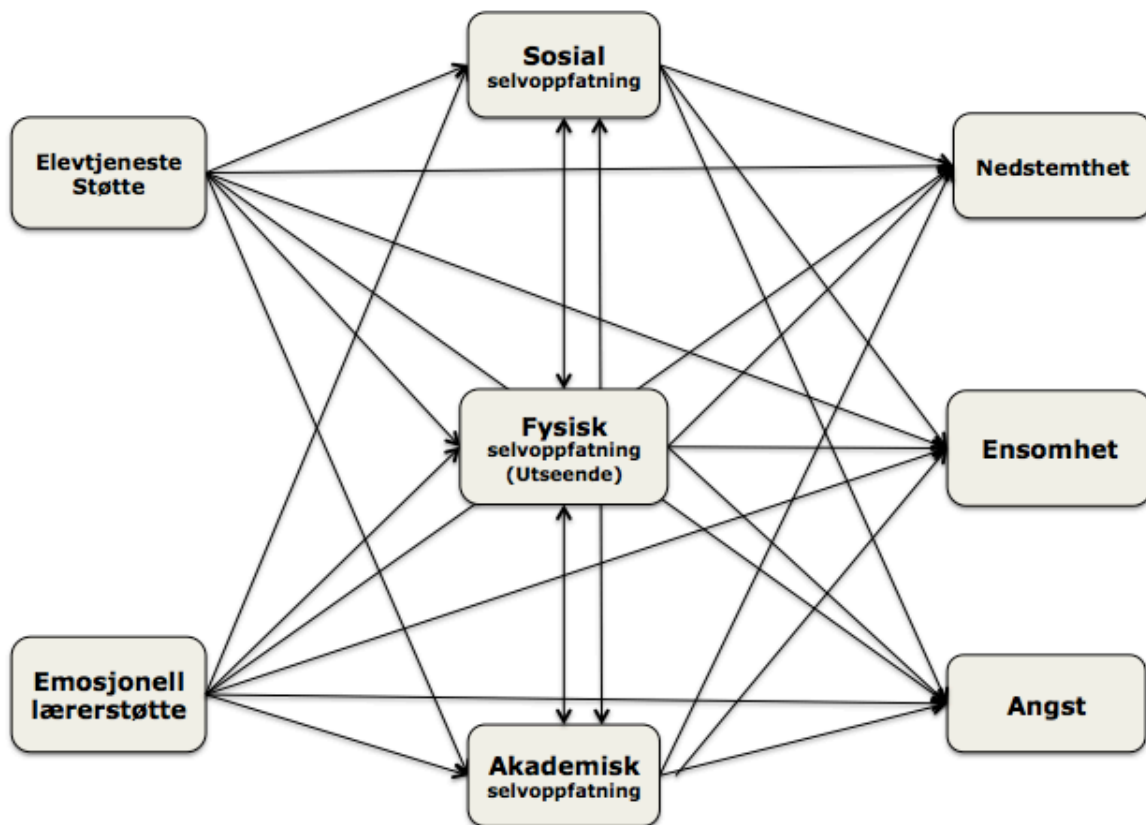
Stress karakteriseres som en risikofaktor for utvikling av dårlig psykisk helse (Befring & Tangen, 2012). Banduras sosial-kognitive teori underbygger også det sosiale aspektet i det å mestre stress. Samtidig spiller de kognitive forutsetningene inn på individets tro på å mestre det som ligger bak stresset (Bandura, 1997). Det har også betydning for tolkningen av relasjoner, og dermed graden av hjelp som ligger i gode relasjoner med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Relasjoner som ikke er tilfredsstillende i skolen kan true tryggheten til eleven (Federici & Skaalvik, 2013; House, 1981; Kroger, 1996). Tryggheten kan trues både av faglige og sosiale aspekter og føre til at det blir vanskelig å fylle de behov en elev har i skolen (Befring & Tangen, 2012; Fredricks et al., 2004). Nære relasjoner, som for eksempel foreldre, er også svært viktige når det kommer til trygghet (Fonagy, 2001; Kroger, 1996; Kvello, 2013). Tilhørighet og kjærlighet er viktige aspekter i ungdommens liv og forskning viser at mangel på dette er risikofaktorer for utvikling av stress (Bandura, 1997; Kvello, 2013; Lamer, 1997). Liten mestringsfølelse og mestringstro (self-efficacy) kan true selvoppfatning og anerkjennelse av både selvet og utførte skolerelaterte arbeidsoppgaver. Tilpasning for enkelteleven er derfor av stor viktighet (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Stress som risikofaktor kan ha utspring i tidlig barndom. Situasjoner der barnet er utsatt for stress og redsler kan føre til nevrobiologiske forandringer som har innvirkning på reaksjoner på stress senere i livet. Disse erfaringene har betydning for reguleringen av stresssituasjoner i ungdomstiden (Kvello, 2013). I en undersøkelse utført på barn og ungdom opp til 13 år ble det funnet at risikofaktorer for stress er primært knyttet til egen person og nære omsorgspersoner. Risikoen for stress øker ved opplevelser av flere stressfremmende faktorer samtidig, eller ved at slike situasjoner kommer raskt etter hverandre over kort tid (Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993). Dette vil også være gjeldende når de kommer i videregående skole og opplever press i andre og flere situasjoner, samtidig som utviklingen i hjernen foregår og kan være en ytterligere risikofaktor for stress (Kvello, 2013; Plessen & Kabcicheva, 2010). Dette er faktorer som vil påvirke elevens motivasjon for skole, både faglig, sosialt og emosjonelt (Federici & Skaalvik, 2013; Furrer & Skinner, 2003; Kvello, 2013).

Dette viser at relasjoner er av stor viktighet for elever. Ulike relasjoner i skolen ser ut til å ha stor betydning for elevenes selvoppfatning sett i sammenheng med både kognitive og emosjonelle aspekter.

2.4. Teoretisk modell

Målet med denne studien er å finne hvilken betydning elevtjenesten har for elever i videregående skole sin selvoppfatning og psykiske helse. Det er også et mål å finne hvilken betydning støtte fra lærerne har. Dette både for å kunne si noe om hva som bør ivaretas, og hva som bør forbedres. Elevtjenesten bør være i kontinuerlig utvikling for å kunne ivareta elevene på best mulig måte. På bakgrunn av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i dette kapittelet, er det utarbeidet en teoretisk modell som testes empirisk. Modellen leses fra venstre. Pilene viser hvilke relasjoner som undersøkes og i hvilken retning relasjonen går. Relasjonene mellom variablene fungerer som hypoteser som vil bli testet.



Figur 1: Teoretisk modell

Variablene til venstre viser elevenes kontekstuelle faktorer. Disse måles ved at elevene vurderer i hvilken grad de opplever å få støtte fra elevtjenesten knyttet til spørsmål om i

hvilken grad elevtjenesten var tilstede og at elevene opplevde å bli tatt på alvor, samt i hvilken grad de opplever lærerstøtte. Variablene i midten av figuren viser kognitive og emosjonelle variabler, som måles ved at elevene vurderer graden av sosial, fysisk og akademisk selvoppfatning. De tre siste variablene til høyre i figuren viser elevenes atferdsvariabler som måles ved at de svarer på graden av nedstemthet, ensomhet og angst

De teoretiske begrunnelsene for relasjonene mellom variablene i modellen er av kausal karakter. På et teoretisk plan forventes for eksempel elevens opplevelse av støtte fra elevtjenesten å påvirke elevens sosiale selvoppfatning, som igjen forventes å påvirke elevens opplevelse av å være nedstemt. Det lar seg ikke gjøre å trekke slutninger om kausale forhold på et empirisk plan da datainnsamlingen er foretatt innen et visst tidspunkt. Det er dermed ikke grunnlag for å konkludere med at en variabel påvirker en annen. Slutninger når det kommer til kausale forhold krever at en vet hvilke variabler som kommer først i tid, og at en samtidig kan utelukke alternative forklaringer (Ringdal, 2014). I denne studien er dette ikke mulig.

2.4.1. Relasjoner i modellen

Modellens relasjoner forventes å påvirke hverandre i den retningen pilene peker. Det vil si at variabelen elevtjenestestøtte vil påvirke elevenes akademiske, sosiale og fysiske selvoppfatning knyttet til utseende. Dette antas å være positive relasjoner, noe som vil si at det forventes at de tallmessige verdiene mellom disse relasjonene kan antas å ha et positivt fortegn noe som vil indikere at elevtjenestestøtte har positiv betydning for elevenes selvoppfatning.

Elevtjenestestøtte antas å ha størst sammenheng med sosial selvoppfatning og minst sammenheng med fysisk. Dette ut fra at sosial støtte både er instrumentell og emosjonell. Det innebærer veiledning, oppmuntring omsorg og empati. Det vil være nærliggende å anta at det vil ha størst innvirkning på sosial selvoppfatning på grunn av at disse aspektene har stor betydning for elevenes tilhørighet i sosiale miljøer og dermed klasserommet. Fysisk selvoppfatning forventes og påvirkes minst av støtte fra elevtjenesten da det i teorien pekes på at det er støtte fra venner som styrker ungdom med tanke på stress knyttet til press om

utseende. Akademisk selvoppfatning kan antas og påvirkes av støtte fra elevtjenesten i den grad elevene oppsøker elevtjenesten på grunn av følelser av ikke å høre til i klassen, da dette spiller inn på elevenes forståelse av seg selv på det akademiske plan. De tre aspektene av selvoppfatning forventes også å ha en positiv korrelasjon da de ifølge teori og forskning står i relasjon til hverandre.

Det beregnes også at elevtjenestestøtte vil påvirke ensomhet, angst og nedstemthet. Det antas her at de tallmessige sammenhengene vil lade negativt, noe som vil indikere at jo høyere grad av opplevd støtte fra elevtjenesten elevene får jo lavere grad av angst, ensomhet og nedstemthet vil de ha. Det forventes også at elevtjenestestøtte vil ha en indirekte effekt på variablene ensomhet, nedstemthet og angst. Det vil si at graden av opplevd angst, nedstemthet og ensomhet blir lavere om man gjennom støtte fra elevtjenesten får høyere grad av selvoppfatning.

Emosjonell lærerstøtte predikerer sammenheng med alle de tre aspektene av selvoppfatning, men høyest sammenheng med akademisk selvoppfatning da dette handler om lærerens faglige veiledning og evne til å være støttende i læresituasjonen til eleven. Det forventes at emosjonell lærerstøtte vil lade lavest mot fysisk selvoppfatning, nettopp på grunn av at lærerens oppgave er å være veiledende og støttende når det gjelder faglige aspekter. Det beregnes at den emosjonelle støtten læreren gir vil påvirke sosial selvoppfatning på grunn av at det kan forklare at elevene opplever å være inkluderte i det sosiale samspillet i klassen.

Da emosjonell lærerstøtte handler om i hvilken grad eleven opplever at læreren bryr seg og tar vare på eleven vil det være naturlig at emosjonell lærerstøtte påvirker ensomhet, angst og nedstemthet også. Det forventes på samme måte som ved elevtjenestestøtte at pilene her vil lade negativt noe som vil bety at jo mer emosjonell støtte elevene får fra lærerne, jo mindre grad av angst, ensomhet og nedstemthet opplever de.

Selvoppfatning beregnes også å ha betydning for ensomhet, nedstemthet og angst. Sosial selvoppfatning antas å ha betydning for alle de tre faktorene. Ut fra teori om hvor viktig tilhørighet er for elevene ventes sosial selvoppfatning å ha størst betydning for ensomhet. Det

predikeres at sosial selvoppfatning vil lade noenlunde likt mot angst og nedstemthet. Akademisk selvoppfatning forventes også å ha betydning for alle de tre atferdsvariablene i modellen. Det er her vanskelig å si noe om hva som vil lade høyest, men ettersom akademisk selvoppfatning i noen grad handler om tilhørighet og følelsen av å være inkludert i en klasse vil akademisk selvoppfatning også kunne lade høyest mot ensomhet.

Fysisk selvoppfatning knyttet til utseende forventes ut fra modellen også å ha sammenheng med både angst, nedstemthet og ensomhet. Denne antas å lade høyest mot nedstemthet og lavest mot ensomhet. Fysisk selvoppfatning knyttet til utseende vil kunne ha stor betydning for nedstemthet da nedstemthet kan handle om tristhet overfor eget utseende ut fra det press ungdom utsettes for gjennom sosiale medier. Dette kan også være relevant i ut fra ensomhet, men fysisk selvoppfatning knyttet til utseende antas likevel å ha en sterkere sammenheng mot nedstemthet.

3. Metode

Dette kapittelet vil inneholde informasjon om strategier og metodiske aspekter knyttet til valg av problemstilling og underliggende forskningsspørsmål. Det vil inneholde en oversikt over populasjon og utvalg, hvilke analyser som er benyttet og en etisk refleksjon av prosjektet.

3.1. Valg av forskningsstrategi og design

I dette prosjektet er det tatt utgangspunkt i pedagogisk institutt ved NTNU sitt forskningsprosjekt om elevers trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid. Undersøkelsen i prosjektet er beregnet på elever i videregående opplæring. I tillegg er eget prosjekt knyttet til elevtjenestens betydning knyttet opp mot det eksisterende prosjektet som beskrives i innledningen.

Ut fra problemstilling og formål benyttes en kvantitativ tilnærming for å studere relasjonene mellom variablene i den teoretiske modellen. Den kvantitative tilnærmingen gjør det mulig å gi svar på problemstillingen med utgangspunkt i elevenes besvarelser om egen selvoppfatning, opplevelser av angst, ensomhet og nedstemthet samt deres erfaringer med støtte fra lærere og elevtjenesten i skolen. Dette fordi datamaterialet er samlet inn via spørreskjema som er en type surveydesign. Survey kjennetegnes ved at forskeren ikke påvirker respondentene direkte noe som gjør det mulig å spørre flere informanter (Ringdal, 2014). I dette tilfellet kan det gjøre at flere opplever at det er greit å svare på relativt personlige spørsmål som kunne vært verre for respondentene å svare på med andre metoder. Det tidsmessige aspektet og økonomiske aspektet for masteroppgaven er også tatt med i valg av metode og design.

