

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

«Om å stå han av!» Sosial tilhørighets betydning for elevenes resiliens og opplevelse av skolefungering, engstelse og ensomhet under Koronapandemien i et selvbestemmelsesperspektiv

En kvantitativ undersøkelse av sosial tilhørighets betydning for å mestre korona og å ivareta deres resiliens

Vilje Meyer Johannessen

Masteroppgave i Pedagogikk - Ped-3904 - Vår 2022



Sammendrag

Denne oppgaven er en kvantitativ oppgave som undersøker betydningen sosial tilhørighet har på resiliens og opplevelsen av manglende skolefungering, ensomhet og engstelse under korona blant elever i Tromsøskolen i et selvbestemmelsesperspektiv. Oppgaven er en tversnittstudie med data hentet fra UITS forskningsprosjekt Trivsel i Tromsø 2 som ble hentet inn våren 2021. I disse dataene svarte 1239 elever fordelt på de 6 skolene som deltok. Elever fra 4. til og med 10.trinn deltok i undersøkelsen. Selvbestemmelsesteorien ble utviklet av Deci og Ryan og formulerer at for å ivareta motivasjon og god mental helse og fungering, må individet få oppfylt noen grunnleggende psykologiske behov.

Oppgaven ser på betydningen det grunnleggende behovet sosial tilhørighet har på resiliens og elevenes opplevelse av manglende skolefungering, opplevd engstelse og ensomhet. Oppgaven undersøkte om kjønn og alder hadde forklaringskraft på flere av disse variablene.

Noen av de viktigste funnene var at sosial tilhørighet påvirket opplevelsen av manglende skolefungering og at alder hadde stor betydning.

Studiet avdekket også interessante funn rundt sosial tilhørighet og de sosiale relasjonenes betydning for resiliens, ensomhet og engstelse som direkte strider imot SBT. SBT er likevel en anvendbar teori på noen av de viktigste forholdene rundt motivasjon og læring. Det er behov for ytterligere forskning på sammenhengen mellom SBT og resiliens med et mer egnet måleinstrument designet for SBT sitt begrepsapparat.

Forord

Oppgavens tittel «Å stå han av» oppsummerer selve kjennetegnet på pandemitiden det norske samfunnet har gjennomgått. Begrenset sosial kontakt og nedstenging av fysiske møteplasser, digital undervisning, og konstant uforutsigbarhet har preget denne tiden. Denne pandemitiden har ført til et paradigmeskifte i hvordan vi forholder oss til digitaliseringen og organiseringen av samfunnets ulike virksomheter. Synet på grensen mellom jobb og fritid og hvor man kan ha sin arbeidsplass/studieplass er endret. Men pandemitiden har også vært et eneste stort sosialt eksperiment hvor nå skyggesidene og utfordringene kommer til syne. Jeg har som student selv måtte jobbe hardt for å komme til siste etappe av utdanningsløpet på masteren i en veldig krevende tid. Heldigvis har jeg klart å skrive oppgaven med god hjelp fra familie og venner. Uten disse relasjonene hadde jeg ikke klart å fullføre oppgaven og denne erkjennelsen er grunnen til at jeg er blitt så interessert i betydningen sosial tilhørighet

Jeg vil derfor benytte anledningen til å rette en takk til alle som har hjulpet meg i denne bestrebelsen. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Steinar Thorvaldsen, min far og mor for å ha kommet med gode tilbakemeldinger og støttet meg når motivasjonen har vært på bunnen.

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 2 |
| Forord | 3 |
| Innledning..... | 5 |
| 1 Teoretisk rammeverk..... | 7 |
| 2 Problemstilling | 9 |
| 2.1 Hypotese I Har sosial tilhørighet betydning for resiliens? | 10 |
| 2.2 Hypotese II. Hvilken betydning har sosial tilhørighet og relasjonene for elevenes opplevelse av skolefungering, opplevelse av ensomhet og engstelse under korona? | 11 |
| 2.3 Hypotese III Betyr kjønn noe når det gjelder sosial tilhørighet og opplevelse av engstelse, ensomhet og skolefungering under korona? | 13 |
| 2.4 Hypotese IV Har alder noen betydning for manglende skolefungering og de sosiale relasjonene?..... | 13 |
| 3 Forskningsvariabler..... | 14 |
| 3.1 Resiliens..... | 15 |
| 3.1.1 Operasjonalisering av resiliens..... | 16 |
| 3.2 Sosiale relasjoner og sosial tilhørighet | 17 |
| 3.3 Operasjonalisering av sosiale relasjoner..... | 18 |
| 3.3.1 Å operasjonalisere sosial tilhørighet | 20 |
| 3.4 Korona-pandemien og operasjonalisering | 20 |
| 3.4.1 Operasjonalisering av manglende skolefungering under korona | 21 |
| 3.4.2 Operasjonalisering av opplevd ensomhet under korona | 22 |
| 3.4.3 Operasjonalisering av opplevd engstelse under korona | 24 |
| 4 Gjeldende forskning | 24 |
| 5 Vitenskapsteoretisk posisjon | 26 |
| 5.1 Forskningsdesign og metodologi..... | 26 |
| 5.2 Vitenskapsteoretisk posisjon, epidemiologi og epistemologi..... | 26 |
| 6 Metoder og fremgangsmåter | 27 |

| | | |
|--------|---|----|
| 6.1 | Utvalg og frafallsanalyse | 28 |
| 6.2 | Analysemetode | 29 |
| 7 | Resultat..... | 31 |
| 7.1 | Sosial tilhørighet..... | 31 |
| 7.2 | Variabelen venner under korona..... | 32 |
| 7.3 | Variabelen familie under korona | 32 |
| 7.4 | Manglende skolefungering | 33 |
| 7.5 | Variabelen opplevd ensomhet | 33 |
| 7.6 | Opplevd engstelse..... | 34 |
| 7.7 | Resiliens..... | 34 |
| 7.8 | Deskriptiv statistikk for jenter og gutter | 35 |
| 7.9 | Resultater for reliabilitet..... | 35 |
| 7.10 | Resultater for korrelasjon..... | 36 |
| 7.11 | Regresjonsanalyse..... | 38 |
| 7.11.1 | Regresjonsanalyse av manglende skolefungering..... | 39 |
| 7.11.2 | Regresjonsanalyse av opplevd ensomhet under korona..... | 40 |
| 7.12 | Hypotesetest: uavhengig t-test og ANOVA..... | 40 |
| 7.12.1 | Uavhengig t-test | 41 |
| 7.12.2 | ANOVA-test..... | 41 |
| 8 | Diskusjon..... | 42 |
| 8.1 | Diskusjon rundt validitet | 42 |
| 8.2 | Indre validitet og begrepsvaliditet | 42 |
| 8.3 | Diskusjon ytre validitet..... | 43 |
| 8.4 | Diskusjon rundt forskningsspørsmål I: Har sosial tilhørighet betydning for resiliens? 44 | |
| 8.5 | Diskusjon rundt forskningsspørsmål II: Hvilken betydning har sosial tilhørighet og de sosiale relasjonene for elevenes manglende skolefungering, ensomhet og engstelse under korona?» | 45 |

| | | |
|-----|---|----|
| 8.6 | Diskusjon rundt forskningsspørsmål III: Betyr kjønn noe når det gjelder sosial tilhørighet og opplevelse av engstelse, ensomhet og skolefungering under korona? | 48 |
| 8.7 | Diskusjon rundt forskningsspørsmål IV: Har alder noen betydning for manglende skolefungering og de sosiale relasjonene? | 49 |
| 8.8 | Vurdering av feilkilder | 50 |
| 9 | Konklusjon | 51 |
| 10 | Veien videre | 52 |
| 11 | Referanser..... | 53 |

Figurliste

| | | |
|----------|--|----|
| Figur 1. | Sosial tilhørighet..... | 20 |
| Figur 2 | Sosial tilhørighet-fordeling..... | 31 |
| Figur 3. | Venner under korona-fordeling | 32 |
| Figur 4 | Familie under korona-fordeling..... | 32 |
| Figur 5 | Manglende skolefungering-fordeling | 33 |
| Figur 6 | Opplevd ensomhet-fordeling | 33 |
| Figur 7 | Engstelse-fordeling..... | 34 |
| Figur 8 | resiliens-fordeling..... | 34 |

Tabelliste

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabell 1. | KINDL-familie..... | 19 |
| Tabell 2 | KINDL-venner | 19 |
| Tabell 3 | manglende/dårlig skolefungering under Korona..... | 22 |
| Tabell 4 | opplevd ensomhet under korona | 23 |
| Tabell 5 | opplevd engstelse under korona..... | 24 |
| Tabell 6 | Sentraltendenser og spredningstendenser gruppert etter kjønn..... | 35 |
| Tabell 7 | Reliabilitetsmål | 36 |
| Tabell 8 | relasjoner mellom koronavariablene, sosiale relasjoner og sosialtilhørighet..... | 37 |
| Tabell 9 | Relasjonene mellom koronavariablene, sosial tilhørighet og sosiale relasjoner etter kjønn..... | 37 |

| | |
|---|----|
| Tabell 10 Multiregresjon, venner, familie, sosial tilhørighet, aldersgruppe og kjønn | 39 |
| Tabell 11 Multiregresjon for familie, venner, kjønn, sosial tilhørighet og aldersgruppe | 40 |
| Tabell 12 T-test | 41 |
| Tabell 13 ANOVA-test | 41 |

Liste over vedlegg

Vedlegg nr. 1 Spørreskjema fra Trivsel i Tromsø

Vedlegg nr. 2 Deskriptiv statistikk fra SPSS

Vedlegg nr. 3 Korrelasjonsanalyser fra SPSS

Vedlegg nr.4 Korrelasjonsanalyse fra SPSS for kjønn

Vedlegg nr.5 Regresjonsanalyse fra SPSS

Innledning

Vi står foran en stadig skiftende verden, som ikke lenger er like forutsigbar som vi er vant med. Nye trusler og utfordringer møter oss. Det norske samfunnet er i ferd med å normalisere seg etter 2 år med krise og Koronapandemi. Myndighetenes innsats for å trygge samfunnet og økonomien innebar en rekke eksperimenter som har ført til et paradigmeskifte i forholdet til organisering og fysisk tilstedeværelse på skole og arbeidsplass. Myndighetenes kriserespons rammet organiseringen av skole og utdanningssektoren og arbeidslivssektoren. Betydningen koronasituasjonen har hatt for barn og unge i grunnskolen er i pedagogisk sammenheng særlig interessant. Grunnskolen er en viktig arena for barn og unges utvikling, motivasjon og læring. Det er et område hvor det har skjedd en rekke samfunnsendringer de siste 20 årene; økt digitalisering, endrede kompetansekrav og økt forventningspress fra ulike sosiale aktører. Disse endringene er med å påvirke skolen og forhold som motivasjon, trivsel og læring.

Flere forskningsresultater blant annet i en undersøkelse fra Ungdata viser at majoriteten av barn og ungdom trives i norsk skole, men man ser også en økning i diagnoser og psykiske plager, svekket fremtidstro og kjedsomhet på skolen (Anders, 2019). Denne tendensen er urovekkende fordi dette er forhold som påvirker elevenes motivasjon og læringsevne (Eriksen, 2021). Dette er også forhold som påvirker elevenes mentale helse og deres psykologiske motstandskraft.

Og så kom pandemien i 2020 som endret drastisk på vår hverdag. Ung data gjorde nye dataundersøkelser i 2021 under koronapandemien, og nå opplevde tilnærmet 1/3 av elevene i Norge en forverring av sin mentale helse under pandemien.

Det er ulike teorier for å forklare dette. En av disse som jeg finner særlig interessant er det teoretiske perspektivet selvbestemmelsesteorien. Teorien hevder at tre grunnleggende psykologiske behov må oppfylles for at mennesket skal kunne være motivert og ha en god fungering og utvikling. Disse behovene er *sosial tilhørighet, autonomi og mestring/kompetanse*. Teorien utviklet seg på basis av det empiriske arbeidet de amerikanske forskerne Decy og Ryan gjorde på motivasjon. Teorien startet som en motivasjonsteori, men har blitt et mer omfattende rammeverk som forklarer hvilke sosialkontekstuelle faktorer som bidrar til å opprettholde menneskets naturlige tendens for selvrealisering og integrering, samt

en konstruktiv sosial utvikling og personlig velvære (L.Deci, 2000, s. 68). Heretter omtales teorien som SBT.

Den norske skolen er en viktig arena for å oppfylle disse behovene, ved å tilby et sosialt fellesskap og en arena for mestring og læring. Denne arenaen ble dramatisk utfordret ved pandemien. I Norge ble det innført smittevernstiltak som medførte et stort paradigmeskifte i forhold til bruken av digital teknologi og nødvendigheten av fysisk tilstedeværelse på skole og arbeidsplass for å utføre ulike oppgaver. Vi erfarte at vi kunne jobbe og løse oppgaver hjemme og organisere i større grad dagen vår selv, ved hjelp av digitale hjelpemidler og IKT. Ved dette erkjente man også et nytt mulighetsrom for tilrettelegging og tilpasning i skolen.

I starten av koronapandemien ga mediene inntrykk av en utbredt optimisme over digitaliseringen i skolen og de nye måtene å jobbe på. Men ettersom tiden gikk med koronatiltak framkom meldinger og undersøkelser om at smittetiltakene opplevdes som svært utfordrende blant barn og unge med økning i depresjoner og angst. Det kan tyde på at smittetiltakene begrenset og hindret mange barn og unge i å få tilstrekkelig oppfylt sine grunnleggende behov, og at deres evne til å takle de nye utfordringene ble svekket.

I norsk sammenheng har ikke SBT-feltet forsket mye på betydningen av sosial tilhørighet i grunnskolen. Pandemisituasjonen har gitt oss en unik mulighet til å undersøke hvilken betydning sosial tilhørighet har for motivasjon, læring og psykologisk motstandskraft.

I denne oppgaven tenker jeg å se nærmere på hvordan disse faktorene slår ut blant elever fra 4. til 10.trinn. Denne aldersgruppen er valgt fordi aldersspennet sier noe om overgangen fra barndomsårene til ungdomsårene. Aldersgruppen er særlig viktig i et pedagogisk og psykologisk perspektiv da det er en overgangstid da det skjer mye både fysisk, biologisk og mentalt i overgangen mellom barneårene og ungdomsårene. Kunnskapen vi får om resiliens og pandemiens sin påvirkning på de unge, kan bidra til større innsikt for hva skolen og samfunnet må vektlegge for å ivareta elevenes mentale helse og læringsevne

Det er lite forskning på overgangen fra barndomsårene til ungdomsårene på SBT-feltet i norsk sammenheng. Men det finnes et forskningsprosjekt ved UIT i Tromsø som har enheter i dette aldersspennet som en del av utvalget sitt. Dette er forskningsprosjektet heter Trivsel i Tromsø, hvor min empiri er hentet fra.

Forskningsprosjektet Trivsel i Tromsø gir tilgang til gode kvantitative data fra barne- og ungdomskoler. Prosjektet har eksistert og samlet inn data siden 2012/2013 og har kvantitative data som gir mulighet til økt kunnskap om barn og unge, med mulighet for å undersøke generelle tendenser i denne populasjonen. Jeg benytter i min oppgave dataene fra «Trivsel i Tromsø 2» fra 2021 hvor forhold rundt korona er inkludert.

I min oppgave undersøker jeg betydningen av koronasituasjonen på sosial tilhørighet og psykologisk motstandskraft hos elevene i ungdomsskolen. I det videre vil psykologisk motstandskraft omtales som resiliens.

For å operasjonalisere resiliens har jeg valgt i min oppgave å benytte SDQ-skjema (Strengths and Difficulties Questionnaires). Det ble utviklet av Robert Goodman og er en psykometrisk måling av psykisk helse og prososial atferd hos barn og ungdom. På norsk kalles skjemaet vårt for sterke og svake sider. Dette er meg bekjent den andre oppgaven i norsk sammenheng som benytter SDQ for å operasjonalisere resiliens.

For å se nærmere på sosial tilhørighet og resiliens har jeg valgt ut en problemstilling med fire tilhørende hypoteser som utforsker problemstillingene nærmere. Disse ser vi nærmere på i kapittelet «problemstilling».

1 Teoretisk rammeverk

Selvbestemmelsesteorien (SBT) til Deci & Ryan påpeker at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov (L. Deci, 2000): behovet for tilhørighet, opplevelse av autonomi og kompetanse/mestringsbehov. I hvilken grad disse behovene blir oppfylt vil innvirke på individets motivasjon og resiliens. I tillegg tar SBT for seg indre og ytre motivasjon, hvilke faktorer som påvirker dem, og hvordan de utvikler seg.

Indre motivasjon betraktes som en indre spontan og utforskende drivkraft rettet mot mestring av en aktivitet/interesse. Mens ytre motivasjon oppstår når mennesket gjør en handling av grunner utenfor selvet. Det kan være at de gjør en handling på grunn av ytre påvirkning, men ikke fordi handlingen i seg selv gir dem glede. Både indre og ytre motivasjon er viktig i forhold til læring og å håndtere utfordringer og påkjenninger. For resiliens er det særlig den indre motivasjonen som har størst betydning.

Indre og ytre motivasjon behandles videre i to underkategorier kalt kognitiv evalueringsteori (CET) og organisk integrasjonsteori (OIT). OIT forklarer hvordan kontekstuelle ytre

motivasjonsfaktorer påvirker individenes internalisering og integrering av deres atferdsregulering (L. Deci, 2000). Det kan oversettes med begrepet selvregulering. I følge OIT er det et spekter med ulike motivasjonsatferder som går fra å være amotivert til det som kalles integrert regulering. Integrert regulering betyr at de ytre kontekstuelle motivasjonsfaktorene er blitt integrert og internalisert i selvet til individet gjennom sosialiseringen. CET fokuserer mye mer på faktorer som påvirker indre motivasjon, og OIT fokuserer mer på ytre motivasjon.

I følge Decy og Ryan anses sosial tilhørighet i grove trekk som følelsen av sosial tilknytning (relatedness) til en eller flere. Dette innebærer et behov for anerkjennelse og aksept av menneskene i den sosiale relasjonen, og at relasjonen oppleves som trygg.

Autonomi-begrepet går ut på at mennesket har behov for å føle at de har påvirkningskraft/effekt (efficacy) på seg selv og omgivelsene. Det forstås som å ha en følelse av fri vilje når man utfører handlinger. Teorien understreker også at en handling kan være enten kollektiv eller individualistisk orientert uten at det gjør handlingen mindre autonom for individet.

Kompetansebegrepet i SBT innebærer at man opplever mestring hvis man har tilstrekkelige forutsetninger for å kunne utføre handlingene. Det er også viktig at individet har en forventning om, eller føler at de kan utføre handlingen med tiltenkt effekt. De tre grunnleggende behovene forstår Deci og Ryan som universelle behov hos mennesket uavhengig av kultur. Deci og Ryan argumenterer også med at tilfredsstillelsen av disse behovene er positivt assosiert med velvære og trivselsindikatorer.

SBT forklarer også at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov legger grunnlaget for utviklingen av andre viktige psykologiske ressurser enn motivasjon i individet. Særlig utviklingen av indre psykologisk motstandskraft utvikles på grunnlag av behovstilfredsstillelse. Denne psykologiske motstandskraften omtales som resilliens, og forstås som evne til autonom selvregulering av egen atferd og mental tilstedeværelse. Den indre psykologiske motstandskraften er en del av individets fungering. Ved hjelp av disse ressursene blir individet i stand til å ta proaktive/konstruktive beslutninger.

Jeg kommer tilbake til disse begrepene i kapitlene om forskning og operasjonalisering. ‘

Vi skal nå se nærmere på problemstillingen jeg har valgt.

2 Problemstilling

I fjord begynte jeg i en deltidsjobb hos Pedagogisk Vikar Sentral Tromsø som vikar i barnehage og skoler i Tromsø kommune. Gjennom denne jobben gjorde jeg meg noen observasjoner og refleksjoner rundt hva som påvirker elevenes trivsel, motivasjon og læring. Jeg observerte at mange elever var mer urolig, og slet med å regulere egen atferd. Mange hadde også lav motivasjon.

Flere av mine lærerkolleger i skole og i barnehage bekreftet dette. Jeg fikk også høre at mange opplevde utfordringer med klasseledelse og fokus blant elevene på barneskolen. De uttrykte også at det var vanskelig å få til god klasseledelse på grunn av høy bruk av vikarer, i tillegg til endringer og restriksjoner som smittesituasjon førte til.

Disse erfaringene gjorde at jeg begynte å bli interessert i å forske på forhold som påvirker motivasjon og læring. Ikke minst etter at vi fikk koronapandemien. Pandemien med sine smittevernstiltak utgjør en spesiell og vedvarende stressituasjon for elevene, og for noen av dem er den også traumatisk. For å kunne fungere og lære under stressede forhold er det viktig å ivareta resiliens.