3.2. Fordeling, populasjon og utvalg

Utvalget består av 579 elever, og er et bekvemmelighetsutvalg (Ringdal, 2014). Dette ut fra praktiske årsaker. Utvalget er dermed ikke trukket tilfeldig eller ved sannsynlighetsberegning. Resultatet fra undersøkelsen kan ikke generaliseres til en større populasjon fordi utvalget respondenter er fra et bekvemmelighetsutvalg. Skolene som er brukt ligger i samme fylke. Det er for få skoler og for få informanter til å kunne generalisere resultatet til å gjelde alle elever i alle videregående skoler i en større populasjon. Det er derfor også problematisk å kalle utvalget en populasjon. Om man likevel skulle definere populasjon ut fra utvalget ville det

gjelde elever fra VG2 og VG3 i videregående skole. Ettersom denne undersøkelsen skulle brukes i videregående skole ble VG2 og VG3 valgt som utvalg. Dette på grunn av at VG1-elevne er relativt ferske innenfor nytt skolesystem ettersom de akkurat har gått fra ungdomsskole til videregående. Hvis de har kontakt med elevtjenesten kan dette være nytt og dermed vanskeligere å svare på og i lys av at elevne allerede har svart på både elevundersøkelsen og ungdataundersøkelse inneværende skoleår kunne det oppleves som mye for alle elever. Kanskje særlig for VG1-elevne ettersom de for ikke lenge siden har byttet skole og har fått lengre skoledager, nye relasjoner og forholde seg til, og at det generelt er mye nytt for disse elevne.

Utvalget er fordelt på to videregående skoler i Nord-Trøndelag. Gjennomsnittlig skolestørrelse fordelt på elever er ca. 900. Utvalgets respondenter er fra både yrkesfag og studiespesialisering. I utvalget er det 579 elever til sammen, hvorav 71,3% av respondentene er elever på VG2 og 28,5% elever på VG3. Kjønnfordeling i utvalget er relativt likt med en liten overvekt av jenter. Prosentandelen jenter som har svart er 54,9%, mens andelen gutter er 45,1%. I dette prosjektet er andelen respondenter som har svart at de har benyttet seg av elevtjenestene helsesøster, sosialpedagogisk rådgiver, PPT, OT og BUP viktig, da analysene hovedsakelig gjøres ut fra de besvarelsene. Det er 276 informanter som har svart på disse spørsmålene, og av disse er det stor overvekt av jenter. 71,2 % av respondentene her er jenter, mens bare 28,1% er gutter. Det forventes at frafallet i undersøkelsen er tilfeldig, men at det likevel kan ligge feilkilder til grunn da forskeren ikke har detaljert oversikt over grunnlaget for frafallet.

3.3. Gjennomføring av undersøkelsen

Arbeidet med gjennomføring av undersøkelsen startet med kontakt med rektorene ved videregående skoler i Nord-Trøndelag med presentasjon av prosjektet. Flere takket av ulike grunner nei til at deres elever skulle delta. Grunnen til dette er forståelig, da flere andre undersøkelser som Ungdata og Elevundersøkelsen foregikk bare kort tid før denne undersøkelsen.

Jeg fikk positivt svar fra rektorene ved to skoler. De fikk tilsendt et informasjonsskriv der både hovedprosjektet til Federici og Skaalvik, og delprosjektet til studenten ble presentert (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet presiserer både anonymitet og frivillig deltakelse.

Datainnsamlingen ble foretatt i tidsrommet 06.02.2015 – 05.03.2015 ved personlig oppmøte av studenten. Det praktiske rundt gjennomføringen ble diskutert med rektorer og assisterende rektorer og planlagt gjennom disse, samt avdelingsledere og enkelte lærere. Enkelte klasser ble samlet i skolenes auditorium under datainnsamlingen. I de tilfeller fikk elevene beskjed om å sette seg sånn at det var et ledig sete mellom dem. I de samme tilfellene var det avtale at de aktuelle timelærerne skulle være tilstede under oppstart av undersøkelsen.

I oppstart av hver ny time med datainnsamling ble samme informasjon gitt til alle elever. Dette omhandlet presentasjon av prosjektet og studenten. Anonymitet og forklaring på hvorfor elevene eventuelt måtte sitte med et ledig sete mellom seg var naturlig, og selvfølgelig også at det var frivillig å delta. Elevene fikk beskjed om hvor lang tid det ville ta, og om at alle skulle sitte til alle var ferdige. I tillegg var det et punkt i undersøkelsen der elevene skulle notere de siste 5 tallene i mobilnummeret sitt. Det ble opplyst om grunnen til dette. Det ble også gitt informasjon om praktisk utfylling av skjemaet. Tilslutt ble elevene oppfordret til å svare ærlig på alle spørsmål og til å spørre om det var noe de lurte på. Da alle elevene var ferdige med å svare ble elevene bedt om å komme fram klassevis for å legge spørreskjema i konvolutt med klassens navn på.

3.4. Analyser

Analysene i prosjektet er gjennomført ved hjelp av SPSS. Følgende analyser er benyttet for empirisk å vurdere om måleinstrumentet fungerer tilfredsstillende: Korrelasjonsanalyse, faktoranalyse og reliabilitetsanalyser. Deskriptiv analyse og sti-analyse benyttes som analyser for å belyse problemstillingen.

Korrelasjonsanalysen viser sammenhengen mellom to variabler ved at styrken på den lineære samvariasjonen angis. I dette prosjektet brukes Pearsons korrelasjon. Resultatet uttrykkes ved r =korrelasjonskoeffisienten. Denne kan variere fra -1 til +1. Styrken på korrelasjonene

varierer fra lav til høy slik: Lav: $r = .10-.29$. moderat: $r = .30-.49$ og høy korrelasjon: $r = .50-1$. I en korrelasjonsanalyse gir korrelasjonsverdien et svar på om måleinstrumentet er tilfredsstillende ved at det måler et teoretisk begrep (Pallant, 2013).

Faktoranalyse benyttet i SPSS er en analyse basert på statistiske kriterier. Analysen gir svar på hvilke faktorer som korrelerer med hverandre i et sett av items. Hensikten med faktoranalysen er datareduksjon og å se på det sammensatte målets dimensjonalitet. Endimensjonale items hører sammen i et sammensatt mål. Faktoranalysen viser om den enkelte variabelens items er endimensjonale eller om de bør deles inn i flere variabler (Pallant, 2013).

Reliabilitetsanalysene er analyser for å vurdere styrken i det sammensatte målet. Analysen viser sammenhengen mellom de ulike items i det sammensatte målet ved Cronbachs Alpha. Styrken i det sammensatte målet er sterk når de ulike items fanger opp ulike deler av et teoretisk begrep. Cronbachs Alpha er et mål på indre konsistens. Antall items og den gjennomsnittlige korrelasjonen av disse påvirker Cronbachs Alpha. Det er vanlig å regne .70 som nedre grense for å godta alphakoeffisienten (Furr, 2011).

Den deskriptive analysen benyttes for å få informasjon om gjennomsnitt, standardavvik og svarprosent knyttet til de begrepene som måles. Dette er viktig for å ha oversikt over de data man har fått inn og over de respondentene som har svart knyttet til de sammensatte målene som er relatert til problemstillingen (Ringdal, 2014).

Sti-analyse består av regresjonsanalyser. Regresjon er basert på korrelasjon mellom variabler, og benyttes for å se på relasjoner mellom variabler. Sti-analysen utføres ved hjelp av trinnvise regresjonsanalyser for å se hvilke mål i den teoretiske modellen som har en signifikant korrelasjon, og som dermed kan stå i relasjon til hverandre (Ringdal, 2014). I dette prosjektet er det som nevnt ikke grunnlag for å trekke slutninger på kausalt nivå. Regresjonsanalysen tillater likevel en relativt inngående utforskning av relasjonene mellom variablene i problemstillingen og dermed den teoretiske modellen. Trinnvise regresjonsanalyser lik den som er utført i dette prosjektet muliggjør studien av relasjon mellom variablene ved å vurdere hvor godt hver enkelt uavhengig variabel fungerer for å forklare de avhengige variablene.

Gjennomføring av slike analyser er også med på å kontrollere effekten av de uavhengige variablene som inngår i den teoretiske modellen (Pallant, 2013). Hvilke variabler som fungerer som avhengige og uavhengige er basert på teoretiske perspektiver fra kapittel 2.

3.5. Etikk

I prosessen med utforming av spørreskjema har samarbeidet med Federici og Skaalviks prosjekt vært viktig. Spørsmålene studenten ønsket å ha med er behørig gjennomgått med dem. Alle spørsmål er gjennom dem innsendt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), se vedlegg 2, noe som sikrer at spørsmålene ikke er for sensitive. I gjennomføring av datainnsamling ble alle elever muntlig informert om at undersøkelsen var anonym. I tillegg fikk de beskjed om at det var frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Data fra spørreundersøkelsen gir ikke sensitiv informasjon om informantene og det innsamlede materialet er kun tilgjengelig for enkelte ved pedagogisk institutt, NTNU, veiledere og student. Det ble også lagt vekt på at elevene ble plassert slik at det ikke er mulig for sidemann/kvinne å se hva den andre svarer.

4. Kvalitet

I kvantitativ forskning er kvalitet viktig i alle deler av forskningsprosessen. Kvaliteten sikres ved at forskeren har et åpent og kritisk blikk for valg av teori, valg av strategi og design, utforming av datainnsamlingsmetode, i dette tilfellet spørreundersøkelse av typen survey. I utarbeidelsen av spørreskjema brukes latente variabler for å lage sammensatt mål for en best mulig kvalitet på de målingene som gjøres (Furr, 2011). Operasjonalisering av de latente begrepene er viktig for validitet. Etter at data er innsamlet brukes analyser som korrelasjon, faktoranalyse og reliabilitetsanalyser for å sikre kvalitet gjennom validitet, dimensjonalitet og reliabilitet (Kleven, 2014). I dette kapitlet vil det først presenteres teoretisk hva kvalitet innebærer, mens det i underkapittel 5.5 og 5.6 vil presenteres kvalitet ut fra data i spørreundersøkelsen.

4.1. Sammensatte mål

I kvantitativ metode er måleinstrumentet viktig for kvalitet og validitet på et prosjekt. I utforming av måleinstrument er forskeren avhengig av å forholde seg til teoretiske begreper. Teoretiske begreper er ofte abstrakte og ikke direkte observerbare. Begrepene i kvantitativ forskning studeres empirisk og forskeren må derfor benytte observerbare items som representerer de teoretiske begrepene empirisk (Kleven, 2014). Latente variabler, der eneste mulighet er direkte måling, måles best ved å benytte sammensatte mål. Et sammensatt mål består av minst to items. Dette fører til høyere reliabilitet og validitet enn mål som kun bygger på en variabel. Items fanger inn flere sider av et teoretisk begrep. I tillegg blir målet nyansert og det er mindre sjanse for at det utsettes for målefeil (Ringdal, 2014). Gruppering av items som måler noe i det samme teoretiske begrepet sørger også for en betydelig datareduksjon (Pallant, 2013).

De sammensatte målene i dette prosjektet er skala oppbygd av effektindikatorer og utgjør summerte skalaer. Dette innebærer at skala er laget som et gjennomsnitt av de tallkoder som representerer de ulike svaralternativene i et sammensatt mål som er ment å måle en latent variabel (Ringdal, 2014).

4.2. Dimensjonalitet.

I en skala er det en forutsetning at indikatorene er endimensjonale. Endimensjonalitet innebærer at indikatorene måler et teoretisk begrep. For å sikre kravet om dimensjonalitet er faktoranalyse en analyse som gir en empirisk vurdering av om items hører til i målet (Ringdal, 2014). For å kunne utføre en faktoranalyse er det nødvendig at komplekse begrep er delt opp for å være sikker på at de items som hører sammen fanger opp det riktige begrepet. Eksempel på dette kan være at begrepet selvoppfatning deles inn i sosial, fysisk og akademisk. Items som skal fange opp relevant informasjon om de sammensatte målene må være direkte knyttet til de ulike delene av det splittede begrepet (Furr, 2011).

4.3. Validitet

Validitet er et vidt begrep som rommer flere sub-dimensjoner. Et kvantitativt prosjekts validitet bestemmes ut fra om resultatet av undersøkelsen er av en sånn grad at en kan stole på det, om resultatet fra undersøkelsen viser det resultat forskeren antar at det skyldes og om det kan generaliseres til å gjelde en større populasjon (Kleven, 2014).

4.3.1. Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet viser graden av samsvar mellom en teoretisk definert skala og begreper definert ut fra hvilke items forskeren er kommet fram til skal inn i skalaen, altså operasjonalisering av begrepet (Furr, 2011). Begrepsvaliditet viser samsvar mellom det teoretiske begrepet og den målingen som er gjennomført av det teoretiske begrepet. I prosessen med å vurdere om begrepet er valid går man ikke ut fra at det man måler er riktig eller at det som måles definerer begrepet. Det er en viktig del av validitetsvurderingen å huske at samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet aldri kan være fullstendig (Kleven, 2014). Forskerens kritiske vurdering av samsvaret mellom disse er derfor viktig for validiteten av begrepet. Dette vil i hovedsak si at forskeren stiller spørsmål ved om det som måles er det som ønskes målt ved at det er sammenheng mellom items og skala (Furr, 2011). I vurdering av begrepsvaliditet er både tilfeldige og systematiske målefeil en trussel. Tilfeldige målefeil er de feilene som jevner seg ut over tid, og er feil som skyldes tilfeldige variasjoner. Disse feilene kan redusere reliabiliteten, altså at data påvirkes av tilfeldige feilmålinger. Tilfeldige målefeil vises ved at variablene oppnår lav reliabilitet (Kleven, 2014).