Jeg undret meg særlig over om hvorvidt det var en sammenheng mellom den reduserte sosiale kontakten og svekkelsen av tilhørighet, og hvilken betydning det kan få. Fra pedagogikken var jeg godt kjent med selvbestemmelsesteorien, som er en av de mest kjente motivasjonsteorier. Med vektleggingen av grunnleggende behov tilbyr den etter min mening en god forklaring på observasjonene mine, og danner bakgrunnen for min problemstilling.

UIT har siden 2013 hatt et forskningsprosjekt som heter Trivsel i Tromsø, som setter søkelys på trivselsfaktorer og kunnskap om mobbing. Dette datamateriale er veldig omfattende og interessant, med stort søkelys på mobbing. Det brede fokuset på mobbing gjorde det utfordrende å få nok spørsmål til å operasjonalisere forskningsbegrepene mine, og avgrense problemstillingen. Datasettet gir rom for mange spørsmål og mange svar. Med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien har jeg forsøkt å ekstrahere noen relevante forskningsvariabler: Det er tre variabler som beskriver koronasituasjonen, sosial tilhørighet, sosiale relasjoner og resiliens.

Med bakgrunn i SBT har jeg valgt en hovedproblemstilling, og med bakgrunn i denne har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål med tilhørende hypoteser som utforsker problemstillingen i detalj.

Koronasituasjonen omfatter variablene manglende skolefungering, opplevd ensomhet og engstelse under korona og resiliens som avhengige variabler og sosial tilhørighet og de koronapåvirkede sosiale relasjonene som uavhengige variabler.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å kun se på betydningen av kontrollvariablene kjønn og alder. Hadde jeg skrevet en større oppgave hadde det vært interessant å se på utdanningsnivå til foreldre i tillegg som kontrollvariabel.

Hvilken betydning har sosial tilhørighet hatt på resiliens og elevenes opplevelse av manglende skolefungering, opplevd engstelse og ensomhet i Tromsøskolen?

- I. Har sosial tilhørighet betydning på elevens resiliens?
- II. Hvilken betydning har sosial tilhørighet for elevenes opplevelse av skolefungering, opplevelse av ensomhet og engstelse under korona?
- III. Betyr kjønn noe når det gjelder sosial tilhørighet og opplevelse av engstelse, ensomhet og manglende skolefungering under korona?
- IV. Har alder noen betydning for manglende skolefungering og de sosiale relasjonene?

2.1 Hypotese I Har sosial tilhørighet betydning for resiliens?

I henhold til SBT er det viktig å få oppfylt sine grunnleggende behov for sosial tilhørighet, autonomi og mestring for å ivareta indre motivasjon, mental helse og fungering. Hvis disse behovene tilfredsstilles, gjør det individene resiliente og sterke i møte med kriser og utfordrende situasjoner. Under krisetider som krig og pandemi er det særlig viktig å ivareta individets resiliens. Resiliens er en indre psykologisk ressurs som utvikles gjennom barndommen, men som også ifølge SBT opprettholdes av tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov. Ifølge litteraturen er det sosial tilhørighet som legger grunnlaget for resiliens fordi de sosiale relasjonene gir tilgang på anerkjennelse, aksept, emosjonell støtte og trygghet. Forskningen og litteraturen sier også at Sosial tilhørighet påvirker individets behov

for kompetanse. Individene får tilgang på anerkjennelse, støtte, samarbeid og hjelp til mestring gjennom de sosiale relasjonene.

I tillegg får individet en større opplevelse av påvirkningskraft på sine omgivelser og seg selv i samhandling med andre. I en krisesituasjon hvor hverdagen er preget av uforutsigbarhet og utrygghet blir individene ekstra utsatt for langvarig negativt stress og engstelse. Mennesket er et vanedyr, og ifølge Daniel Kahneman (Kahneman, 2012) tar vi mesteparten av beslutningene våre med det erfaringsbaserte og automatiske tanke-systemet vårt. Det krever mer mental kapasitet og energi når man ikke har forutsigbarhet og mulighet til å ha en vanestyrte atferd. Manglende forutsigbarhet gir mindre selvpåvirkningskraft, siden man ikke kan planlegge og tilpasse seg i samme grad som når man har det trygt og forutsigbart. Krisesituasjoner påfører negativt stress og undergraver eller svekker individenes mulighet for mestring. Ifølge SBT er det særlig tilfredstilelsen av behovet for sosial tilhørighet og sosial kontakt som ivaretar resiliens, selv om forutsetningene for opplevelse av mestring er svekket (Ryan, 2013).

Under pandemien i Norge førte de nasjonale og lokale smitteverntiltakene til at vi fikk en kombinasjon av begrenset sosialkontakt, utrygghet og uforutsigbarhet, manglende tilgang på arenaer for mestring. I skolen var det skiftende organisering gjennom den omtalte trafikklysmodellen og hjemmeundervisning. Det var begrensninger på hvor mange som kunne møtes og viktige sosiale arenaer for mestring som idrettslag og andre kulturtilbud var stengt eller svært begrenset. Man påførte individene mangler på mulighet for å oppfylle de grunnleggende psykologiske behov i henhold til SBT

Med bakgrunn i dette formulerer jeg en hypotese om at variabelen sosial tilhørighet har en negativ samvariasjon med variabelen resiliens. Videre forventer jeg en å finne korrelasjoner mellom manglende skolefungering, resiliens og opplevd engstelse. Jeg forventer at retningen på samvariasjonen mellom disse tre variablene er positiv.

2.2 Hypotese II. Hvilken betydning har sosial tilhørighet og relasjonene for elevenes opplevelse av skolefungering, opplevelse av ensomhet og engstelse under korona?

Sosial tilhørighet som sosiale relasjonene familie og venner er ifølge SBT viktige relasjoner som gir individene mulighet til å oppfylle sitt grunnleggende behov. Manglende sosial kontakt og sosiale signaler gjør det vanskeligere å regulere egen atferd, for man har færre å

tilpasse seg til og hensynta. Det får også innvirkning på et annet grunnleggende psykologisk behov, mestring.

Gjennom sosiale relasjoner får individet oppfylt behovet for trygghet, anerkjennelse og empati, samt hjelp til å prosessere og reflektere over, tanker, følelser og beslutninger.

Relasjonen gir individet mulighet til å lære, gjennom sosiale erfaringer, anerkjennelse og positive og konstruktive tilbakemeldinger.

Under smittetiltakene og pandemisituasjonen ble det vanskeligere å holde kontakt med familie og venner, grunnet krav til avstand og antall som kunne være i lag. Innføringen av hjemmeundervisning gjorde at elevene fikk mindre støtte fra skolen og lærerne og ble mer avhengig av den støtten og hjelpen de fikk fra sin familie og venner. Dette førte til at svært mye av sosial kontakt måtte ivaretas gjennom IKT. Mye viktig kommunikasjon som blant annet kroppsspråk blir borte gjennom sosiale og digitale medier. De sosiale relasjonene får dermed ikke tilfredsstilt de psykologiske behovene på samme måte som de hadde kunnet hvis individene kunne møte hverandre i det fysiske rom.

Begrensede sosiale kontakten i kombinasjon med at mye hjemmeundervisning og økt bruk av IKT kan ha bidratt til å isolere flere elever og svekke kvaliteten på de sosiale relasjonene. Der er naturlig å anta at det er slitsomt å måtte ha så mye kontakt med alle gjennom digitale medier, at terskelen for å ta og opprettholde kontakt med resten av vennene øker. På bakgrunn av dette formulerer jeg min hypotese II:

Sosial tilhørighet vil ha en negativ korrelasjon med manglende skolefungering, ensomhet og angstelse. Når det gjelder familie- og vennerelasjoner forventes det en korrelasjon med manglende skolefungering og opplevd angstelse. Jeg forventer at retningen på korrelasjonen er negativ. Av de to forventes familierelasjon å ha størst betydning på skolefungering og at vennerelasjonen har størst effekt på angstelse. Forventer også at vennerelasjonen skal ha stor betydning for opplevd ensomhet.

2.3 Hypotese III Betyr kjønn noe når det gjelder sosial tilhørighet og opplevelse av engstelse, ensomhet og skolefungering under korona?

Ifølge forskningen innen SBT er det funnet signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder individenes mentale helse og fungering og de grunnleggende behovene deres.

Kjønnsforskjellen går ut på at jenter og kvinner rapporterer oftere om depresjoner, engstelse og spiseforstyrrelser, enn menn og gutter. Og den forskningen som har vært på ensomhet viser også at kjønn er av stor betydning. Resultatene er imidlertid ikke like tydelig på hvilket av kjønnene som opplever størst ensomhet. Men det er viktig for begge kjønn å ha relasjoner til familie og venner og å utvikle og å opprettholde dem gjennom jevnlig kontakt, både digitalt og fysisk over tid. Når muligheten til å opprettholde denne sosiale kontakten over tid blir sterkt begrenset som under koronaen vil individet kunne oppleve mangel på opplevelse av sosial tilhørighet og det får betydning for deres mentale helse, som engstelse og ensomhet.

Min hypotese er at kjønn er en signifikant forklaringsfaktor når det gjelder sosial tilhørighet, de sosiale relasjonene, opplevd ensomhet, opplevd engstelse og manglende skolefungering. Jeg tror jeg vil finne at jentene vil oppleve størst sosial tilhørighet og skåre høyest på engstelse og at guttene vil skåre høyere på ensomhet og skolefungering.

2.4 Hypotese IV Har alder noen betydning for manglende skolefungering og de sosiale relasjonene?

Ifølge SBT er alder en viktig variabel, da alder representerer ulike utviklingsstadier for individene. SBT legger også ulik vekt på ulike signifikante andre i ulike deler av individets utvikling. I den tidligste barndommen legger SBT mest vekt på relasjonen til familien og tilknytningen til nærmeste omsorgsperson.

Å få oppfylt det grunnleggende behovet for sosial tilhørighet i den tidlige barndommen legger grunnlaget for utviklingen av flere indre psykologiske ressurser, som for eksempel resiliens. Familien og etter hvert andre sosiale aktører hjelper barnet med å regulere følelser og sosialiserer det gjennom å overføre normer og verdier. Når barnet blir eldre, modnes barnet og det evne til autonom regulering av egen atferd og det er i stand til å ta flere beslutninger selv. Barnet får mindre behov for hjelp, ettersom det blir mer modent og selvstendig med alderen.. Det fører også til at ulike sosiale aktører får ulik innflytelse som verdi og normsendere overfor barnet. I løpet av tenårene blir tilhørighet til venner å få en sterkere betydning i en

utviklingsfase hvor de skal løsrive seg mer fra foreldrene og finne sin egen identitet. I denne utviklingsfasen tar elevene mer aktive valg om hvilke venner de skal tilhøre, basert på ulike interesser og hvorvidt de føler en tilknytning til den andre. Bruken av hjemmeundervisning og hjemmekontor i lag med de andre mobilitetsbegrensningene i samfunnet, gjorde at barn og unge og foreldrene deres tilbragte mer tid sammen hjemme. Samtidig førte også smittetiltakene til begrensninger i den sosiale kontakten innad i familier. De eldste medlemmene som bestemødre og besteforeldre, eller sykdomsutsatte familiemedlemmer måtte begrense sin kontakt med de yngre familiemedlemmene for å redusere smitterisiko. De yngste ble prioritert å komme på skolen i den grad smittesituasjonen tillot det, mens de eldste måtte ha mer hjemmeskole.

På bakgrunn av dette antar jeg derfor at jeg vil at alder har signifikant betydning. Jeg forventer at det vil være forskjell mellom aldersgruppene jeg har kategorisert når det gjelder manglende skolefungering, og de koronapåvirkede familie og vennerelasjonene. Jeg forventer at de yngste(4.klasse+5.klasse) vill ha de høyeste middelveidene på manglende skolefungering. Videre venter jeg å se at de eldste kommer dårligst ut med hensyn til vennerelasjoner og at de yngste kommer dårligere ut på familierelasjonen. Jeg forventer at koronapåvirkede vennerelasjoner vil ha størst betydning hos de eldste.

3 Forskningsvariabler

I dette kapitlet forklarer og redegjør jeg for hvilke variabler jeg har valgt å bruke ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg forklarer hvordan variablene er konstruert og operasjonalisert. For å avgrense oppgaven har jeg kun to kontrollvariabler, alder og kjønn. Kontrollvariabelen alder er inndelt i tre grupper; de yngste (4. og 5.klasse), de mellomste (6. og 7. klasse) og de eldste (8. til og med 10.klasse).

Variablene er sosial tilhørighet, resiliens, de sosiale relasjonene her som familie og venner, og manglende skolefungering, ensomhet og engstelse under korona. Kun de tre variablene, KINDL familie, KINDL venner og sosial tilhørighet blir behandlet som uavhengige variabler og de andre variablene behandles som avhengige variabler.

3.1 Resiliens

Et av begrepene som jeg forsker på, og mener er en egnet avhengig variabel av SBT er resiliens. Resiliens er et begrep som benyttes i mange kontekster og fagområder. Innen en pedagogisk og psykologisk fagtradisjon betyr det en indre psykologisk motstandskraft i møte med stress og påkjenninger. (Tromsø, 2022). Resiliens kommer fra det engelske resilience. På engelsk har resilience to betydninger.

«1: the ability to become strong, healthy, or successful again after something bad happens: The rescue workers showed remarkable resilience in dealing with the difficult conditions.

2: the ability of something to return to its original shape after it has been pulled, stretched, pressed, bent, etc.: Cold temperatures caused the material to lose resilience” (Merriam Webster dictionary, 2022)

Forskningen på resiliens, eller psykologisk motstandskraft kom ikke ordentlig i gang før i etterkrigstiden. Etter 2. verdenskrig begynte man å interessere seg for fenomener som traumer og resiliens. Det er gjort flere kjente studier som ACE-studiene (Kaitlyn Petruccella, 2019). Siden da har man økende kunnskap om hva som utgjør beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer. forstås som indre psykologiske ressurser som er utviklet inne i individet i samspill mellom ulike genetiske/biologiske og sosiale miljøfaktorer.

I selvbestemmelsesteorien forstås resiliensbegrepet som en samling av indre psykologiske ressurser som gjør individet i stand til autonomregulering av egen atferd, og å være mentalt bevisst (mindfullnes). Individet utvikler disse indre ressursene gjennom å få tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov. SBT legger vekt på at det er særdeles viktig at individet får dekket sine grunnleggende behov i den tidlige delen av utviklingen (Ryan, 2013).

Særlig sosial tilhørighet til nærmeste omsorgs person i de tidlige barneårene fremheves som viktig for å bygge de indre psykologiske ressursene. Gjennom de sosiale relasjonene får barnet hjelp til å regulere sine egne emosjoner og atferd. Individene som får tilfredsstilt sine behov gjennom oppveksten sin utvikler også det som Ryan m.fl omtaler som «*openness*» på engelsk. Det innebærer en evne til å lettere samhandle med andre. Mens de individene som utvikler lav grad av indre psykologisk motstandskraft har større tendens til å utvikle det han omtaler som en «*subjective bias*» (Ryan, 2013). Det vil si en redusert evne til å samhandle med andre. Utviklingen av psykologisk motstandskraft medfører altså økt kognitiv

fleksibilitet og empati, som gjør individet bedre i stand til å prosessere hendelser, og regulere egen atferd som respons. Graden av resiliens kan dermed vise seg hos individet gjennom mentale helse og deres evne til prososial atferd. Men siden SBT har et organisk perspektiv på mennesket fungering, motivasjon og utvikling, antas det også at man kan påvirke resiliens hos individet, selv etter barndommen. Resiliens kan påvirkes gjennom behovstilfredsstillelse, og gjennom å øve opp ulike ferdigheter og strategier. Disse ferdighetene og strategiene utgjør også et element av mestringselementet i SBT. Derfor er dette en relevant variabel for å forstå hvordan elever utvikler gode evner til sosial samhandling, og til å ivareta læringsevne og fungering.

3.1.1 Operasjonalisering av resiliens

Resiliens i et SBT perspektiv kan operasjonaliseres på flere måter avhengig av hvorvidt man benytter kvalitativ metode eller kvantitative metoder. Denne undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming. Innenfor SBT er det utviklet egne spørreskjema for å måle resiliens, men disse er ikke utbredt i Norge. Derfor er det utfordrende å forske på dette begrepet gjennom norske innsamlede data.

En ny metode å operasjonalisere resiliens på er å benytte SDQ-variabelen. Denne metoden ble benyttet av Karl Tobias Hansen i «Wheathering the storm», hvor han brukte styrke og svakheter (SDQ) for å måle psykologisk motstandskraft (Hansen, 2021). Hans oppgave er ifølge min veileder den første oppgaven i norsk sammenheng. Jeg har også valgt denne metoden, og min oppgave er så vidt jeg er bekjent den andre oppgaven i norsk sammenheng som benytter SDQ for å operasjonalisere resiliens. SDQ-variabelen inngikk i måleinstrumentet for trivsel i Tromsø-prosjektet. Spørreskjemaet deles tradisjonelt ut til både foreldre, lærer og barnet for å få et best mulig bilde. I 20221 ble det kun samlet inn data fra elevene.

Spørreskjemaet/variabelen SDQ ble utviklet av Robert Goodman i 1997 og kartlegger psykisk helse og måler prososial atferd hos barn og unge. På norsk heter dette spørreskjemaet sterke og svake sider (Kornør, 2017). Spørreskjemaet består av 25 ledd, hvor det er maks 5 spørsmål på hvert ledd. Leddene består av 4 problemskalaer, og en skala for prososial atferd. De 4 problemskalaene omfatter oppmerksomhetsproblemer, emosjonelle symptomer, venneproblemer og atferdsproblemer. Hvert spørsmål i skjemaet har tre svaralternativ: stemmer ikke, stemmer delvis og stemmer helt.

Å velge Styrke og svakhetsvariabelen medførte en del utfordringer, når jeg skulle operasjonalisere resiliens. SDQ-variabelen er en mye mer omfattende variabel enn det spørreskjemaet som tradisjonelt benyttes innenfor SBT. Spørsmålet blir da om en skal benytte hele spørreskjemaet eller plukke ut delvariablene. Det er ikke noen føringer fra SBT annet enn at jeg må beholde aspekter som tydelig lar seg plassere i SBTs forståelse av psykologisk motstandskraft. Av den grunn velger jeg å beholde hele spørreskjemaet.

For å kunne forske på denne variabelen med kvantitative metoder er svarene på hvert ledd kodet om til tallverdier. Stemmer ikke får verdien 1, stemmer delvis får verdien 2 og stemmer helt får verdien 3. Deretter regner man ut en score, basert på hvordan individet scorer på de ulike leddene og regner samlevariabelen totale vansker. Betegnelsen totale vansker har å gjøre med formuleringen i spørsmålsstillingen. Samlevariabelen måler totale vansker og dermed skal variabelen som en operasjonalisering for resiliens tolkes på følgende måte: høye verdier betyr at man har lav resiliens og motsatt har man god resiliens hvis man har lave verdier.

3.2 Sosiale relasjoner og sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet er veldig sentralt begrep innenfor SBT og pedagogikken. Begrepet kommer fra engelsk «social relatedness». I SBT defineres Deci & Ryan det som å ha en opplevelse/følelse av tilhørighet og personlig kontakt med et annet menneske (L.Deci, 2000). Man opplever å bli akseptert og respektert av den man har en relasjon til. Sosial tilhørighet er også et fenomen som utvikler seg over tid gjennom det relasjonelle sosiale samspillet mellom individene. En annen ting ved sosial tilhørighet er at man ikke er avhengig av å konstant ha en sosial interaksjon i et fysisk rom for å opprettholde den sosiale tilhørigheten. Men over tid er man avhengig av at man har en viss frekvens på kommunikasjon og sosial interaksjon for å ivareta kvaliteten på relasjonen/tilhørigheten. Sosial tilhørighet bygges gjennom ulike kommunikative/språklige handlinger i interaksjonen. Særlig det å gi ros og anerkjennelse gjennom verbal eller non-verbalkommunikasjon og utøvelse av empati er særlig viktig for å bygge/styrke sosial tilhørighet. Det skal med andre ord mer til enn å bare være fysisk til stede blant mennesker for å bygge tilhørighet. Den følelsen av å være omringet av mennesker, men ikke å ha en kontakt/tilhørighet med de rundt gir en veldig sterk følelse av ensomhet. Derfor kan man si at gode/positive relasjoner er en indikasjon på sosial tilhørighet.

De relasjonene som SBT ofte har interessert seg i er familierelasjoner og vennerelasjoner. Tilstedeværelse av minst en av disse relasjonene tas ofte forgitt når man forsker og utformer spørreskjemaer.

3.3 Operasjonalisering av sosiale relasjoner

Mitt spørreskjema tar utgangspunkt i den norske versjonen av det tyske spørreskjemaet Kinder Lebensqualität Fragebogen som måler livskvalitet hos barn og unge. Det opprinnelige spørreskjemaet ble utviklet av Ulrike Ravens-Sieberer og Monika Bullinger i 2000 og oversatt til Norsk av Sølvi Helseth og Thomas Jozefiak i 2004 (Reinfjell, 2012). I det videre omtales dette som KINDL. Det er et psykometrisk spørreskjema med generiske spørsmål om en rekke forhold som påvirker livskvaliteten til barn og unge.