De systematiske feilene jevner seg ikke ut over tid og er feil som kan påvirke data i samme retning for samme informant hver gang på grunn av forhold ved informanten. Det beskrives to typer systematiske målefeil der det ene er en feil på grunn av at de begrepene som fra før av er operasjonalisert ikke dekker hele det teoretiske begrepet. Det andre innebærer at de operasjonaliserte begrepene måler noe som ikke er relevant for det teoretiske begrepet. Systematiske målefeil vil gjøre korrelasjonene mellom variablene svakere (Furr, 2011). Begrepsvaliditeten vurderes altså både teoretisk og empirisk. Teoretisk sett vurderes begrepsvaliditeten ved forsøk på å vurdere om items som inngår i et sammensatt mål er representative for hva en legger i begrepet som skal måles. Den empiriske vurderingen går ut på at forskeren vurderer om det empiriske begrepet stemmer overens med det teoretiske begrepet. Det vil si at begrepet gir det svaret forskeren forventer å få ut fra det teoretiske begrepet (Kleven, 2014).

4.3.2. Indre validitet

Indre validitet beskriver forhold som innebærer at tolkninger av relasjonen mellom variablene er til å stole på (Furr, 2011). Innenfor spesialpedagogikk er forhold knyttet til årsak interessant og er derfor relevante som forholdsvariabler. Et eksempel på indre validitet er hvis data konkluderer med at X har påvirkning på Y, og at dette faktisk er gyldig. Tradisjonelt sett er indre validitet knyttet til tolkning av variablenes relasjoner. Indre validitet knyttes til den situasjonen datainnsamlingen ble gjennomført i. Hvis forskeren kun skal vise til en statistisk sammenheng mellom variablene er indre validitet ikke nødvendig å ta stilling til. Om forskeren derimot skal vise til en årsakssammenheng mellom variablene er indre validitet viktig å ha med for å kunne relatere årsakssammenhengen mellom variablene til teori. Dette er i pedagogisk forskning nødvendig for å kunne si noe om hvilke variabler som påvirkes av hverandre. Den statistiske sammenhengen mellom variablene gir grunnlag for å kunne anta noe om sammenhengen. En trussel mot den indre validiteten er tredjeforhold som påvirker variablene. Disse kalles bias. Ved påvirkning av en tredjevariabel vil sammenhengen mellom variablene være tilfeldig, noe som kan gi feilaktige antagelser og lav indre validitet (Kleven, 2014). Det er derfor viktig å ha kontroll på hvilke bias som kan påvirke sammenhengen mellom variablene for å få god indre validitet på data.

4.3.3. Ytre validitet

Dataenes ytre validitet omhandler spørsmål knyttet til hvilke personer og situasjoner resultatene fra datainnsamlingen er gyldige for. Gyldigheten omtales som et gyldighetsområde (Kleven, 2014). Som forsker bør man være varsom i hvor langt man strekker dette gyldighetsområdet. Det kan være god ytre validitet om resultatene en finner etter datainnsamling kan gjelde for personer, i dette prosjektet elever, og kontekster som er relevante for problemstillingen. I kvantitativ forskning er det ofte et mål å kunne generalisere resultatene fra utvalg til populasjon. I spørsmålet om resultatene kan generaliseres er representativitet viktig, og utvalgsstørrelse og utvalgsprosedyre har dermed konsekvenser for ytre validitet. I prosedyren med å velge utvalg kan det gjøres et skille mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Ved bruk av et sannsynlighetsutvalg kan statistisk generalisering være aktuelt, mens ved bruk av ikke-sannsynlighetsutvalg er det behøvelig at en eventuell generalisering tuftes på skjønnsmessige vurderinger og rasjonelle argumenter (Kleven, 2014).

4.4. Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til målesikkerhet. Om måling viser samme resultat etter gjentatte målinger, test-retest, med samme spørsmål er målet reliabelt. Som nevnt i forbindelse med indre validitet er tilfeldige målefeil feil som jevnes ut i det lange løp. Tilfeldige målefeil påvirker reliabiliteten. Målinger som preges av tilfeldige målefeil vil kunne redusere de slutninger som sluttes ut fra empiri. Reliabilitet måles ved at man har innsamlet data å sjekke, at man kan gjøre samme undersøkelse flere ganger, og ved indre konsistens. Den indre konsistensen kan sees på som en måling med test-retest da en bruker flere items om samme fenomen. Det er også et mål at items som brukes skal fange opp ulike nyanser av fenomenet. Reliabilitet måles ved å se på grad av indre konsistens mellom items som representerer de teoretiske begrepene som skal måles ut fra problemstilling. Grad av indre konsistens uttrykkes ved Cronbachs Alpha (Kleven, 2014).

4.5. Beskrivelse av måleinstrument

Spørreskjema (vedlegg 3), brukt i datainnsamlingen spurte først etter kjønn og klassetrinn før det ble presentert påstander og spørsmål der elevene skulle krysse for ulike grader knyttet til disse. Avkryssing gjør datainnsamling til en tidsbesparende prosess for informanten. For forskeren betyr det at man ikke har mulighet for å innhente detaljer omkring spørsmålene.

Dette er kjennetegn på kvantitativ metode, der forskeren har en distanse til informanten gjennom metoden (Ringdal, 2014). Spørreskjemaet brukt i studien er utviklet som del av et større forskningsprosjekt. Det er derfor naturlig å bruke variabler som kun har betydning for dette prosjektet. Det sammensatte målet elevtjenestestøtte er items produsert av studenten med hjelp fra Federici og Skaalvik, mens de andre sammensatte målene har items produsert av blant andre Federici og Skaalvik til det større prosjektet.

I det kommende presenteres de sammensatte mål som utgjør måleinstrumentet i dette prosjektet. Det blir også presenter hvilke undersøkelser variabelene kommer fra. Resultater fra faktoranalyse og reliabilitetstesting inkluderes som del av beskrivelsen. Se for øvrig vedlegg 4.

4.5.1. Støtte fra elevtjenesten

Det sammensatte målet **elevtjenestestøtte** består av ti items i form av spørsmål knyttet til i hvilken grad elevene opplever støtte fra elevtjenesten. Spørsmålene dekker elevenes erfaringer med elevtjenesten knyttet til tilgjengelighet, støtte, samarbeid og profesjonalitet. Da det er begrenset med forskning knyttet til videregående skolars totale elevtjenester er spørsmålene utarbeidet ut fra regjeringens mål om hva helsesøster, PPT og rådgivere har som oppgaver i skolen, samt opplæringslovens §9a-1 og §9a-3 om elevenes skolemiljø og opplæringslovens §5-1 om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998).

Alle items i det sammensatte målet er målt ved svarkategorier fra "Ikke i det hele tatt=1" til "Ikke aktuelt=7". Kategori 7: «Ikke aktuelt» ble kodet som missing. En reliabilitetstest viser en Cronbachs Alpha på .92 og viser at det er høy indre konsistens mellom items. Ved å fjerne spørsmålet knyttet til samarbeid mellom elevtjeneste og andre i skolen for elevens beste, øker Alpha til .93. En faktoranalyse viser at alle items lader på samme faktor, og dermed inngår i et mål. Da spørsmålet om samarbeid lader på .49 i faktoranalysen og reliabilitetstesten viser høy indre konsistens mellom items blir det stående. Dette på grunn av at samarbeid i Opplæringsloven (1998) nevnes som en viktig faktor for et godt skolemiljø for elevene. Spørsmålene i denne variabelen er lagd til denne studien i samarbeid med Roger André Federici og Einar Skaalvik.

4.5.2. Emosjonell støtte fra lærer

Det sammensatte målet **emosjonell lærerstøtte** består av fire items i form av påstander knyttet til i hvilken grad elevene opplever emosjonell støtte fra lærer. Påstandene dekker elevenes behov for emosjonell støtte gjennom aspekter som fremmer trygghet og tillit. De fire items i det sammensatte målet har svarkategorier fra ”Svært uenig=1” til ”Svært enig=5”. Reliabilitetstesten viser en Cronbachs Alpha på .89. Cronbachs Alpha øker ikke ved å ta bort noen av items, og de fire items blir dermed stående. Faktoranalysen viser at items lader på samme faktor. Emosjonell lærerstøtte er dermed et sammensatt mål. Items i dette sammensatte målet er lagd av Federici og Skaalvik (2014).

4.5.3. Sosial og akademisk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning knyttet til utseende

Det sammensatte målet **sosial selvoppfatning** måles ved fire påstander som er knyttet til informantens opplevelse av vennskap og i hvilken grad de opplever at andre liker en. Svarkategoriene er her gradert fra ”Svært uenig=1” til ”Svært enig=5”. En reliabilitetstest gir en Cronbachs Alpha på .91 noe som viser høy indre konsistens. Faktoranalysen viser at alle fire items lader på samme faktor. Denne variabelens items er lagd av Roger André Federici og Einar M. Skaalvik for det større prosjektet dette prosjektet er en del av.

Fysisk selvoppfatning, utseende måles ved fire påstander knyttet til informantenes opplevelser av eget utseende og egen kropp. Svarkategoriene er også her gradert fra ”Svært uenig=1” til ”Svært enig=5”. En reliabilitetstest gir en Cronbachs Alpha på .91. I dette tilfellet viser faktoranalysen at Cronbachs Alpha vil øke til .94 om man fjerner spørsmålet ”jeg tror at andre synes jeg er tiltrekkende”. Spørsmålet beholdes likevel da det både gir en høy indre konsistens samtidig som det er høy ladning mellom items i faktoranalysen. I det resterende vil denne variabelen bli kalt fysisk selvoppfatning. Det vil da alltid være knyttet til utseende. Påstandene i denne variabelen er brukt i tidligere undersøkelser av bl.a. Klomsten, Skaalvik og Espnes (2004). Disse er igjen hentet fra og referert til i tidligere studier (Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984).

Det sammensatte målet **akademisk selvoppfatning** måles også ved fire påstander. Disse påstandene er knyttet til informantenes opplevelse av hvor lett skolearbeidet oppleves å være.

Også her er svarkategoriene gradert fra ”Svært uenig=1” til ”Svært enig=5”. En reliabilitetstest gir en Cronbachs Alpha på .85, som er en akseptabel verdi for indre konsistens. Faktoranalyse viser høy ladning mellom items. Fjerning av items vil ikke gi høyere Cronbachs Alpha. Items i dette sammensatte målet er lagd av Skaalvik og Skaalvik (2013).

4.5.4. Nedstemthet, ensomhet og angst

Nedstemthet som sammensatt mål måles av sju items der det spørres etter informantenes opplevelser knyttet til følelser rundt det å være trist og lei seg de to siste ukene. Svarkategoriene er her gradert fra ”Ikke plaget=1” til ”Veldig mye plaget=5”. Reliabilitetstesten gir her en Cronbachs Alpha på .92, og indre konsistens blir ikke høyere om man fjerner et item. Alle de sju items lader på samme faktor.

Det sammensatte målet **ensomhet** måles av fire items som omhandler opplevelsen av ikke å ha noen å forholde seg til. Svarkategoriene er gradert fra ”Svært uenig=1” til ”Svært enig=5”. Reliabilitetsanalysen viser en Cronbachs Alpha på .87. Den viser ingen forhøyning av Cronbachs Alpha ved å fjerne item. Faktoranalysen viser at alle items lader på samme faktor og utgjør et sammensatt mål.

Angst som sammensatt mål hadde tre items fra starten av. Disse omhandlet følelser som omhandlet nervøsitet, anspenhet og engstelse. Svarkategoriene er gradert fra ”Ikke plaget=1” til ”Veldig mye plaget=5” og det blir spurt etter plager de to siste ukene. I prosessen er det blitt tydelig at et av de beskrevne symptomene i forbindelse med angst er tretthet, noe som kan ha sammenheng med problemer knyttet til søvn. Det ble først kjørt en reliabilitetsanalyse på variabelen angst uten item som spør etter søvnproblemer, hvor Cronbachs Alpha er .86, og faktoranalysen viser at de tre items lader på samme faktor. Ved å kjøre en reliabilitetsanalyse på de samme tre items og ta med item om søvn blir resultatet en Cronbachs Alpha på .82, noe som også er innenfor. Når en kjører faktoranalyse på de samme items lader alle spørsmål på samme faktor, og item om søvn har en faktorladning på .52. På bakgrunn av faktorladning og Cronbachs Alpha samt teoretiske holdepunkter for at søvn kan ha sammenheng med angst legges dette spørsmålet til i det sammensatte målet angst.

De tre sammensatte målene ensomhet, nedstemthet og angst er variabler satt sammen av items brukt i Ungdataundersøkelsen (Nova, 2014). Dette gjelder også item som spør om søvnproblemer, og som i dette prosjektet hører inn under variabelen ”psykosomatiske plager” (se vedlegg 6).

4.6. Styrker og svakheter i data fra de sammensatte målene

I det kommende vil de sammensatte målene bli vurdert ut fra begrepsvaliditet, reliabilitet og dimensjonalitet.

Begrepsvaliditet viser som nevnt samsvar mellom det teoretiske begrepet og den målingen som er gjennomført av det teoretiske begrepet. Måling av teoretiske begreper vil til enhver tid være påvirket av tilfeldige og systematiske målefeil. Reliabilitet måles statistisk og får en verdi betegnet av Cronbachs Alpha. Reliabilitet er påvirket av tilfeldige målefeil. Begrepsvaliditet kan ikke uttrykkes ved en bestemt verdi. Man kan likevel snakke om grad av begrepsvaliditet ved å gjennomføre empirisk og teoretisk vurdering av måleinstrumentet og datamaterialet.