Målgruppen til skjemaet er barn og unge i førskolealder til tenåringer. Instrumentet har 6 delskalaer: venner, familie, fysisk velvære og psykisk velvære, skole og selv-verdi. Hver delskala har 4 spørsmål med 5 svaralternativ (alltid, ofte, av og til, sjeldent og aldri). Variabelen går i positiv retning slik at høy skår angir høy grad av livskvalitet. Svaralternativene er formulert for å angi hyppighet av en situasjon/atferdsmåte.

KINDL er internasjonalt anerkjent og den norske versjonen av KINDL har også rukket å bli testet på norske utvalg. Konklusjonen av de testene er at det hittil har vist tilstrekkelig reliabilitet og begrepsvaliditet og egner seg for å måle livskvalitet (Reinfjell, 2012).

I min oppgave har jeg brukt KINDL-venner og KINDL-familie for å operasjonalisere de sosiale relasjonene til familie og venner. Siden spørsmålene indikerer situasjoner med konflikt og hygge og aksept, er det en indikasjon på kvaliteten i relasjonene mellom individene. Men mine dater er samlet inn under korona og smittevern og nasjonale regler har lagt begrensninger på muligheter til å bedrive fritidsaktiviteter og sosial omgang. Derfor er det grunn til å anta at livskvaliteten ble negativt påvirket under pandemien. For å operasjonalisere Familierelasjoner og vennerelasjoner under korona har jeg reversert disse to delvariablene slik at høy skår viser at koronasituasjonen ga dårligere livskvalitet. Det vil si at svaralternativene går fra alltid til aldri. Variablene tolkes dermed slik at lav skår betyr at koronasituasjonen ikke har svekket livskvaliteten til disse individene at de har opprettholdt god kvalitet i sine relasjoner.

Tabell 1. KINDL-familie

| Spørsmål | svaralternativ |
|--|--|
| Den siste uka har jeg kommet godt overens med foreldrene mine | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har vi hatt det hyggelig hjemme | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har vi kranglet hjemme | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har jeg følt at foreldrene mine har bestemt for mye over meg | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |

Tabell 2 KINDL-venner

| Spørsmål | Svaralternativ |
|---|--|
| Den siste uka har jeg gjort noe sammen med vennene mine? | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har jeg blitt godt likt av de andre? | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har jeg kommet godt overens med vennene mine? | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |
| Den siste uka har jeg følt at jeg er annerledes enn de andre? | Benyttet reverserte svaralternativ Alltid=1, ofte=2, av og til =3, sjelden =4 og aldri=5. |

3.3.1 Å operasjonalisere sosial tilhørighet

Et avgjørende kriterium for å snakke om en sosial tilhørighet er at det eksisterer en sosial relasjon mellom individene av en viss varighet. Individene må kunne definere/kategorisere relasjonen som venn, familie, kollega osv. Sosial tilhørighet må i tillegg omfatte spørsmål som indikerer at man kommer over ens med hverandre, at man blir likt, aksepter og anerkjent og opplever tiden i lag som hyggelig eller positiv. Spørreskjemaet operasjonaliserte ikke sosial tilhørighet, men hadde spørsmål som formulerte ulike aspekter ved min teoretiske oppfatning av sosial tilhørighet. Derfor måtte jeg konstruere min egen variabel for sosial tilhørighet på grunnlag av SBT.

Jeg konstruerte min variabel sosial tilhørighet ved å velge ut fem spørsmål fra variablene KINDLfamilie og KINDLvenner i spørreskjemaet. Jeg valgte to spørsmål fra KINDL,familie og tre spørsmål fra KINDLvenner. Jeg samlet spørsmålene og beregnet en samlevariabel ved hjelp av «Mean-metoden» i SPSS. Slik at variabelen er sum av gjennomsnittene på spørsmålene som avdekket tilhørighet til venner og familie. Spørsmålene har en Likert-skala med 5 svaralternativer: aldri, sjeldent, av og til, ofte og alltid.

Jeg har valgt å beholde denne skalaen, slik at ved koding får aldri verdi =1 o.sv. Da kan jeg tolke at jo høyere skår på variabelen jo sterkere sosial tilhørighet har elevene. En reversering av skalaen vil medføre at man måler grad av manglende sosial tilhørighet.

Figur 1. Sosial tilhørighet

1. Den siste uka har jeg kommet godt overens med foreldrene Mine?
2. Den siste uka har vi hatt det hyggelig hjemme?
3. Den siste uka har jeg gjort noe sammen med vennene mine?
4. Den siste uka har jeg blitt godt likt av de andre?
5. Den siste uka har jeg kommet godt overens med vennene mine?

3.4 Korona-pandemien og operasjonalisering

Korona er fellesbetegnelsen på luftveisviruset covid-19. Viruset ble oppdaget i Wuhan i Kina i slutten av 2019 og spredte seg fra Asia til de andre verdensdelene i løpet av 3-4 måneder. Innen 12. mars måtte flere land innføre ulike smittetiltak og stenge ned. Når jeg snakker om

koronaeffekten så er det konsekvensene av smittetiltakene, usikkerheten, stresset og frykten rundt sykdommen jeg primært ser på. Jeg ser ikke på Koronaviruset fysiologiske og biologiske effekter på individene som blir smittet.

Under pandemisituasjonen som startet 12.mars 2020, iverksatte myndighetene nasjonale tiltak og lokale tiltak. Kommunene fikk ansvar for å iverksette egne lokale tiltak når smittesituasjonen krevde det. Myndighetene innførte tiltak som innebar begrensninger på hvor mange som kunne være samtidig i lag og avstandskrav på 1 meter. Dette medførte omfattende begrensninger i sosial kontakt og økt bruk av digital undervisning og hjemmeskole. Mange tilbud innen kultur og idrett falt bort, grunnet krav om avstand og så videre.

Som en følge av pandemien opplevde mange å bli innlagt på sykehus. Besteforeldre og voksne fra rundt 50 år og eldre hadde stor risiko for sykdom og barn og unge kunne ikke besøke dem. Mange barn har også foreldre som jobber i helsetjenesten. Dermed er det nærliggende at koronasituasjonen har påvirket barn og unge i form av ensomhet, engstelse og hvordan de har klart å konsentrere seg.

I måleinstrumentet vårt som ble sendt ut våren 2021 er det utformet flere spørsmål som dekker tre hovedtendenser som man har observert i løpet av 2019 og 2020. Måleinstrumentet vårt er utformet med antagelsen at alle elevene i Tromsøskolen var omfattet av smittevernstiltakene nasjonalt og lokalt våren 2021. De tre tendensene som man fikk rapporter på at materialiserte seg var at elevene meldte om økende engstelse, manglende skolefungering og økende ensomhet. Disse tendensene er sammenfallende med mine tre variabler for koronasituasjonen: manglende skolefungering, ensomhet og engstelse.

3.4.1 Operasjonalisering av manglende skolefungering under korona

Spørsmålene for skolefungering har spørsmål som går på konsentrasjon og om elevene klarte å gjøre sitt beste. Jeg mener at utfallet av pandemisituasjonen var manglende/dårlig skolefungering og har dermed laget en variabel som måler dette. Min variabel manglende skolefungering består av tre spørsmål, hvor hvert spørsmål har fem svaralternativ. Jeg har reversert skalaen til variabelen for å operasjonalisere manglende skolefungering.

Svaralternativene er reversert fra positiv tendens (aldri→ alltid) til negativ tendens(alltid→aldri). Dermed måler min variabel manglende/dårlig skolefungering.

Tolkningen av variabelen blir da at jo høyere verdier, jo dårligere er skolefungeringen.

Tabell 3 manglende/dårlig skolefungering under Korona

| Spørsmål | Svaralternativ |
|--|--|
| Har du klart å konsentrere deg på skolen? | Reversert svaralternativ er: Alltid, ofte, av og til, sjeldent, aldri |
| Klarte du å konsentrere deg om skolearbeidet da det var hjemmeskole? | Reversert svaralternativ er: Alltid, ofte, av og til, sjeldent, aldri |
| Har du klart å gjøre ditt beste med skolearbeidet? | Reversert svaralternativ er: Alltid, ofte, av og til, sjeldent, aldri |

3.4.2 Operasjonalisering av opplevd ensomhet under korona

Den andre konsekvensen av pandemisituasjonen er opplevd ensomhet. Denne variabelen er konstruert med tre spørsmål. Hvor spørsmålene går på kontakt og opplevd ensomhet. Jeg har reversert to av tre spørsmål fordi jeg antar at tiltakene ikke førte til begrensninger i digital kontakt. Dermed har et spørsmål beholdt opprinnelig skala fra spørreskjemaet, mens de to andre spørsmålene har fått reversert sine fem svaralternativ. Variabelen tolkes som at høyere skår angir høy ensomhet.

Tabell 4 opplevd ensomhet under korona

| Spørsmål | Svaralternativ |
|---|--|
| Har du fått treffe vennene dine så mye som du vil? | Reversert svaralternativ er: Alltid, ofte, av og til, sjeldent, aldri |
| Har du hatt digital kontakt med vennene dine når dere ikke kunne være sammen? | Orginal alternativ er: Aldri, sjeldent, av og til, ofte alltid |
| Har du følt deg ensom under pandemien? | Original alternativ er: Aldri, sjeldent, av og til, ofte, alltid. |

3.4.3 Operasjonalisering av opplevd engstelse under korona

Den tredje variabelen vår er opplevd engstelse under korona. Her består variabelen av tre spørsmål om redsel og frykt for virus og smitte. Jeg har også fem svaralternativ ved denne variabelen. Jeg har ikke måttet reversere alternativene her siden høy skår på disse spørsmålene tolkes som høy engstelse.

Tabell 5 opplevd engstelse under korona

| Spørsmål | Svaralternativ |
|---|--|
| Tenker du på viruset når du ikke vil det? | Originale svaralternativ er: Aldri, sjeldent, av og til, ofte, alltid |
| Bekymrer du deg for viruset? | Originale svaralternativ er: Aldri, sjeldent, av og til, ofte, alltid |
| Har du vært redd for å bli smittet på skolen? | Originale svaralternativ er: Aldri, sjeldent, av og til, ofte, alltid |

4 Gjeldende forskning

Grunnleggerne Deci & Ryan sin forskning var utført i en skolekontekst (L. Deci, 2000). De undersøkte da hvordan ytre og indre motivasjon utvikles og hvilke sosiokontekstuelle faktorer som påvirket dette. Siden da har forskere bygget videre på teorien og testet den på mange felt, innen helse- og skolekontekster. I nyere tid er fokuset flyttet mer til arbeidslivsforskning. Her viser en gjennomgang av studier på området at mye av forskningen har satt søkelys på autonomistøttende arbeidsmiljø, og autonomistøttende ledelse versus kontrollerende ledelse, i tillegg til ulike former for motivasjon (Edward L. deci, 2017).