I dette prosjektet ser det ut til at operasjonaliserte begrep fanger opp sentrale aspekter ved de representerte teoretiske begrep. Det sammensatte målet elevtjenestestøtte ser ut til å måle relevante begreper, selv om spørsmålet om samarbeid i skolen kan se ut til å avvike noe fra de andre spørsmål. Likevel er dette et relevant item å ha med, da en ut fra Opplæringsloven (1998) ser at samhandling er viktig for elevens psykososiale skolemiljø. I tillegg ser man at dette itemet også gir mening i måling av indre konsistens selv om det lader noe lavere enn de andre item i det sammensatte målet. Det sammensatte målet angst er også på sin plass å nevne. Ved å legge til et item fra et annet sammensatt mål styrkes begrepsvaliditeten i variabelen ved at en måler flere sider av begrepet angst. Dette til tross for at det sammensatte målet får en noe lavere Cronbachs Alpha og at item om søvnproblemer lader noe lavere i faktoranalysen enn de tre andre items. Måleinstrumentet styrkes ved å legge til et item da det kan være en svakhet at et sammensatt mål kun har tre items.

Eksempler på items som ut fra en skjønnsmessig vurdering virker dekkende er i det sammensatte målet fysisk selvoppfatning knyttet til utseende der det er påstander som: ”Jeg er fornøyd med eget utseende”, ”Jeg er fornøyd med kroppen min” og ”Jeg liker hvordan jeg ser ut”. Disse er ut fra skjønn dekkende fordi de går direkte på informantens tanker om seg selv. Det kan være tvil om relevansen på det siste itemet: ”Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende”, da dette handler om hva informanten tror at andre tenker om seg. Under datainnsamlingen ble det også stilt spørsmål om dette itemet fra enkelte informanter. Likevel er det ut fra en skjønnsmessig og teoretisk vurdering greit å ha også det itemet med. Dette fordi andres tanker om utseende synes å ha stor betydning i dagens synlighet på sosiale medier jamfør teori om fysisk selvoppfatning. Det er et greit item å ha med på grunn av det presset enkelte opplever knyttet til utseende. I tillegg viser Cronbachs Alpha høy indre konsistens og itemet lader relativt høyt i faktoranalysen.

Ut ifra en empirisk vurdering av begrepsvaliditet, viser resultatene fra korrelasjonsanalysen et flertall av moderate korrelasjoner. Dette indikerer at de operasjonaliserte begrepene måler ulike sider av de teoretiske begrepene. Etter bearbeiding av måleinstrumentet i delkapitlene 5.5.1.-5.5.4. viser som nevnt faktoranalysen at alle items lader høyere enn .40. Dette i tillegg til at faktorene lader på samme faktor (se vedlegg 4). Med tanke på at faktorladningene kan tolkes som korrelasjoner mellom item og latent variabel ser det ut til at items måler de latente variablene de hadde til hensikt å måle. Reliabilitetstestene viser at samtlige skala har en Cronbachs Alpha over .70, noe som indikerer høy indre konsistens mellom items som inngår i samme skala. Resultatene indikerer at de gjennomførte analysene gir tilfredsstillende begrepsvaliditet.

I denne undersøkelsen er det ikke grunnlag for å trekke slutninger om kausale forhold, noe som har betydning for indre validitet. Grunnen til dette er at datainnsamlingen er foretatt på et gitt tidspunkt og en har dermed ikke kunnskap om hvilke variabler som kommer først i tid, eller grunnlag for å utelukke alternative forklaringer. I dette prosjektet vil det likevel argumenteres for at en variabel ser ut til å ha en viss innvirkning på en annen variabel. Disse argumentene må tolkes med forsiktighet da de er basert på teori og tidligere forskning.

Med tanke på ytre validitet er utvalgets størrelse og utvalgsprosedyre noe som utgjør svakheter i data. Svakheter innebærer at man ikke har grunnlag for å foreta statistiske generaliseringer fra utvalget til en større populasjon. Som tidligere nevnt tilfredsstillende ikke prosedyre og utvalgsstørrelse kravet om representativitet. Utvalget er som nevnt hentet fra to skoler og spørreundersøkelsen er foretatt på lignende måte for alle informantene. At informantene er elever på samme skole og at flere informanter går i klasse med hverandre innebærer at de utsettes for relativt like kontekstuelle faktorer. En aktuell kontekstuell faktor i denne sammenhengen er at elevtjenesten er organisert likt og er tilgjengelig for alle, og at elevene er avhengige av enten å bli henvist til elevtjenesten eller selv å ta kontakt. Andre kontekstuelle faktorer kan være at lærerne på den aktuelle skolen er en del av et miljø med tradisjoner for støtte til eleven som kan overføres via kolleger. Dette kan gjelde både positive og negative tradisjoner for elevene. De tolkninger som gjøres i dette prosjektet bør derfor sees i lys av begrensninger når det gjelder representativitet og ytre validitet.

5. Resultater

I det kommende kapitlet presenteres resultatene fra de statistiske analyser som er ment å belyse problemstillingen. Resultater fra deskriptive analyser og korrelasjon blir presentert i tabeller. Resultatet av sti-analyse presenteres i en modell lik den teoretiske modellen. Modellen av sti-analysen viser sammenhengen mellom relasjonene i modellen.

5.1. Deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyser

Deskriptive analyser og korrelasjon av de åtte sammensatte målene denne undersøkelsen består av presenteres i *tabell 1*. I den øverste delen av tabellen presenteres korrelasjonsanalysen mellom de sammensatte målene, mens den nederste delen er knyttet til resultatene av den deskriptive analysen.

Tabell 1: Pearsons korrelasjon og deskriptiv statistikk over prosjektets variabler

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Elevtjenestestøtte	-							
2. Lærer støtte	.323**	-						
3. Fysisk selv. utseende	.224**	.203**	-					
4. Sosial selvpoppfatning	.255**	.218**	.385**	-				
5. Akademisk selv.	.248**	.297**	.307**	.228**	-			
6. Nedstemthet	-.184**	-.299**	-.499**	-.381**	-.355**	-		
7. Angst	-.291**	-.241**	-.461**	-.324**	-.320**	.833**	-	
8. Ensomhet	-.337**	-.269**	-.184**	-.616**	-.280**	.365**	.304**	-
Max antall score	7	5	5	5	5	5	5	5
Antall items	10	4	4	4	4	7	4	4
Gjennomsnitt	4.78	3.59	2.96	3.69	3.24	2.63	2.57	1.63
Standardavvik	1.02	.65	1.01	.72	.76	1.09	1.01	.77
Cronbach's alpha	.92	.89	.91	.91	.85	.92	.82	.87

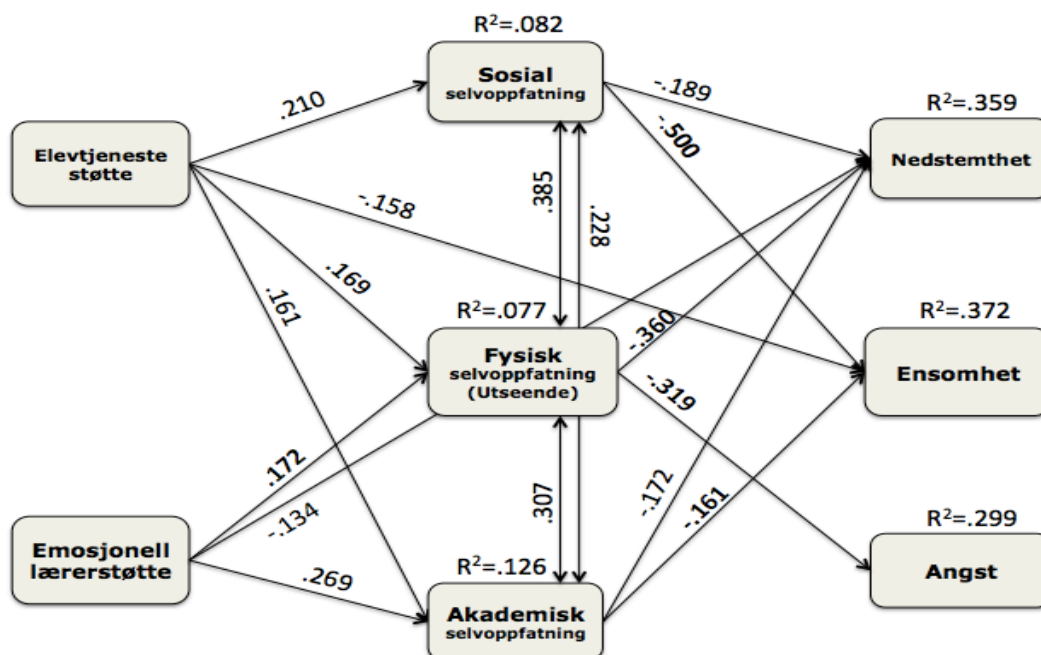
Merknad. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Den deskriptive analysen viser gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs Alpha for de sammensatte målene i prosjektet. Den viser at det er høy reliabilitet mellom de sammensatte målene. Korrelasjonsmatrisen viser at det er signifikante korrelasjoner mellom alle de sammensatte målene. Dette er som forventet ut fra teori og forskning. De lineære sammenhengenes retning er i tråd med forventningene. Korrelasjonskoeffisientene varierer fra lav styrke (-.184) til høy styrke (.833). Den høyeste graden av samvariasjon finnes mellom nedstemthet og angst, og mellom sosial selvpoppfatning og ensomhet, mens den laveste grad

av samvariasjon vises mellom elevtjenestestøtte og nedstemthet. Som forventet korrelerer angst, nedstemthet og ensomhet negativt mot støtte fra elevtjeneste og lærere og mot all selvoppfatning de er målt opp mot i dette prosjektet. Dette på grunn av at man kan forvente at jo mer støtte og høyere selvoppfatning en elev har jo mindre opplevd angst, ensomhet og nedstemthet vil eleven ha. Korrelasjonene i tabellen viser kun samvariasjon mellom to variabler og om disse er positive eller negative. Det er derfor umulig å si noe om kausale forhold da dette ikke er en longitudinell studie. Man vet derfor ikke hva som kommer først av for eksempel angst og nedstemthet. Disse korrelasjonene alene gir lite tilfredsstillende svar, og materialet vil derfor bli videre analysert i en sti-analyse av den teoretiske modellen. Alle skala har signifikant korrelasjon, noe som indikerer at materialet er egnet for regresjonsanalyse.

5.2. Regresjonsanalyse – testing av teoretisk modell

I den teoretiske modellen presentert i kapittel 3 fungerer de sammensatte målene elevtjenestestøtte og lærerstøtte som uavhengige variabler. Ensomhet, nedstemthet og angst fungerer som avhengige variabler og sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning knyttet til utseende og akademisk selvoppfatning er både avhengige og uavhengige variabler. I empirisk modell vist i figur 2 er signifikante betaverdier på .05 nivå inkludert. Som en ser av figur 1 Teoretisk modell, reduserer dette figurens relasjoner.



Figur 2: Empirisk modell

Tallverdiene presentert som for eksempel $R^2=.082$ representerer den multiple korrelasjonskoeffisienten, noe som vil si at for sosial selvoppfatning påvirkes 8,2% av den avhengige variabelen elevtjenestestøtte. Sammenhengene til sosial selvoppfatning er signifikant på .05 nivå. Den empiriske modellen viser dermed at variabelen elevtjenestestøtte har en direkte effekt på variablene sosial selvoppfatning, fysisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning og ensomhet. Sammenhengen mellom elevtjenestestøtte og de tre variablene av selvoppfatning lader positivt, mens sammenhengen til ensomhet lader negativt.

Lærernes støtte til elevene har en direkte effekt på akademisk selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og nedstemthet. Effektene til fysisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning er positive mens effekten lærerstøtte har for nedstemthet lader negativt.

Sosial selvoppfatning som uavhengig variabel har en signifikant sammenheng med de avhengige variablene nedstemthet og ensomhet. Sosial selvoppfatning lader negativt til disse variablene noe som antyder at jo høyere opplevd sosial selvoppfatning elevene har jo lavere grad av nedstemthet og ensomhet opplever de. Sosial selvoppfatning som avhengig variabel påvirkes som nevnt av elevtjenestestøtte med 8,2%. Sosial selvoppfatning korrelerer positivt med akademisk og fysisk selvoppfatning med henholdsvis .228 og .385.

Som uavhengig variabel har fysisk selvoppfatning knyttet til utseende signifikant sammenheng med nedstemthet og angst. Fysisk selvoppfatning lader negativt til angst og nedstemthet. Som avhengig variabel forklares fysisk selvoppfatning med kun 7,7% av variablene emosjonell lærerstøtte og elevtjenestestøtte. Fysisk selvoppfatning korrelerer som nevnt med sosial selvoppfatning og akademisk selvoppfatning.

Akademisk selvoppfatning som uavhengig variabel påvirker de avhengige variablene nedstemthet og ensomhet. Akademisk selvoppfatning lader negativt til nedstemthet og ensomhet. Som avhengig variabel forklarer lærerstøtte og elevtjenestestøtte 12,6% av elevenes akademiske selvoppfatning. Som nevnt under sosial og fysisk selvoppfatning korrelerer akademisk selvoppfatning med begge disse.