Denne forskningen har vist at særlig opplevelse av autonomi og autonomistøttende ledelse har en positiv effekt på indre motivasjon. Disse funnene er også gyldig på tvers av kulturer (youjan Nie, 2015).

En gjennomgang viser lignende funn i utdanningssektoren. At autonomistøttende lærere og et autonomistøttende læringsmiljø har stor betydning for å ivareta den indre motivasjonen (Car,

2020). I en skolekontekst virker forskningen å være mer opptatt av autonomi og lærerens klasseledelse og mindre oppmerksom på betydningen av sosial tilhørighet mellom elevene og til klassen. De studier som er gjort viser betydningen av sosial tilhørighet for indre motivasjon, men også at det har betydning for mestring/kompetanse (Nownaisin, Koul, Chomsuwan, Poondej, & Lerdpornkulrat, 2020).

Et annet begrep som har fått oppmerksomhet i pedagogiske miljøer er begrepet resiliens. Her har forskningen fokusert på faktorer som beskytter og svekker indre psykologisk motstandskraft (Kaitlyn Petruccellia, 2019). Også selvbestemmelsesfeltet har forsket på indre psykologisk motstandskraft (resiliens). Mye av denne forskningen tar for seg motstandskraft hos studenter og voksne i ulike studie- og yrkeskontekster, og i mindre grad på yngre aldersgrupper. Det er få studier som ser på resiliens hos barn og unge i aldersspennet fra før de går inn i puberteten og gjennom den.

Et interessant funn fra en studie om stress og motstandskraft hos medisinstudenter av Adam Neufeld m.fl. er at det er en sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behovene i SBT, opplevd stress og psykologisk motstandskraft. Medisinstudentene som rapporterte høy grad av behovstilfredstillelse og psykologisk motstandskraft, rapporterte også at de opplevde mindre stress. Mens studenter som fikk undergravd sine grunnleggende behov, rapporterte om lavere psykologisk motstandskraft og de opplevde høyere grad av stress. (Adam Neufeld, 2020) Studien tyder på at den beskyttelsen resiliens gir individet er avhengig av hvor stor behovstilfredstillelse individet får fra omgivelsene sine. Psykologisk motstandskraft utvikles i den tidlige barndommen og forblir en faktor som fortsatt kan påvirkes gjennom livet.

Andre studier viser også betydningen av å oppfylle grunnleggende psykologiske behov for å fremme resiliens. Fulland, Hellene viser i sin metastudie at det særlig er behovet for sosial tilhørighet og mestring/kompetanse som ivaretar elevenes resilliens. Hun setter spesielt fokus på mestringsforventningene og forventningene individene har til stressmestring. Manglende forventning om mestring og særlig manglende forventning om stressmestring svekker den psykologiske motstandskraften til elevene (Fulland, 2022). En studie i tidsskriftet Journal of Workplace Health viser også at resiliens har en positiv korrelasjon med jobbprestasjoner. Arbeidere som skårer høyt på resiliens presterte bedre på arbeid enn arbeidere med lav resiliens (Ludmila Kašpárková, 2018). Det tyder på at psykologisk motstandskraft er viktig for å ivareta individets fungering/evne til å prestere.

Videre viser forskning innen SBT at variabler som kjønn og alder har betydning for noen av utfallene. Blant annet er symptomer på dårlig mentalhelse som depresjoner og angst og engstelse mest utbredt blant kvinner. Og forskningen viser også at kjønnsforskjeller er av betydning når det gjelder ensomhet, men bildet på hvilke kjønnsforskjeller som gjelder er ikke entydig (Fabio Alivernini, 2019).

5 Vitenskapsteoretisk posisjon

Her presenteres kort min tilnærming til forskningsdesign, metodologi, teoretisk posisjon, epidemiologi og epistemologi i denne oppgaven.

5.1 Forskningsdesign og metodologi

Jeg har valgt å benytte meg av et korrelasjonsdesign. Korrelasjonsdesigner (corelational research) egner seg for å undersøke sammenhenger mellom ulike variablene. På denne måten står man fritt til å foreta prediksjoner basert på nåværende kunnskap (stangor, 2020). jeg jobber med ett datasett som gir et øyeblikksbilde på situasjonen i Tromsøskolen.

Metodologisk holder jeg meg innenfor det som kalles for «Survey research» som er en vanlig metodologi innenfor samfunnsvitenskapene. Dette viser til bruken av spørreskjema i forskningen.

5.2 Vitenskapsteoretisk posisjon, epidemiologi og epistemologi

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i posisjonen kritisk realisme fordi kunnskapssynet er forenlig med valg av metode i denne undersøkelsen. Kritisk realisme består ifølge Kleven av en ontologisk relativisme og av en epistemologisk relativisme (Hjardemaal, 2018)s27. Den var et motsvar på de vitenskapsteoretiske posisjonene som positivisme og postmodernismen. Den er en helhetlig vitenskapsteoretisk posisjon som ble utviklet av Roy Bhaskar (1944-2014) for samfunnsvitenskapene og den fremvoksende psykologien. Innenfor denne retningen har man utviklet et eget kunnskapssyn som sier noe om hva god kunnskap er. Ved hjelp av ulike pålitelighets- og gyldighetstandarder som vi kan holde forskningen opp mot, som validitet og reliabilitet (Hjardemaal, 2018)s27, kan vi si noe om hva som er god kunnskap. Dette kalles kritisk vurdering som går ut på at man undersøker og diskuterer argumenter for påstander om virkeligheten (Lilleaasen, 2020). Man vurderer hva som er en god foreløpig kunnskap. Man har også mulighet til å teste påstander ut ifra de beviser man har på fenomenet (Mittapalli, 2020, s. 17).

6 Metoder og fremgangsmåter

Metoder og fremgangsmåter tillater oss å samle inn kunnskap på en organisert og systematisk måte og det er denne måten å tilegne kunnskap på som kjennetegner den vitenskapelige kunnskapen. Derfor er det viktig å redegjøre for valg av metoder og fremgangsmåter, for å drøfte og vurdere kunnskapen som kommer frem, men også for å sikre mulighetene så langt det går til å etterprøve funn. Innen humanistisk forskningstradisjoner skiller man mellom to hovedtilnærminger til metoder: den kvalitative tilnærmingen og den kvantitative tilnærmingen (Hellevik, 2002) (Grenness, 2012). Den kvalitative tilnærmingen er særlig egnet for å undersøke nye fenomener eller å undersøke et fenomen i dybden. Den kvantitative tilnærmingen egner seg til å beskrive, måle og avdekke sammenhenger. Det er tema, fenomen og problemstilling som er førende når forskeren skal velge metodisk tilnærming.

I min oppgave har jeg utarbeidet en klar problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål som søker å beskrive og avdekke sammenhenger. Derfor har jeg valgt en kvantitativ tilnærming til metoder og fremgangsmåter. Videre måtte jeg gjøre en metodisk beslutning om jeg skulle rekruttere og samle inn data selv eller benytte meg av forskningsprosjekter med allerede innsamlede data. Det er fordeler og ulemper med begge måtene.

Å benytte data fra et eksisterende forskningsprosjekt har metodemessig flere fordeler. Som forsker frigjør man sin egen tid og ressurser til selve analysen, utvikling av problemstillinger og oppdatering på feltet. Man slipper å rekruttere informanter/respondenter selv, og de byråkratiske og administrative aspektene knyttet til å gjennomføre en elektroniskdatainnsamling. Å rekruttere respondenter og informanter kan ofte være en utfordring hvis det som det forskes på ikke har direkte og kortsiktig nytte for deltagerne i et forskningsprosjekt.

En annen fordel med å benytte data fra et forskningsprosjekt og særlig et som har pågått over flere år, er at det gir større muligheter for å benytte ulike forskningsdesign. Man får tilgang på data over flere tidsbilder og dermed har man mulighet til å si noe om endringer over tid. Det gir også mulighet til å foreta det som kalles naturlige eksperimenter innenfor samfunnsvitenskapen. I forskning er kontrollerte eksperimenter gullstandard hvis man vil finne empiriske bevis på en kausalitet.

Problemet er det etiske aspektet når du utfører eksperimenter på mennesker, særlig barn og ungdom (Hjardemaal, 2018). Innen forskningsetikk er det noen viktige prinsipper og et av dem er å beskytte dine forskningsobjekter. Men for å komme rundt dette kan man utføre såkalte naturlige eksperimenter. Det vil si at man samler inn data fra før en naturlig endring skjer og sammenligner det med data fra etter hendelsen. Slik kan man finne ut om noen variabler har kausalbetydning i samfunnsvitenskapene.

I eksisterende kvantitative forskningsprosjekter og særlig prosjekter som går over tid er spørreskjemaene standardiserte og testet ut på respondentene. Dette bidrar til å ivareta indre konsistens, reliabilitet og god validitet i forskningen.

En ulempe med å benytte eksisterende data er at forskeren selv ikke har fått utformet måleinstrumentet. Det medfører en del begrensninger i hva forskeren kan undersøke, i motsetning til om vedkommende hadde utformet måleinstrumentet og rekruttert deltagere selv. Det medfører også at det kan være utfordrende å anvende et teoretisk perspektiv på datasettet. Da det kan være vanskelig å ha nok spørsmål eller spesifikke spørsmål som operasjonaliserer det teoretiske begrepet forskeren ønsker å undersøke.

6.1 Utvalg og frafallsanalyse

Jeg valgte i denne kvantitative undersøkelsen å benytte meg av ferdig innsamlet data fra forskningsprosjektet Trivsel i Tromsø 2. Prosjektet er et kvantitativt forskningsprosjekt i regi av UIT med en rekke barne- og ungdomsskoler i Tromsø Kommune. Prosjektet startet for første gang i 2012 med 6 skoler, hvor det samles inn data fra elever på 4-7 trinn og 8-10 trinn. Siden oppstarten er det 7 skoler i Tromsø kommune som er med i prosjektet. Prosjektet samler inn dataene ved hjelp av elektroniske spørreskjema og har samlet inn data fra elevene, foreldrene og lærere på de respektive trinnene.

Den siste datainnsamlingen kalt trivsel i Tromsø 2 ble foretatt nylig våren 2021 og da deltok kun 6 skoler. Denne datainnsamlingen hadde ekstra spørsmål om koronapandemiens konsekvenser for elevene. Kun data fra elevene ble samlet inn denne gangen (UIT Norges Arktiske universitet, 2021).