Den avhengige variabelen nedstemthet forklares med 35,9% av de uavhengige variablene emosjonell lærerstøtte, sosial, fysisk og akademisk selvoppfatning. Sammenhengen er sterkest fra fysisk selvoppfatning og svakest fra emosjonell lærerstøtte. Ensomhet forklares av elevtjenestestøtte, sosial selvoppfatning og akademisk selvoppfatning med 37,2%. Her er sammenhengen sterkest fra sosial selvoppfatning og svakest fra elevtjenestestøtte. Angst påvirkes direkte av kun en annen variabel. Fysisk selvoppfatning forklarer elevenes opplevde angst med 29,9%. Beta-verdien mellom de to er på $-.319$. Det er viktig å nevne at det i enkelte av de sammenhengene som er forventet i den teoretiske modellen, men som viser seg å ikke ha sammenheng i empirisk modell, kan ha indirekte effekter. Hvis X =elevtjenestestøtte og Y =angst og det ikke er signifikant sammenheng mellom disse, selv om det er forventet i teoretisk modell, kan elevtjenestestøtte likevel ha effekt for angst gjennom en tredje variabel Z =fysisk selvoppfatning. For eksempel er den indirekte effekten mellom støtte fra elevtjenesten og nedstemthet gjennom sosial selvoppfatning på $-.039$, noe som er en svak sammenheng. Variabelen nedstemthet kan også ha en indirekte effekt gjennom fysisk selvoppfatning og gjennom akademisk selvoppfatning ettersom elevtjenestestøtte har betydning for begge disse. Den indirekte effekten mellom emosjonell lærerstøtte og angst ligger på $.042$ og er dermed svak. Det vises også til et eksempel der det kan være både direkte og indirekte effekter. Variabelen elevtjenestestøtte har en sammenheng med variabelen ensomhet med $-.158$, og en indirekte effekt via variabelen sosial selvoppfatning på $-.105$. Dette er en sammenheng som forklarer noe av variabelen ensomhet. En ser altså at indirekte effekter også må tas med i betraktninger knyttet til resultatene. Dette er viktig på grunn av at for eksempel variabelen elevtjenestestøtte i seg selv ikke reduserer angst, men om støtte fra elevtjenesten får betydning for fysisk selvoppfatning som har betydning for å redusere angst så har det videre en betydning for å redusere angst. En kan i dette eksemplet konkludere med at støtte fra elevtjenesten kun har betydning for angst om den har betydning for psykisk selvoppfatning.

6. Diskusjon

I dette prosjektet er det undersøkt hvordan støtte fra elevtjeneste og lærerne står i relasjon til selvoppfatning, psykisk helse og ensomhet ut fra følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

”Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for ulike former av selvoppfatning, nedstemthet, angst og ensomhet hos elever i videregående opplæring?”

1. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av egen sosiale selvoppfatning og fysiske selvoppfatning knyttet til utseende?
2. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av egen akademisk selvoppfatning?
3. Hvilken betydning har støtte fra elevtjeneste og lærere for elevens opplevelse av nedstemthet, angst og ensomhet?

Det er gjennomført korrelasjon, deskriptiv analyse og sti-analyse. Resultatene viser at flere av de antatte relasjoner som forventet står i relasjon til hverandre, mens enkelte ikke har signifikant sammenheng. I det kommende diskuteres resultatene i lys av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2, og relasjonene i teoretisk modell presentert i kapittel 3.

6.1. Støtte fra elevtjeneste og lærere som betydning for selvoppfatning

Samlet sett viser resultatene fra analysen at det er varierende grad av samsvar mellom støtte og selvoppfatning. I underkapittel 7.1.1.-7.1.3. vil resultatene fra relasjonen mellom de uavhengige variablene elevtjenestestøtte og emosjonell lærerstøtte mot de, i denne sammenheng avhengige variablene sosial selvoppfatning, akademisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning utseende bli presentert. Det er ingen målbare indirekte effekter ut fra den teoretiske modellen i disse sammenhengene, men det er sannsynlig at tredjevariabler som ikke er målt i dette prosjektet har betydning for de nevnte avhengige variabler.

6.1.1. Sammenhengen mellom støtte og sosial selvoppfatning

Resultatene fra de deskriptive analysene anslår at elevenes opplevde støtte fra elevtjenesten har betydning for sosial selvoppfatning. Dette er i samsvar med teorien i den grad en kan snakke om støtte generelt i skolen (Fredricks et al., 2004). Det stemmer også overens med de

antagelser som ble gjort i forbindelse med teoretisk modell der det som forventet er størst sammenheng mellom elevtjeneste og sosial selvoppfatning sammenlignet med de andre aspektene av selvoppfatning. Når det kommer til støtte fra elevtjenesten konkret finnes det lite teori og forskning knyttet til det. Diskusjonen som omhandler variabelen elevtjenestestøtte er derfor knyttet til betydningen av sosial støtte slik den i forskning er beskrevet ut fra betydningsfulle personer i skolen (Furrer & Skinner, 2003). Ut fra det kan det antas at elevtjenesten gjennom veiledning, (instrumentell støtte) og omsorg, respekt og empati (emosjonell støtte) har betydning for elevenes sosiale selvoppfatning. Emosjonell støtte fra lærerne gir derimot ikke signifikante resultater knyttet til sosial selvoppfatning slik det ble forventet ut fra teoretisk modell. Det kan derfor antas at støtte eller ikke-støtte fra venner og andre og tro på seg selv har større betydning for elevenes sosiale selvoppfatning. Dette kan forstås ved at om man blir avvist av, ikke har støtte i, sine medelever kan det være vanskelig å opprettholde en god sosial selvoppfatning til tross for emosjonell støtte fra lærer.

6.1.2. Sammenhengen mellom støtte og fysisk selvoppfatning

Når det gjelder støtte knyttet til fysisk selvoppfatning viser analysen at både lærerstøtte og elevtjenestestøtte er signifikante. Dette vil si at det teoretiske kartet som tegnes av emosjonell støtte viser at elevenes opplevelse av denne typen støtte er viktig for deres fysiske selvoppfatning. Det kan antas at støtten gjør elevene sterkere rustet overfor presset de opplever knyttet til kropp, trening og utseende. Likevel kan bare 7,7% av elevenes fysiske selvoppfatning relateres til støtte fra lærere og elevtjeneste, noe som ikke er veldig mye. Det kan være en indikasjon på at støtte fra andre er vel så viktig i forbindelse med fysisk selvoppfatning. Dette er forståelig ut fra at venner og andre ungdommer sin støtte knyttet til utseende er svært viktig. Man kan tenke seg at det i et ungdomsmiljø kanskje finnes noen som en kunne tenkt seg å bli bedre kjent med, som en kjærestereelasjon for eksempel, og det er da nærliggende å anta at disse relasjoners støtte, som i meninger og uttalelser, er betydningsfulle for egen fysiske selvoppfatning. Dette bekreftes i forskning fra Frostad et.al. (2015), der venner og andre trekkes fram som viktige for måten å takle press knyttet til utseende på. Det er nærliggende å anta at i tillegg til betydningen av støtte fra venner og andre vil opplevd press fra venner og andre ha betydning for selvoppfatning knyttet til utseende jevnfør NOVA (2014).

6.1.3. Sammenhengen mellom støtte og akademisk selvoppfatning

Emosjonell støtte fra elevtjeneste og lærere har signifikant sammenheng også for akademisk selvoppfatning. Her er sammenhengen naturlig nok noe større når det kommer til lærerstøtte. Resultatene indikerer at støtten elevene opplever fra lærerne og elevtjeneste har positiv betydning for de kravene elevene stiller til egne prestasjoner. Resultatet av faktoranalysen viser at det er god reliabilitet i det sammensatte målet. Målet innebærer både spørsmål knyttet til at skolearbeidet er vanskelig og at skolearbeidet er lett. Resultatene fra sti-analysen kan derfor indikere at den støtten elevene opplever er relevant både for elever med gode skolefaglige resultater så vel som de elevene som ikke har like gode resultater. Dette stemmer overens med Bong og Skaalvik (2003), som har funnet at støtte i skolen virker positivt inn på situasjoner der elever skal prestere og lære.

6.2. Støtte fra elevtjeneste og lærere som relasjon for psykisk helse og ensomhet

Resultatene fra denne delen av sti-analysen er varierende og i delkapitlene 7.2.1.-7.2.3. vil støtte fra elevtjenesten og lærerne sees i sammenheng med nedstemthet, ensomhet og angst.

6.2.1. Sammenhengen mellom støtte og nedstemthet

Resultatene fra denne delen av analysen viser at støtte fra elevtjenesten ikke har signifikant betydning knyttet til elevenes opplevelse av nedstemthet. Dette stemmer ikke overens med hypoteser vist i teoretisk modell. Støtte fra lærere derimot har en signifikant betydning, noe som stemmer overens med tidligere forskning fra Skaalvik & Skaalvik (2013). Lærerens måte å opptre emosjonelt på overfor eleven har betydning for elevens følelse av å være trist, av at de har lyst til å gi opp og at de er bekymret. Selv om dette er positivt er det ikke en sterk sammenheng mellom relasjonene.

Når det gjelder disse resultatene kan det være nærliggende å tenke at dette er et negativt resultat for elevtjenestens del. Det er positivt at elevene opplever mindre grad av nedstemthet etter støtte fra lærerne. Det kan også tenkes å være en sammenheng her. Elevene møter læreren sin ofte, og kan ha en trygg og nær relasjon til denne, mens relasjonen til elevtjenesten er noe mer flyktig da eleven ikke møter den aktuelle personen fra elevtjenesten så ofte som en møter læreren. Det kan også tenkes å være slik at elevtjenesten ikke når godt

nok fram i sin jobb med å møte elevene. Det kan ha sammenheng med tilgjengelighet og den relasjonen elevtjenesten lykkes eller mislykkes i å skape med eleven. I tillegg kan det være slik at en tredje faktor har sammenheng med dette resultatet. En ser at elevtjenesten har betydning for sosial selvoppfatning, og sosial selvoppfatning har betydning for nedstemthet. Det vil si at elevtjenesten kan ha en indirekte effekt på nedstemthet. Den indirekte effekten gjennom sosial og akademisk selvoppfatning er ikke signifikant. Den vil dermed ikke ha betydning for sammenhengen mellom elevtjenestestøtte og nedstemthet. Indirekte sammenheng gjennom fysisk selvoppfatning er så vidt signifikant med verdien $-.060$. Den indirekte effekten kan forklares ved at eleven kan ha oppsøkt elevtjenesten på grunn av at det er flere aspekter som er vanskelig for eleven. Dette kan vise at eleven føler liten tilhørighet i klassen og får liten støtte fra medelever og venner. Dette er i samsvar med forskning fra Ingul (2014) som sier at det ofte er flere aspekter som spiller inn for ungdom. Om en elev får støtte fra elevtjenesten, blir sett, hørt og tatt på alvor, vil dette kunne hjelpe på elevens fysiske selvoppfatning til tross for at det er venner og medelever som ut fra teori og tidligere forskning fra Federici & Skaalvik (2013) og Paxton et al.(2007) har størst betydning for fysisk selvoppfatning. Fysisk selvoppfatning kan på det viset være en indirekte effekt for sammenhengen mellom variabelen elevtjenestestøtte og nedstemthet.

Som nevnt har emosjonell lærerstøtte en sammenheng med variabelen nedstemthet. Variabelen emosjonell lærerstøtte har også en indirekte effekt på variabelen nedstemthet gjennom fysisk selvoppfatning. Den indirekte effekten her er svak på $-.062$, men er likevel signifikant.

6.2.2. Sammenhengen mellom støtte og ensomhet

I sammenhengen mellom støtte og ensomhet viser analysen at støtte fra lærere ikke har signifikant betydning for elevenes ensomhet, mens støtte fra elevtjenesten ser ut til å ha en betydning for elevenes opplevde ensomhet. Sammenhengen her er på $-.158$, noe som viser at støtte fra elevtjenesten gir en lavere opplevelse av ensomhet blant de elevene som oppsøker elevtjenesten, som føler seg ensomme og som opplever støtte. Dette underbygges av tidligere forskning som viser at emosjonell støtte har betydning for elevens opplevelse av ensomhet (Ingul & Nordahl, 2014). Den manglende sammenhengen mellom emosjonell lærerstøtte og ensomhet kan forklares med at medelever og andre voksenpersoner enn lærer og foreldre er

viktige for psykisk velvære (De Wit et al., 2011). Det er heller ingen signifikante indirekte effekter mellom emosjonell lærerstøtte og ensomhet. Dette resultatet er motsatt fra resultatet om sammenheng mellom støtte og nedstemthet. Dette kan tenkes å være på grunn av normaliteten i det å være nedstemt. De fleste kjenner seg i følge Berge & Repål (2010) nedstemt innimellom og det er kanskje ikke det en i første rekke oppsøker elevtjenesten for, da de kan lette på nedstemtheten med støtte fra venner, medelever og lærere. Det er viktig å poengtere at dette kan gjelde noen. Det er nok også elever som kjenner på en mer konstant nedstemthet og som oppsøker elevtjenesten på grunn av det, men som da dessverre ikke opplever nok støtte fra elevtjenesten knyttet til nedstemtheten. Følelsen av å være ensom derimot kan for enkelte bli så overveldende at det er grunnen til at de oppsøker elevtjeneste og at de har opplevelse av at elevtjenesten er tilstede når elevene trenger det. Dette kan for eksempel ha sammenheng med oppsatte tidspunkt for avtaler. For elever som opplever øyeblikk av nedstemthet og oppsøker elevtjenesten akutt kan møte en stengt dør på grunn av at elevtjenesten ikke er tilstede på grunn av andre arbeidsoppgaver eller at medlemmet i elevtjenesten allerede har besøk av en elev med avtale. Dermed kan det være årsaken til at elevtjenesten har en direkte innvirkning på elevens opplevelse av ensomhet, men ikke på nedstemthet. Elevtjenestestøtte har som tidligere nevnt også en signifikant indirekte effekt på -0.105 på variabelen ensomhet gjennom variabelen sosial selvoppfatning. Dette indikerer at betydningen støtte fra elevtjenesten har for elevens sosiale selvoppfatning har betydning for elevens opplevelse av å være ensom.

Når det gjelder lærerens manglende betydning for ensomhet kan dette også ha en naturlig forklaring. Det kan være slik at læreren som ser eleven i en sosial sammenheng, som ser at eleven er sammen med andre i friminutter og lunsjpauser, ikke tenker på eleven som ensom. Om en som lærer ikke tenker på eleven som ensom er det kanskje ikke naturlig å spørre om det i samtaler heller. Dermed vil eleven kunne oppleve en manglende støtte fra læreren ganske enkelt fordi læreren ikke vet og dermed heller ikke tenker på å støtte eleven i det. Det er heller ingen signifikante indirekte effekter målt i den teoretiske modellen som har betydning for emosjonell lærerstøtte sin sammenheng for elevens ensomhet.

6.2.3. Sammenhengen mellom støtte og angst

Analysene viser ingen signifikante sammenhenger mellom støtte og angst. Ut fra den teoretiske modellen ble det antatt at både elevtjenestestøtte og emosjonell lærerstøtte ville ha betydning. Resultatet knyttet til emosjonell lærerstøtte kan skyldes at utvalget som resultatet er beregnet ut fra er kun de som har svart at de har oppsøkt elevtjenesten. Dette på grunn av at elevtjenestestøtte er med som en viktig del av problemstillingen, og målet er å finne ut hvilken betydning elevtjenesten har for elevene. Man må da kunne se på de elevene som har hatt kontakt med elevtjenesten. Disse elevene har naturligvis også kontakt med lærere, men er blitt målt fordi de har hatt kontakt med elevtjenesten. Om man hadde undersøkt for alle elevene som har svart ville kanskje variabelen lærerstøtte hatt større betydning for elevenes opplevde angst.

At det er så få elever som opplever at de får mindre angst etter støtte fra elevtjeneste og lærere er betenkelig. Det kan likevel være en sekundær sammenheng mellom støtte både fra elevtjenesten og lærerne knyttet til angst ettersom disse har en viss positiv betydning for elevenes fysiske selvoppfatning, noe som igjen har betydning for angst. Denne sammenhengen kan likevel ikke forsvare at støtte elevtjenesten og lærere ikke har betydning for angst.

6.3. Selvoppfatning som forståelse for psykisk helse og ensomhet

Selvoppfatning er i denne delen av diskusjonen en uavhengig variabel. I korrelasjonsmatrisen i tabell 1 viser korrelasjonene at det er signifikante sammenhenger mellom sosial og akademisk selvoppfatning, sosial og fysisk selvoppfatning og fysisk og akademisk selvoppfatning. Dette stemmer overens med forskning fra Wilgenbusch og Merrell (1999), som viser at de ulike aspektene står i noen relasjon til hverandre. For den avhengige variabelen nedstemthet har både sosial, fysisk og akademisk selvoppfatning betydning, mens det er kun fysisk selvoppfatning som har betydning for angst. Ensomhet påvirkes av akademisk og sosial selvoppfatning. I de kommende underkapitler 7.3.1 og 7.3.2 vil disse resultatene bli diskutert.

6.3.1. Sammenhengen mellom selvoppfatning og psykisk helse

Som nevnt har alle de tre aspektene av selvoppfatning betydning for nedstemthet. Dette stemmer overens med de hypoteser som ble presentert i den teoretiske modellen. Selvoppfatning lader negativt mot nedstemthet noe som indikerer at jo høyere opplevd selvoppfatning eleven har jo lavere grad av opplevd nedstemthet. Det er interessant å se at fysisk selvoppfatning er det som lader høyest av de tre. Mens sosial selvoppfatning og akademisk selvoppfatning lader på henholdsvis $-.189$ og $-.161$ lader fysisk selvoppfatning på $-.360$. Dette kan bety at elevenes opplevelser av press knyttet til kropp og utseende har stor betydning for deres psykiske helse. Dette underbygges også av at fysisk selvoppfatning er den eneste av de tre selvoppfatningsaspektene som lader mot angst. Sammenhengen er på $-.319$, og viser at jo høyere fysisk selvoppfatning elevene har jo mindre grad av angst opplever de. Når analysen i tillegg viser at det kun er variabelen fysisk selvoppfatning som har direkte sammenheng med variabelen angst, og at den har betydning for 29.9% av elevenes opplevelser knyttet til angst, kan det være nærliggende å anta at det stress ungdom opplever som følge av press knyttet til utseende jevnfør NOVA (2014) er av stor betydning for deres hverdag. Det er ingen mulige indirekte effekter målt fra selvoppfatning til psykisk helse og ensomhet ut fra den teoretiske modellen i prosjektet.

6.3.2. Sammenhengen mellom selvoppfatning og ensomhet

Variabelen ensomhet har sammenheng med sosial og akademisk selvoppfatning. Sosial selvoppfatning lader på $-.500$, mens sammenhengen mellom ensomhet og akademisk selvoppfatning er noe mindre. Det at sosial selvoppfatning har betydning for ensomhet er i samsvar med Goleman (2011) og Kvello (2013) sine uttalelser der emosjonell selvoppfatning beskrives som betydningsfull for evnen til å sosialisere seg inn i nye miljøer, og dermed har noe å si for om ungdommen opplever å være ensom.

Sammenhengen mellom akademisk selvoppfatning og ensomhet kan være mulig å forklare ut fra at deltakelse og tilhørighet i sosiale miljøer er av betydning for selvoppfatning (Bandura, 1997). En ungdom som ikke har tilhørighet kan oppleve ensomhet. Ungdommen har likevel en viss grad av akademisk selvoppfatning fordi ungdommen er en deltaker i det sosiale og akademiske miljøet. Ensomhet handler som nevnt om et grunnleggende behov for å høre til (Kvello, 2013). Hvis eleven ikke føler at den hører til burde dette ha negativ innvirkning på

akademisk selvoppfatning, men fordi ungdommen likevel er deltaker i det sosiale miljøet en klasse er vil sammenhengen mellom akademisk selvoppfatning og ensomhet kunne forklares av dette.

6.4. Nedstemthet, angst og ensomhet

I følge den deskriptive analysen er de sammensatte målene som måler angst, nedstemthet og ensomhet reliable i den forstand at de måler det de skal måle. De har høy Cronbachs Alpha. Når en ser på sammenhengen mellom disse variablene, ser en av korrelasjonene i tabell 1 at sammenhengen mellom angst og nedstemthet er svært høy, .833, noe som viser at det er stor sammenheng mellom de to variablene. Dette stemmer overens med Ingul (2014). Ensomhet har en korrelasjon på .304 overfor angst, og .365 overfor nedstemthet. Dette vil si at undersøkelsen viser en sammenheng mellom ensomhet og psykisk helse for elevene ved de respektive skolene.

6.4.1. Sammenhengen av variablene for nedstemthet

Variabelen nedstemthet er ifølge resultatene i denne undersøkelsen avhengig av sosial, fysisk og akademisk selvoppfatning, samt emosjonell lærerstøtte. Til sammen kan disse variablene forklare for 35,9% av elevenes nedstemthet. Det vil si at for gjennomsnittet av elevene som har svart på undersøkelsen, og som også har svart at de har benyttet seg av elevtjenesten har selvoppfatning og lærerstøtte betydning for deres opplevelser av å være nedstemte. Dette stemmer overens med de antagelser som ble vist i teoretisk modell. I den samme modellen ble det også antatt at støtte fra elevtjenesten hadde betydning, noe som ser ut til ikke å stemme. Dette kan delvis forklares av forskning omkring emosjonell støtte som viser at støtten fra venner er svært viktig (Federici & Skaalvik, 2014). Det indikeres i Federici og Skaalvik (2014) sine forskningsfunn at elevene kan ha fått emosjonell støtte uten å ha opplevelsen av å ha fått støtte. I tillegg viser resultatene fra denne undersøkelsen at støtte fra elevtjenesten har betydning for både sosial, fysisk og akademisk selvoppfatning som alle tre i sin tur har betydning for nedstemthet. Dette kan bety at elevtjenesten har indirekte påvirkning på variabelen nedstemthet. En annen mulighet er at opprettholdende faktorer for nedstemthet som for eksempel vanskelige hjemmeforhold virker så sterk på eleven at elevtjenesten ikke når frem med sin støtte. Et tredje alternativ kan være at eleven allerede er i et behandlingsapparat knyttet til sin nedstemthet. Dette kan føre til at eleven opplever støtte for

aspekter knyttet til skole fra elevtjenesten, mens støtten knyttet til nedstemthet oppleves å komme fra for eksempel psykolog eller andre.

6.4.2. Sammenhengen av variablene for angst

Variabelen angst har som nevnt kun sammenheng med variabelen fysisk selvoppfatning. Noe av årsaken til dette forklares under fysisk selvoppfatning. Her kan det være nærliggende å anta at variablene emosjonell lærerstøtte og støtte fra elevtjenesten som har sammenheng med fysisk selvoppfatning, kan ha en indirekte påvirkning på angst. I følge House (1981) kan instrumentell støtte minske stress og sørge for en bedre psykisk helse og øke selvoppfatning generelt, dette underbygges av nyere forskning fra Federici og Skaalvik (2013). Emosjonell støtte opplyses av DeWit et.al. (2011) å ha stor betydning for elevenes psykiske helse og herunder angst. Emosjonell støtte opplyses også å ha betydning for selvoppfatning, og det kan derfor være en mulighet for at den støtten elevene opplever forbundet med fysisk selvoppfatning også har en betydning for elevens opplevde angst. Det er likevel med forsiktighet dette blir fremmet da kun 7,7% av fysisk selvoppfatning forklares av elevtjenestestøtte og lærerstøtte. Variabelen angst påvirkes med 29,9% av variabelen fysisk selvoppfatning.

Det ser ut til at fysisk selvoppfatning har svært stor betydning. Det at det kun er fysisk selvoppfatning som har betydning for angst kan indikere at mye av elevenes angst er knyttet til aspekter knyttet til stress omkring press omhandlende faktorer som har betydning for fysisk selvoppfatning og at redselen for å ikke ta seg godt nok ut er stor. Dette er i samsvar med resultater fra Ungdataundersøkelsen (Nova, 2014). Ut fra spørsmålene om fysisk selvoppfatning knyttet til utseende kan det se slik ut. Om det er slik at elevene opplever angst knyttet til utseende på det viset, og at det tar så stor plass i deres skolehverdag, vil dette kunne være så alvorlig at det kan ha betydning for elevens fungering i skolen. Det kan kanskje også kunne forklare noe av aspektet ved at elevtjenestestøtte og emosjonell lærerstøtte ikke har betydning for angst. Dette på grunn av at fysisk selvoppfatning som tidligere antydnet er mer basert på støtte fra venner og medelever enn fra elevtjeneste og lærere. Det kan derfor muligens antas at også dette gjelder med tanke på angst knyttet til utseende.

Det kan også være slik at en ikke forteller sine venner og medelever om sin angst for ikke å se bra nok ut, og at en derfor ikke tillater seg selv å motta støtte for dette. Et annet aspekt som kan spille inn er som for nedstemthet, at elevene er i en behandling for sin angst og opplever støtte fra den behandlende enheten knyttet til dette. Elevtjenesten derimot kan tenkes å være støttende overfor eleven på andre områder enn det som direkte er knyttet til angst. En tredje forklaring kan også her være at opprettholdende faktorer utenfor skolen fører til at den støtten eleven faktisk får ikke oppleves som støtte da forhold som elevtjenesten har liten påvirkning på er konstante i bakgrunnen. Et eksempel på dette kan være at eleven er under omsorg av barnevern noe som ifølge Kvello (2013). Dette kan være en stressfaktor og dermed også en opprettholdende faktor for elevens utfordringer knyttet til psykiske helse, og dermed angst. En fjerde forklaring kan være feil ved måleinstrumentet. Man kan stille spørsmål ved om det sammensatte målet elevtjenestestøtte faktisk måler støtte fra elevtjenesten. Det sammensatte målet inneholder som tidligere nevnt ti items. Spørsmålene lyder eksempelvis: ”Tenk på dine erfaringer med elevtjenestene som helhet. I hvilken grad opplevde du at du ble tatt på alvor?” og ”Tenk på dine erfaringer med elevtjenestene som helhet. I hvilken grad opplevde du at elevtjenesten jobbet for en god og trygg relasjon?”. I faktoranalysen ladet alle items på samme skala og hadde en Cronbachs Alpha på .92 noe som er et godt tall på dimensjonalitet i det sammensatte målet elevtjenestestøtte. I teori og forskning blant annet fra Federici og Skaalvik (2013), er sosial støtte forbundet med begreper som tillit, trygghet, respekt og empati, bli sett og bli hørt. Disse aspektene er det forsøkt å ta høyde for i utformingen av spørsmål om støtte fra elevtjenesten. Likevel er dette et nytt sammensatt mål som ikke er prøvd ut før der forskeren ikke har nevneverdig erfaring med å sette sammen spørsmål til spørreundersøkelser. Det faktum at spørsmålene blir stilt for første gang kan true reliabiliteten i variabelen elevtjenestestøtte. Dette kan forsterkes av at prosentandelene elever som har svart har svart at de ”i stor grad” eller ”i svært stor grad” har opplevelser knyttet til elevtjenesten. For eksempel i spørsmål K23 der elevene blir spurt om ”I hvilken grad opplevde du at elevtjenesten jobbet for en god og trygg relasjon”, der 42,8% av svarene ligger under fanene ”i stor grad” og ”i svært stor grad” (se vedlegg 5).

6.5. Praktiske implikasjoner

Resultatene fra dette prosjektets undersøkelse viser at støtte fra elevtjeneste og lærere i varierende grad har betydning for selvoppfatning, psykisk helse og ensomhet. De viser også at noen av de forventede sammenhengene til støttens betydning ikke var som forventet.

6.5.1. Skape en bedre elevtjeneste

Dette prosjektet viser at støtte fra elevtjenesten har betydning for elevens sosiale, fysiske og akademiske selvoppfatning. Den viser også at elevtjenesten har betydning for ensomhet. Prosjektet viser at elevene ikke opplever støtte fra elevtjenesten i sammenheng med nedstemthet og angst. Dette er betenkelig. Selv om resultatene kan ha sammenheng med andre aspekter kan det være et behov for at elevtjenesten blir bevisst sin rolle og sine måter å møte eleven på. At elevtjenesten ikke har betydning for elevenes angst kan som nevnt skyldes at støtten fra venner og medelever er viktigere, noe som er i samsvar med forskning fra Federici og Skaalvik (2013). Det er naturlig og bra at venner er viktigere enn elevtjenesten. Eleven møter sjelden elevtjenesten i forhold til hvor ofte de møter venner og lærere og det er naturlig at venner og lærere er viktigere. Det kan likevel være nødvendig at elevtjenesten utvider sitt fokus i møte med eleven. Årsakssammenheng blir her en viktig faktor.