Trivsel i Tromsø 2 kan betegnes som et klyngeutvalg. Ifølge Aarø (Aarø, 2007, s. 26) får man et klyngeutvalg når det «velges ut hele grupper av enheter samtidig». I trivsel i Tromsø2

undersøkelsen velges skolene samtidig. Utvalget i denne undersøkelsen var fordelt på 6 ulike skoler i Tromsø. Tromsø er en nordnorsk by og er landsdelen største. Alle skolene i undersøkelsen er med unntak av en av skolene er plassert på Tromsøya og vi har dermed et utvalg som inkluderer mange ulike bydeler. De 6 skolene som er med i undersøkelsen er Storelva, Workinmarka, Bjerkaker, Gyllenborg, Sommerlyst og Fagereng, Dette er et sannsynlighetsutvalg da alle skolene i undersøkelsen har lik sannsynlighet for å delta.

Det er viktig å få kartlagt svarprosenten i undersøkelsen, og se om det er videre bortfall av respondenter. Bortfall kan påvirke sammensetningen i nettoutvalget og får konsekvens for om utvalget er representativt (Asbjørn Johannessen, 2016, s. 248). I undersøkelsen var bruttoutvalget $N=1458$. Av disse svarte totalt 1239 på alle spørsmålene. Det betyr at vi har bortfall av 15% og gir et nettoutvalg på $N=1239$ deltagere. Det utgjør en svarprosent på 85%. Dette er en veldig høy svarprosent for spørreundersøkelser. Videre har jeg ikke funnet spørsmål med bortfall av respondenter i datamaterialet. I utvalget er det er 46,4% jenter og 53,6% gutter.

6.2 Analysemetode

Analysemetoden i spørreundersøkelse og kvantitativ tilnærming bestemmes av hypoteseformuleringen og forskningsspørsmålene. Dette danner utgangspunkt for valg av statistiske tester. En annen forutsetning for valg av statistiske tester i oppgaven er spørsmålet om avvik fra normalfordelingen, siden majoriteten av de statistiske testene baserer seg på dette. Siden utvalget er over 1000 respondenter, anser jeg på grunnlag av sentralgrense teoremet at avvikene ikke får stor nok til at andre tester er nødvendig.

Jeg benytter programvaren IBM SPSS for å analysere og beregne dataene. Datafil er data fra trivsel i Tromsø 2 hentet inn i våren 2021, som er gitt av veileder.

Min problemstilling og hypoteser krever flere typer analyser. Flertallet av hypotesene antar at det er sammenhenger mellom bestemte variabler. Derfor må jeg først utføre bivariate analyser, hvor jeg avdekker om det er en sammenheng mellom to variabler. Hvilke bivariate analyser som kan benyttes er avhengig av målenivået til variablene i måleinstrumentet. Målenivåene på variablene i måleinstrumentet som jeg blir å undersøke er på nominalt, ordinalt og intervall/og forholdstallsnivå. Dermed må jeg benytte korrelasjonsanalyse, og sammenligne median og gjennomsnitt (Asbjørn Johannessen, 2016, s. 306).

Avhengig av resultatene ved korrelasjonsanalysen blir jeg å benytte regresjonsanalyse for å se på hvor god forklaringskraft de uavhengige variablene gir. Regresjonsanalyse er nyttig fordi det kan brukes til prediksjon, påvise årsakssammenheng og kan gi en beskrivelse (Asbjørn Johannessen, 2016).

For å teste om hypotesene mine om kjønn og alder har betydning benytter jeg meg av en uavhengig t-test og en enveis ANOVA.

7 Resultat

I dette kapitlet presenterer jeg testene, analysene og resultatene i denne kvantitative oppgaven. Dataene ble analysert i flere faser. Først deskriptiv statistikk for å få overblikk over dataenes sentraltendenser, spredningstendenser og fordelinger. Vi starter med en grafisk frekvensanalyse, bedre kjent som histogram. Denne analysen angir i hvilken grad vi kan anta at dataene følger normalfordelingskurven. Deretter hadde jeg oversikt over variablenes sentral og spredningstendenser.

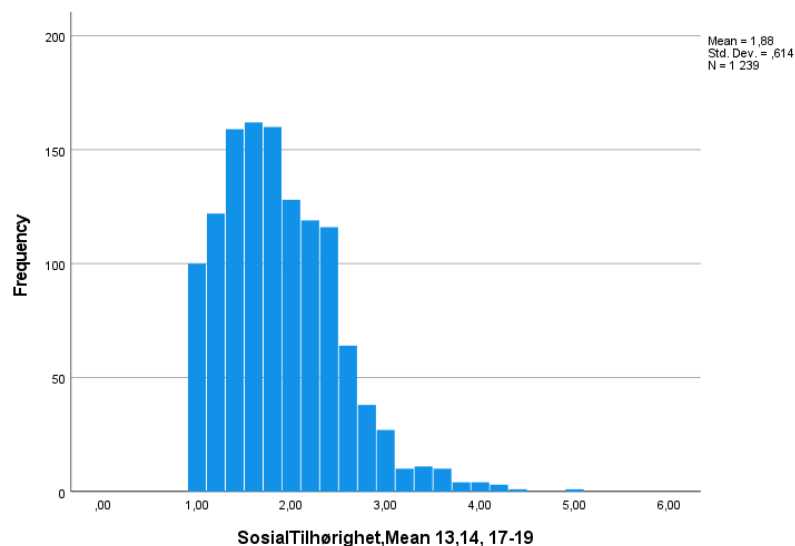
Deretter undersøkte jeg cronbach's alfa for å få mål på reliabilitet.

Etter dette gjorde jeg korrelasjonstester for å finne samvariasjon mellom variablene. Så foretok jeg multivariat regresjonsanalyse på noen av de avhengige variablene. Til slutt utførte jeg En uavhengig t-test og en enveis ANOVA for å teste om kjønn og alder hadde betydning.

7.1 Sosial tilhørighet

Variabelen sosial tilhørighet har $M=1,88$ og $Std=0,614$. Dataene er ikke helt normalfordelte, og observasjonene har spredning på over et halvt standardavvik. Hovedtendensen i datasettet er at flesteparten av respondentene har svart sjelden på spørsmålene under sosial tilhørighet.

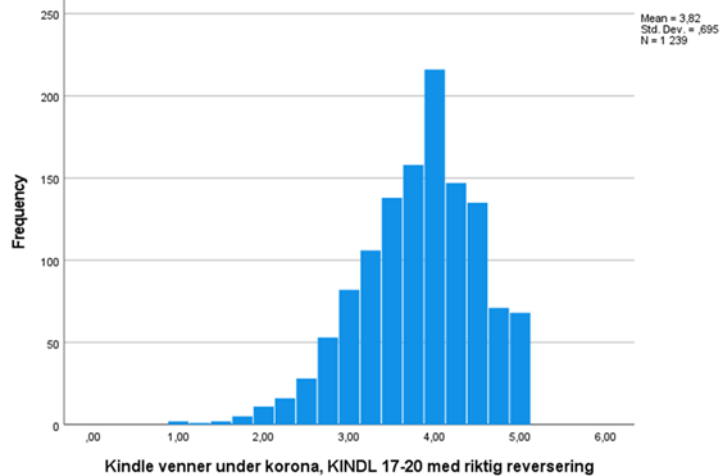
Figur 2 Sosial tilhørighet-fordeling



7.2 Variabelen venner under korona

Variabelen kindl venner viser fordelingen av den sosiale relasjonen enhetene har med sine venner. Flestparten av enhetene har svart «sjelden». Vi har $M=3,82$ og $std = 0,695$. Den grafiske fremstillingen viser at dataene er tilnærmet normalfordelte.

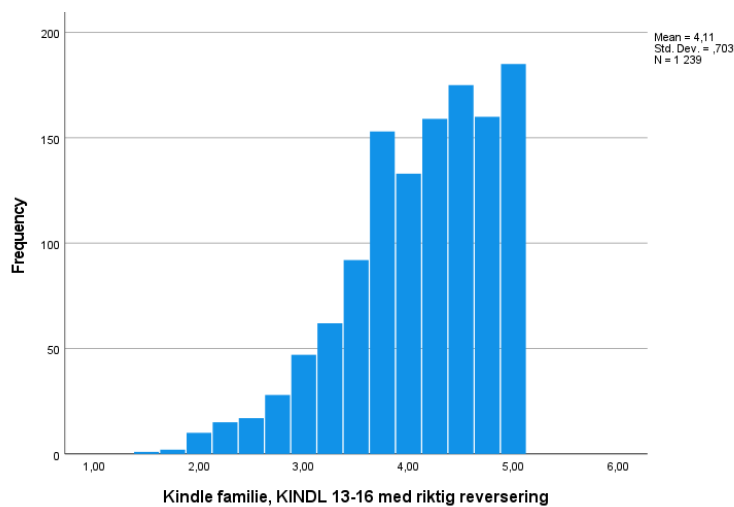
Figur 3. Venner under korona-fordeling



7.3 Variabelen familie under korona

Variabelen familie viser fordelingen av den sosiale tilhørigheten til enhetenes familierelasjoner. Her har vi $M=4,11$ og $std. Dev=0,703$. Sentraltendensen i datasettet er at eleven svarte sjelden i snitt.

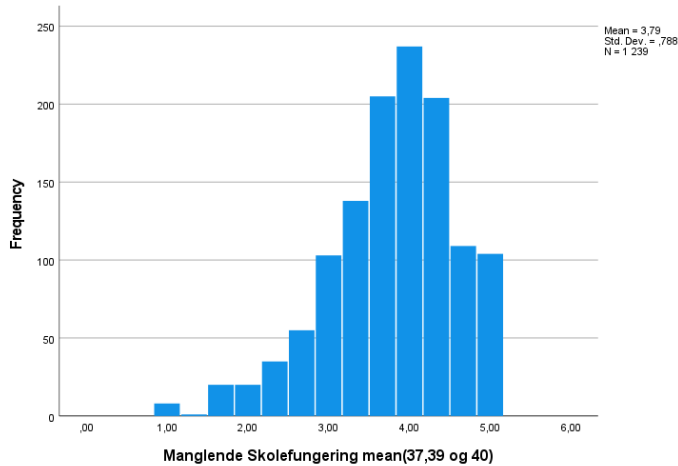
Figur 4 Familie under korona-fordeling



7.4 Manglende skolefungering

Histogrammet viser fordelingen av den manglende skolefungeringen under korona. Her har vi $M=3,79$ og $\text{std. Dev}=0,788$. Det er små avvik fra normalfordelingen, grunnet høyt gjennomsnitt.