Elevtjenesten kan tidligere ha fått forståelse av at eleven har hatt symptomer knyttet til angst og kan ha jobbet ut fra det med å gi veiledning på metoder som kan brukes for å vinne over frykten. Det er sånn sett mulig at eleven har fått støtte, men at støtten ikke er blitt opplevd som støtte knyttet til symptomene på angst, hvis redselen eleven har er knyttet til fysisk selvoppfatning knyttet til utseende. I kartleggingen av eleven spør elevtjenesten om hjemmeforhold, søvnmønster, mat, nære relasjoner, venner, fritid osv. Her kan elevtjenesten vurdere å spørre om elevens selvoppfatning knyttet til utseende og hvilken betydning dette og press fra sosiale medier og andre har for eleven. Da det er en høy korrelasjon mellom variablene angst og ensomhet vil det kunne være slik at et større fokus på elevens fysiske selvoppfatning knyttet til utseende, om eleven opplyser om symptomer knyttet til angst, også vil være støttende for eleven i sammenheng med nedstemthet. Dette vil kanskje også kunne virke positivt inn på elevens selvoppfatning totalt da det ser ut som om tanker på eget utseende har stor betydning for eleven både ut fra dette prosjektet, men også ut fra NOVA (2014).

Elevtjenesten har ofte en kompetanse rettet mot arbeid med ungdom som går ut over den pedagogiske kompetansen. Ettersom det er læreren som har hyppigst kontakt med eleven bør et samarbeid mellom lærer og elevtjeneste vurderes der læreren kommer til kort i samhandling med eleven. Det kan kanskje også innebære veiledning av læreren for hvordan en konkret kan

gå fram for å komme i relasjon til elever som har utfordringer knyttet til ensomhet og psykisk helse. Da elevtjenesten består av både helsesøster, rådgivere (sosialpedagogisk og karriere), PPT og finnes det kompetanse til å gi veiledning om ulike aspekter knyttet til elevene og situasjoner i klasserommet som har betydning for elevenes fungering. Dette er også en implikasjon som er i tråd med ny tenking knyttet til bruk av spesialpedagogiske ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2013).

6.5.2. Skape bedre relasjoner mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev er mye vektlagt i forskning de siste årene (Drugli, 2012). Det er bra, og det er viktig. Undersøkelsen i dette prosjektet viser at det er forbindelse mellom emosjonell lærerstøtte og akademisk selvoppfatning, fysisk selvoppfatning og nedstemthet. Dette kan skyldes at læreren er god i sitt fag og veileder eleven på en adekvat måte knyttet til fag. Det kan være mulig at eleven i enkelte situasjoner opplever læreren som lite empatisk og omsorgsfull, eller kanskje mindre omsorgsfull enn det eleven kunne tenke seg at læreren er. Det faglige presset som elevene opplever gjennom en målstyrt skole krever en relasjon til læreren som gjør at eleven er trygg i klassen, i læringssituasjonen og kjenner på trygghet knyttet til å etterspørre hjelp til faglige, emosjonelle og sosiale aspekter ved behov (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Man har som lærer en unik mulighet til å skape gode relasjoner med elevene som gjør at de opplever videregående skole som noe trygt og tillitsbasert. Dette kan føre til at opplevelsen av faglig, sosial og emosjonell tilhørighet er tilstede (Federici & Skaalvik, 2013). Dette igjen kan føre til bedre selvoppfatning, mindre sjanse for ensomhet og psykiske utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette kan igjen kan føre til at eleven får en god fungering i skolen og bli styrket til videre utdanning og jobb etter endt videregående opplæring. Det er derfor viktig å fortsette både med forskning om og arbeid med gode relasjoner mellom lærer og elev.

7. Avslutning

Dette prosjektets mål har vært å se på *hvilken betydning støtte fra elevtjeneste og lærere har for ulike former for selvoppfatning, nedstemthet, angst og ensomhet*. Noen resultater har vært overraskende, mens andre har vært som forventet. Resultatene har vist at støtte fra lærere og elevtjeneste ikke hadde betydning for så mange variabler som først antatt. Likevel viser det seg at støtte fra elevtjenesten har positiv betydning for sosial, akademisk og fysisk selvoppfatning i tillegg til å ha betydning for ensomhet. Resultatene knyttet til lærerstøtte viser seg å være positive for akademisk og fysisk selvoppfatning. De er også positive for nedstemthet. Lærerens støtte har dermed betydning for akademisk og fysisk selvoppfatning knyttet til utseende og for nedstemthet. Støtte fra elevtjenesten har betydning for sosial, akademisk og fysisk selvoppfatning og for ensomhet. Det finnes også noen indirekte effekter som tidligere beskrevet. Dette vil si at elevtjeneste og lærere har ulik betydning for de ulike aspektene presentert i teorien. De har likevel betydning for noen aspekter som, direkte og indirekte, kan støtte eleven i ulike utfordringer.

Om det er riktig at antall elever med psykiske utfordringer øker slik jeg påstår i innledningen er det viktig at det apparatet som finnes i skolen fungerer som støtte for elevene. Det er viktig for å støtte eleven når eleven er på skolen og for å kunne hjelpe eleven til kontakt med andre aktører som kan hjelpe utenfor skolen. Elevenes psykiske helse er noe som både lærere og elevtjeneste må forholde seg til og jobbe for å være støttende overfor. En lærer har pedagogisk kompetanse og bør få være lærer, og læreren møter eleven oftere enn elevtjenesten og er derfor en svært viktig relasjon for eleven.

Det er liten, om noen, undervisning knyttet til hvordan man som lærer skal forholde seg til elevers psykiske utfordringer i lærerens grunnutdanning. I den sammenheng er det viktig for lærere å ha noen å henvende seg til som har noe mer erfaring og kunnskap om slike utfordringer. Dette for å kunne være til støtte for eleven i situasjoner der angst, ensomhet og nedstemthet er utfordringer. I skolen kan disse *noen* være elevtjenesten. Særlig der elevene ikke er i et behandlingsapparat fra før. Det er derfor viktig at elevtjenesten har kunnskap om psykisk helse og kompetanse om hvordan man kan støtte elever med psykiske utfordringer til å bygge effektive mestringsstrategier for å hankses med sine utfordringer. Det er viktig for å oppnå at støtte fra lærere og elevtjeneste har en virkning for elevenes opplevelser av psykisk

helse da det ifølge denne undersøkelsen ser ut til hovedsakelig å være selvoppfatning og delvis ensomhet som blir styrket ut fra støtte fra elevtjeneste og lærere.

Det er ikke dermed sagt at den betydning lærere og elevtjeneste har for elevene i dag er dårlig, men den kan utvikles og bli bedre. Et tiltak kan være at psykisk helse blir en større del av lærerutdanningen slik at lærerne har noe kunnskap. Lærerne skal først og fremst være de som underviser, veileder og motiverer eleven til læring og utvikling. Det er likevel slik at en som lærer bør ha kunnskap om elevens utfordringer knyttet til psykisk helse og hva som kan forventes av eleven. Dette for å være trygg i møte med elever med slike utfordringer og for å kunne tilrettelegge undervisningen for eleven på et adekvat nivå ut fra elevens forutsetning med de psykiske utfordringene. Dette er i tråd med kunnskapsdepartementets satsning om å forandre bruken av spesialpedagogikk i skolen.

Slik elevtjenesten er organisert i dag er det stor variasjon mellom skolene. Ofte har medlemmene i elevtjenesten også andre arbeidsoppgaver i tillegg til å være en del av elevtjenesten. Disse arbeidsoppgavene fører til at tilgjengeligheten til delene av elevtjenesten kan variere. Om elevene opplever elevtjenesten som utilgjengelig kan også det være et aspekt som gjør at elevene ikke opplever nok støtte fra elevtjenesten. Det bør være et mål for skolen at elevtjenesten skal være tilstrekkelig tilstede for på en god nok måte kunne bidra til bedre emosjonell, sosial og faglig fungering for eleven. Dette kan være økonomisk i et samfunnsperspektiv der en har som mål at flest mulig av elevene skal komme gjennom videregående skole med muligheter til å komme seg videre i livet på en tilfredsstillende måte gjennom læreplass i bedrift eller videre studier. Dette er også hensiktsmessig som styrking av elevtjenestens kunnskap om hvordan elevene med psykiske utfordringer best kan støttes i ulike situasjoner. I et samfunnsmessig perspektiv er det viktig å kunne se den støtten som elevtjenesten gir. Både som veiledning til lærere, som kan oppleve usikkerhet knyttet til elever med psykiske utfordringer, og til elevene direkte slik at de opplever støtte knyttet til utfordringene for en bedre fungering i skolen. Dette vil også kunne sees i sammenheng med kunnskapsdepartementets satsning på en annen type organisering av spesialpedagogiske ressurser.

7.1. Veien videre

I innledningen av prosjektet, under utarbeidelsen av måleinstrument og datainnsamling, var jeg relativt sikker på at støtte fra elevtjenesten og lærerne skulle ha en positiv innvirkning også på elevenes nedstemthet og angst. Dette viste seg ikke å stemme overens med det empiriske resultatet. Det er som nevnt flere aspekter som kan påvirke dette og måleinstrumentet er trukket fram som et av aspektene. Jeg har full, men likevel sunn kritisk, tillit til de spørsmål som allerede var laget til det større prosjektet. Spørsmålene knyttet til elevtjenestestøtte derimot kunne nok vært mer nyansert, grundigere vurdert og ikke minst utprøvd før de ble en del av undersøkelsen. Det hadde vært interessant å endre spørsmålene for så å prøve de på nytt i etterkant av dette prosjektet.

I fortsettelsen kunne det i tillegg vært interessant å tenke en ”mixed method”, der en også kunne hatt kvalitativt intervju med noen elever for en utdyping av enkelte svar. Både med tanke på hvilken støtte elevene opplever å få, men også med tanke på hvilke virkemidler som skal til for å oppnå at elevene opplever støtte knyttet til psykiske utfordringer. Det vil også være svært interessant å se på betydningen av stress knyttet til press som betydning for elevs angst og nedstemthet. I dette prosjektet er det ikke undersøkt for forskjeller i kjønn, noe som også ville vært interessant å eksplorere nærmere ved en senere anledning.

REFERANSE

- Aalen, I. (2013). *En kort bok om sosiale medier*. Bergen: Fagbokforl.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.
- Befring, E., & Tangen, R. (Eds.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bellatorre, A. C., J.E.; Goosby, B.J.; Walsemann, K.M. (2013). Adolescent Loneliness and Health in Early Adulthood. *Sociological Inquiry*, 83(4), 505-536.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berge, & Repål. (2010a). *Lykketyvene. Hvordan overkomme depresjon*. Oslo: Aschehoug Psykologi.
- Berge, & Repål. (2010b). *Trange rom og åpne plasser. Hjelp til mestring av angst, panikk og fobier*. Oslo: Aschehoug Psykologi.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different are they Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perception of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potention Correlates of Increasing Student mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-62.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Student's Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Fonagy, P. (2001). The Human Genome and the Representational Wprld: The Role of Ealy Mother-Infant Interaction in Creating an Interpersonal Interpretive Mechanism. *Bulletin og the Menninger Clinic*, 65(3), 427-448.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, state of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Loosing all Interes in School: Social Participation as a Predictor of the Invention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Furr, R. M. (2011). *Scale Constructions and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. London: SAGE Publications LTD.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sence of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. Northampton: More Than Sound LLC.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3).
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Haugen, R. (Ed.). (2012). *Barn og unges læringsmiljø 3 . med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...sammen om psykisk helse...* Oslo: Regjeringen Retrieved from <https://files.itslearning.com/File/Download/GetFile.aspx?FileName=Helsedepartementet%2c+2003.pdf&Path=lkuMk2wGZ78ipqGY943WmnEsokL%2fbXUymqagVr6G1%2b3y%2fWUF3bfZVg%2bP54lqqSbPDB7FjOSEza%2bC2%2fhoblo6OnJwzDSV9W13bvWHBFDL79igB5HxZe2hakxuR3ZIHlnhq5PVBUrLoP5qMcrqzw4l%2fM2sCa45AZl%2fhWn9vYxgy%2bE%3d&MimeType=application%2fpdf&Domain=ntnu.itslearning.com&TimeStamp=635641101285610303&Signature=HMZRc4ZYiKng%2fZcAfx9ZIGRR5GsPBPglOfc2wqXn7G%2fTTNh5eG9knSsvF3RbzhJiHasfc>

DGqh3qo%2felPy1RnDmqgdHg9gW1LDEDiYsbrG3L%2bNeyAtPYSkbwC5zKqPQdYeYAbyODcP
WmjfOv7LMSz2ADIAvge74uWSgulcznHX8%3d.

- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfeldt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 870-878.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Vol. 9. NIFU-rapport 9/2014 Retrieved from <http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Canada: Addison-Wesley Publishing Company.
- House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and Processes of Social Support. *Annual Review of Sociology*, 14, 293-318.
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents*. (Philosophiae Doctor, NTNU), NTNU, Trondheim.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2014). Anxiety as a risk factor for School absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(25). doi: doi:10.1186/1744-859X-12-25
- Ingul, J. M., Nordahl, H. M., Klöckner, C. A., & Silverman, W. K. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x
- Kleven, T. A. (Ed.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre skole*, 1, 10-14.
- Kroger, J. (1996). *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Riktigere bruk av spesialundervisning*. Oslo: Regjeringen.
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langaard, K. (2006). Ungdom, psykisk helse og profesjonell hjelp. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 25-40.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- McKenna, K. Y. A., Green, A. S., & Gleason, M. E. J. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? *Journal of Social Issues*, 58(1), 9-31.
- Newman, R. S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Nordahl. (2006). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. S., M-A.; Manger, T.; Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU. (2015). *Å høre til*. Oslo: Regjeringen.
- Nova. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. Oslo: NOVA.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual A step by step guide to data Analysis using IBM SPSS*. New York: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Paxton, S. J. N.-S., D.; Hannan, P.J.; Eisenberg, M.E. (2006). Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and low Self-Esteem in Adolescent Girls and Boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 539-549.

- Plessen, K. J., & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser - fra barn til voksen. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 9, 932-935. doi: 10.4045/tidsskr.09.0255
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hansen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence from Preschool to Adolescence: The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Development*, 64(1), 80-97.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School Goal Structure: Associations with Students' Perception of their Teachers as Emotionally Supportive, Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Effort and Help-Seeking Behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skogstrøm, L. (2015, 03.02.2015). Prestasjonspresset for ungdommen blir bare verre og verre. *Aftenposten*, p. 1. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/incoming/--Prestasjonspresset-for-ungdommen-blir-bare-verre-og-verre-7884845.html>
- Skårderud, F. H., S.; Stänicke, E. (2013). *Psykiatriboken. Sinn-kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. (2007). Social Support, Sense of Community in School, and Self-Efficacy as Resources During Early Adolescence: An Integrative Model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 90-177.
- Wellman, B. (2001). Computer Networks as Social Networks. *Science*, 293, 2031-2034. doi: 10.1126/science.1065547
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social Supports from Teachers and Peers as Predictors for Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- WHO. (2015). Mental Health. Retrieved 18.02.2015, 2015, from http://www.who.int/topics/mental_health/en/
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in Self-Concept among Children and Adolescents; A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.

1. Informasjonsskriv til rektorene



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

1 av 2

Solplassen skole
Solbygda 13
0000 Sola

ELEV TJENESTEN, ELEVENES TRIVSEL, SELVOPPFATNING OG MOTIVASJON

INVITASJON TIL Å DELTA I FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSPROSJEKT

Pedagogisk institutt, NTNU, har forskning på motivasjon som et av flere satsningsområder. De starter nå et prosjekt hvor de 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. 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.

Jeg er deltaker i dette forskningsprosjektet. I mitt mastergradsprosjekt vil jeg fokusere spesielt på hvordan elevtjenesten kan være relatert til trivsel, selvoppfatning og motivasjon.

Konkrete formål med prosjektet:

- Få et bilde på hvordan bruk av elevtjenesten er relatert til elevenes motivasjon, trivsel, og mental helse.
- Undersøke hvordan elevtjenesten kan ha betydning for faglig og sosial fungering.
- Kartlegge bruk av elevtjenesten.
- Få et klarere bilde av elevenes motivasjon, trivsel, mentale helse og oppfatning av seg selv både faglig, fysisk og sosialt, generelt.
- 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 min side ønskelig å gjennomføre undersøkelsen i starten av februar 2015. Jeg vil ta nærmere kontakt for å avtale hvordan dette kan gjøres rent praktisk ut fra skolens behov. Jeg vil stille opp ved skolen og gjennomføre datainnsamlingen. Spørreundersøkelsen vil ta ca. 30 minutter å besvare.

Oppfølging i 2016:

Pedagogisk institutt inviterer skolene i prosjektet til å delta i en oppfølgingsstudie i 2016. Dette betyr at elever som deltar i år og som fortsatt er elever ved skolen skoleåret 2015/2016 besvarer en tilsvarende spørreundersøkelse våren 2016. En slik 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 deltakende skolene:

Alle deltakende 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 meg 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

Laila Kristine Johannessen
Mastergradsstudent ved
Pedagogisk institutt, NTNU.
Mobil: 920 51 205

2. Godkjenning 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. kyrrs.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.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 videoopptak.

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

3. 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 sitt. 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!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/>• 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
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
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"/> |
| 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"/> |

KS-15
10-3

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVF-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
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"/>
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"/>

KS-15
10-3

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 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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 frimuttene | <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"/> |

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"/> |

KS-15
10-3

3

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 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> |

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"/> |

KS-15
10-3

4

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SVT-IT, NTNU

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

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"/>
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 måneden 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"/>

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- | | Aldri
1 | Sjelden
2 | Et par
ganger i
måneden
3 | 1-2
ganger
i uka
4 | Minst 3
ganger
i uka
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| 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"/> |

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
stress-
ende
1 | Litt
stress-
ende
2 | Ganske
stress-
ende
3 | Svært
stress-
ende
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 | En gang
om dagen
4 | Flere
ganger
om dagen
5 |

KS-15
10-3

6

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.

J. OM KARAKTERER

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

K. BRUK AV ELEVTJENESTER

Hensikten med skolens elevtjenester er å bidra til en bedre skolehverdag for alle elever. Her kommer noen spørsmål om dine erfaringer med skolens elevtjenester.

Hvilke av disse elevtjenestene ved din skole kjenner du til, og hvilke av dem har du benyttet deg av? ⇔

- | | Kjenner ikke
til denne
tjenesten
1 | Kjenner til
tjenesten, men
har ikke brukt den
2 | Har brukt
denne
tjenesten
3 |
|--|---|--|--------------------------------------|
| 1. Helsesøster | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sosialpedagogisk rådgiver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Miljøarbeider | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. BUP / psykolog ved skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. PPT / spesialpedagogisk koordinator ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Oppfølgingstjenesten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NB: Hvis du ikke benyttet noen av disse elevtjenestene: Vennligst hopp til avsnitt L (Karrieretjenesten).

Hva var årsaken til at du oppsøkte eller ble innkalt til elevtjenesten ved din skole, og i hvilken grad opplevde du at det var til hjelp?

NB: Sett bare ett kryss på hver linje!

- | | Dette var ikke årsaken til kontakten med elevtjenesten
0 | Fikk ingen hjelp
1 | Fikk lite hjelp
2 | Fikk noe hjelp
3 | Fikk god hjelp
4 | Fikk svært god hjelp
5 |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 7. Hjemmeforhold | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Faglige utfordringer eller problemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Mobbing | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Ensomhet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Følelsesmessige utfordringer (f.eks. at du var/er trist eller lei deg) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. At du hadde/har tanker om å slutte på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Krav eller press fra venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. At du var/er misfornøyd med deg selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Engstelse og nervøsitet i sosiale situasjoner (f.eks. i kantina) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
10-3

7

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.

16. Hvordan kom du i kontakt med elevtjenesten ved din skole?

NB: Her kan du sette ett eller to kryss! ⇨

1. Tok kontakt selv ...

2. Fikk innkalling ₂

Tenk på dine erfaringer med elevtjenestene som helhet. I hvilken grad opplevde du ...

	Ikke i det hele tatt 1	I svært liten grad 2	I liten grad 3	I noen grad 4	I stor grad 5	I svært stor grad 6	Ikke aktuelt 7
17. ... at du raskt fikk avtale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... at elevtjenesten var lett tilgjengelig (hadde tid / var til stede)?...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... at taushetsplikten ble overholdt?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... at du ble tatt på alvor?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... at kontaktlærer eller andre på skolen samarbeidet med elevtjenesten for å gi deg en bedre skolehverdag?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... at du selv fikk bestemme hva det skulle snakkes om?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... at elevtjenesten jobbet for en god og trygg relasjon?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... at du ble forstått?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... at du fikk tilbud om ny avtale hvis du av ulike årsaker ikke møtte opp, også om du ikke ga beskjed?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... at du kunne være åpen og ærlig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L. KARRIERETJENESTEN

1. Kjenner du til karrieretjenesten ved din skole, og har du benyttet deg av dette tilbudet? ⇨

Kjenner ikke til denne tjenesten 1	Kjenner til tjenesten, men har ikke brukt den 2	Har brukt denne tjenesten 3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du har benyttet deg av karrieretjenesten:

I hvilken grad opplevde du ...

	Ikke i det hele tatt 1	I svært liten grad 2	I liten grad 3	I noen grad 4	I stor grad 5	I svært stor grad 6
2. ... at du ble tatt på alvor?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... at karrieretjenesten var lett tilgjengelig (hadde tid / var til stede)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... at du ble forstått?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

4. Faktoranalyser

4

Vedlegg 2: Faktoranalyser

Faktorladninger for elevtjenestestøtte

Variabel	Faktorer
	1
K17: ...at du raskt fikk avtale?	.726
K18: ... at elevtjenesten var lett tilgjengelig?	.661
K19: ...at taushetsplikten ble overholdt?	.723
K20: ... at du ble tatt på alvor?	.871
K21: ...at kontaktlærer eller andre på skolen samarbeidet med elevtjenesten for å gi deg en bedre skolehverdag?	.492
K22: ... at du selv fikk bestemme hva det skulle snakkes om?	.816
K23: ... at elevtjenesten jobbet for en god og trygg relasjon?	.909
K24: ...at du ble forstått?	.866
K25: ...at fikk tilbud om ny avtale hvis du av ulike årsaker ikke møtte opp, også om du ikke gav beskjed?	.625
K26: ... at du kunne være åpen og ærlig?	.834

Merk. Spørsmålene er forkortet. Se Vedlegg ... for spørsmålene i sin helhet.
Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for emosjonell lærerstøtte

Variabel	Faktorer
	1
C2: Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.	.829
C4: Mine lærere behandler meg på en vennlig måte.	.667
C9: Jeg føler at mine lærere vil mitt beste.	.841
C11: Mine lærere oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	.581

Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for sosial selvoppfatning

Variabel	Faktorer
	1
E6: Jeg har mange venner.	.610
E8: Det er lett for meg å få venner.	.777
E9: Andre elever liker meg.	.898
E10: Andre elever vil gjerne ha meg som venn.	.871

Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for fysisk selvoppfatning - utseende

Variabel	Faktorer
	1
E14: Jeg er fornøyd med mitt eget utseende	.993
E7: Jeg tror andre synes jeg er tiltrekkende	.614
E12: Jeg er fornøyd med kroppen min	.825
E15: Jeg liker hvordan jeg ser ut	.954

Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for akademisk selvoppfatning

Variabel	Faktorer
	1
B1: Jeg lærer lett i alle fag på skolen	.793
B12: Skolearbeidet er lett for meg	.770
B14: Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet	.677
B6: Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg	.819

Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for ensomhet

Variabel	Faktorer
	1
D6: Jeg har ingen å snakke med i klassen	.732
D8: Jeg føler meg ensom på skolen	.750
D2: Jeg går ofte for meg selv i friminuttene	.841
D4: Jeg har ikke noen å være sammen med på skolen	.837

Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for angst med spørsmål E30

Variabel	Faktorer
	1
E27: Følt deg nervøs	.866
E20: Følt deg engstelig	.773
E25: Følt deg anspent	.866
E30: Hatt søvnproblemer	.523

*Merk. Spørsmålene er forkortet. Se Vedlegg ... for spørsmålene i sin helhet.
Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.*

Faktorladninger for angst uten spørsmål E30

Variabel	Faktorer
	1
E27: Følt deg nervøs	.782
E20: Følt deg engstelig	.825
E25: Følt deg anspent	.857

Merk. Spørsmålene er forkortet. Se Vedlegg ... for spørsmålene i sin helhet.
Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

Faktorladninger for nedstemthet

Variabel	Faktorer
	1
E21: Følt at alt er et slit	.792
E22: Følt deg trist eller nedstemt	.864
E24: Følt håpløshet med tanke på framtida	.697
E26: Vært mye bekymret	.803
E28: Følt at du må gråte	.737
E31: Følt deg ulykkelig	.838
E29: Følt at du har hatt lyst til å gi opp alt	.824

Merk. Spørsmålene er forkortet. Se Vedlegg ... for spørsmålene i sin helhet.
Maximum likelihood factoring med oblimin rotation.

5. Prosentvis fordeling av svar på ”Elevtjenestestøtte”

2

Tabell 2:

Svarfordeling i prosent – elevtjenestestøtte.

Variabel	Ikke i det hele tatt (1)	I svært liten grad (2)	I liten grad (3)	I noen grad (4)	I stor grad (5)	I svært stor grad (6)	Ikke akt. (7)	Gj. snitt	St. avvik
K17: I hvilken grad opplevde du at du raskt fikk avtale?	2,5	2,9	4,7	13,7	30,2	19,1	8,3	4,69	1,23
K18: I hvilken grad opplevde du at elevtjenesten var lett tilgjengelig (hadde tid/var tilstede)?	2,2	1,8	5,8	14,0	32,0	19,4	6,1	4,73	1,12
K19: I hvilken grad opplevde du at taushetsplikten ble overholdt?	2,9	0,7	0,4	4,7	22,3	41,0	9,4	5,31	1,14
K20: I hvilken grad opplevde du at du ble tatt på alvor?	2,5	2,5	2,5	9,7	23,0	35,3	5,8	5,04	1,25
K21: I hvilken grad opplevde du at kontaktlærer eller andre på skolen samarbeidet med elevtjenesten for å gi deg en bedre skolehverdag?	9,4	2,5	7,6	14,4	10,4	8,3	28,1	3,74	1,65
K22: I hvilken grad opplevde du at du selv fikk bestemme hva det skulle snakkes om?	2,2	1,8	4,3	11,5	22,7	25,2	12,2	4,87	1,24
K23: I hvilken grad opplevde du at elevtjenesten jobbet for en god og trygg relasjon?	1,8	2,5	3,6	14,4	22,7	20,1	14,7	4,75	1,22
K24: I hvilken grad opplevde du at du ble forstått?	1,8	4,7	2,2	12,9	24,5	24,5	9,4	4,80	1,25
K25: I hvilken grad opplevde du at du fikk tilbud om ny avtale hvis du av ulike årsaker ikke møtte opp, også om du ikke gav beskjed?	5,0	1,4	2,5	7,9	18,0	17,3	27,3	4,61	1,53
K26: I hvilken grad opplevde du at du kunne være åpen og ærlig?	1,8	3,6	2,2	9,4	21,9	31,3	9,7	4,99	1,26