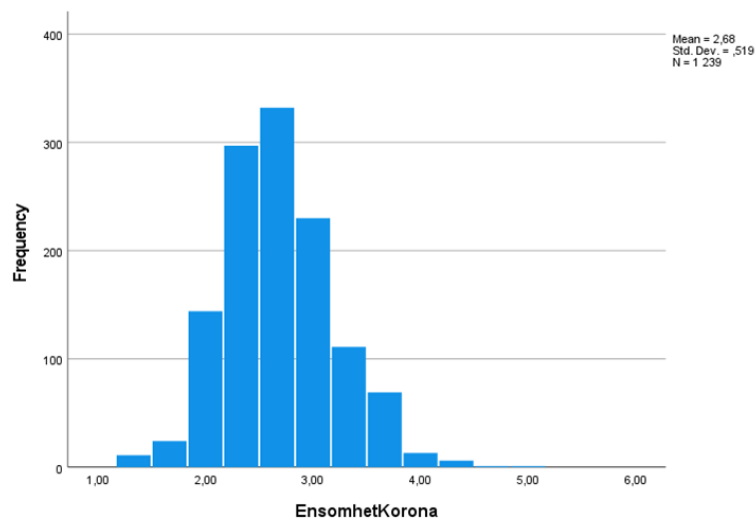
Figur 5 Manglende skolefungering-fordeling



7.5 Variabelen opplevd ensomhet

Histogrammet viser fordelingen av den opplevde ensomheten til elevene. Her har vi $M=2,68$ og $\text{std. Dev}=0,519$. Variabelen er tilnærmet normalfordelt.

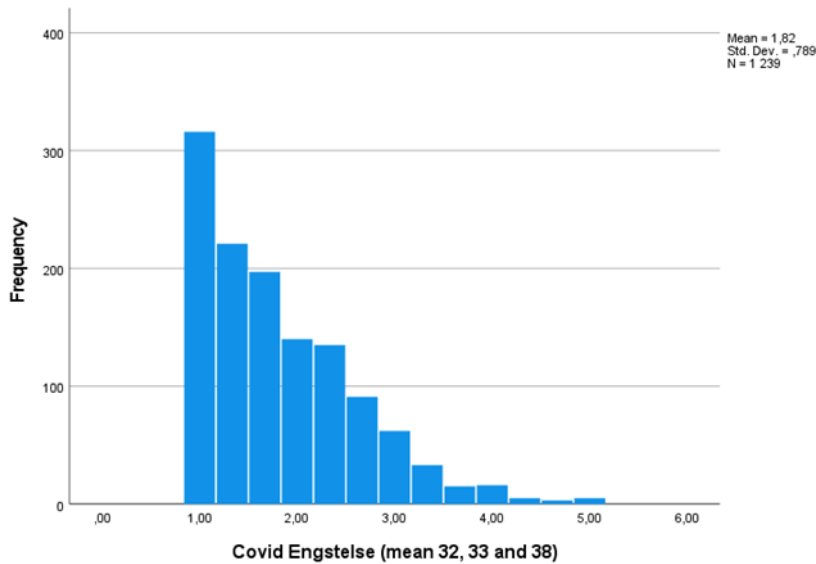
Figur 6 Opplevd ensomhet-fordeling



7.6 Opplevd engstelse

Histogrammet for engstelse viser at $M=1,82$, og $\text{Std.dev}=0,789$. Denne variabelen avviker fra normalfordelingen.

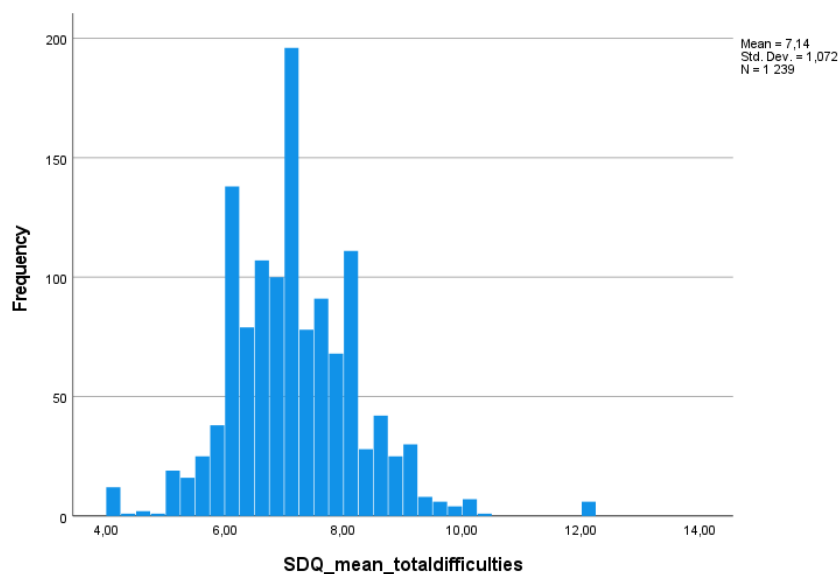
Figur 7 Engstelse-fordeling



7.7 Resiliens

Histogrammet viser fordelingen til variabelen resiliens. Her er $M=7,14$ og $\text{st.dev}=1,072$. Denne fordelingen har avvik fra normalfordelingen

Figur 8 resiliens-fordeling



Etter å ha sett på fordelingen av variablene ved hjelp av histogram, kan vi påpeke at alle variablene har avvik fra normalfordelingen.

7.8 Deskriptiv statistikk for jenter og gutter

Tabell 6 Sentraltendenser og spredningstendenser gruppert etter kjønn.

| | <i>Jenter</i> | | <i>Gutter</i> | |
|----------------------------------|---------------|----------|---------------|----------|
| | M | Std.dev. | M | Std.dev. |
| <i>Totale styrker og vansker</i> | 7,13 | 1,08 | 7,14 | 1,07 |
| <i>Koronnaensomhet</i> | 2,77 | 0,50 | 2,59 | 0,52 |
| <i>Koronnaengstelse</i> | 2,00 | 0,76 | 1,66 | 0,77 |
| <i>Manglende skolefungering</i> | 3,76 | 0,76 | 3,80 | 0,80 |
| <i>KindlFamilie under korona</i> | 4,06 | 0,70 | 4,15 | 0,70 |
| <i>Kindlvenner under koron</i> | 3,74 | 0,70 | 3,88 | 0,68 |

Notat: tabellen viser gjennomsnitt (M) og standardavvik (std.dev.) rundet av til 2 decimaler.

Som tabellen over viser er det sannsynligvis noen kjønnsforskjeller. Blant annet er det forskjell mellom sentralmålene blant gutter og jenter i forhold til koronnaensomhet, koronnaengstelse. Det er også forskjell når det gjelder de sosiale relasjonene. Videre tester med korelasjon og t-test.

7.9 Resultater for reliabilitet.

Chronbach's Alfa for å måle indre konsistens er ifølge Andy Fields den vanligste måten å regne reliabilitet på (Field, 2018). Tommelfingerregelen for god reliabilitet er at Chronbach's alfa er $\leq 0,7$. Dette målet er også avhengig av at variablene består av minimum 3-5 spørsmål. I dette kapitlet kommer resultatene fra reliabilitetsmålingene på alle variablene. Jeg unnlater å undersøke reliabiliteten til KINDL familie og KINDLvenner og SDQ for å avgrense

oppgaven min. Disse variablene er godt utprøvd og har mye empiri som understøtter begrepsvaliditeten deres. Jeg fokuserer derfor på å undersøke reliabiliteten ved de nye konstruksjonene siden de ikke er utprøvd før tidligere.

Koronapandemien gjennom tiltakene i samfunnet påvirket elevene først og fremst gjennom opplevd ensomhet skolefungering og engstelse. Tabellen nedenfor viser at

Resultatene for disse variablene er følgende:

Tabell 7 Reliabilitetsmål

| Variabler | Chronbachs alfa |
|--------------------------------|------------------|
| Covidengstelse(3spm) | $\alpha=0,766$ |
| Manglende skolefungering(3spm) | $\alpha=0,730$ |
| Koroan ensomhet(3spm) | $\alpha = -,598$ |
| Sosial tilhørighet(5spm) | $\alpha=,725$ |

Tabell 7 reliabilitetsmål viser at alle variablene med unntak av koronaensomhet har akseptabelt nivå for reliabilitet. Jeg lyktes ikke å få akseptabel reliabilitet rundt ensomhet under korona.

7.10 Resultater for korrelasjon

Variablene jeg benytter er av samme type og dermed benytter jeg meg av Pearsons korrelasjonsprodukt. Hvor korrelasjonskoeffisienten r måler graden av samvariasjon mellom 2 variabler. Det er vanlig i bruk av kvantitative metoder at korrelasjonskoeffisienten r regnes som svak når $r=0.1$, moderat når $r=0.3$ og sterk når $r=0.5$ →.

Jeg har valgt å vise to tilpassede tabeller i dette kapitlet, da mengden data gjør det utfordrende å presentere alle funnene mine på en god måte for lesere. Derfor omtales funn rundt samvariasjon mellom de avhengige variablene og resiliens i denne undersøkelsen på bakgrunn av statistikk i vedlegg nr. 3 og 4. De to tabellene i dette kapitlet viser de generelle

korrelasjonene mellom sosial tilhørighet, sosiale relasjoner og de avhengige koronavariablene (tabell 8) og korrelasjoner blant kjønnene (tabell 9).

Tabell 8 viser flere statistisk signifikante funn på flere p-verdi nivåer. Alle korrelasjonene med unntak av ett er på **-signifikansnivået. Tabellen viser at sosiale relasjoner hadde sterkest samvariasjon med manglende skolefungering under koronapandemien. Ut av venne og familierelasjon ser det ut som at familierelasjon har størst effekt $r=,387^{**}$.

Tabell 8 relasjoner mellom koronavariablene, sosiale relasjoner og sosialtilhørighet

| | <i>Koronaengstelse</i> | <i>Ensomhet under Korona</i> | <i>Manglende skolefungering</i> |
|---------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| <i>Kindl venner</i> | <i>-,172**</i> | <i>-,292**</i> | <i>.285**</i> |
| <i>Kindl familie</i> | <i>-,133**</i> | <i>-,140**</i> | <i>,387**</i> |
| <i>Sosial Tilhørighet</i> | <i>,115*</i> | <i>,242**</i> | <i>-,392**</i> |

Notat: ** er statistisk signifikant for p-verdier $\geq 0,01$ -nivået. * er statistisk signifikant for p-verdier $\geq 0,05$ -nivået.

Tabell 9 Relasjonene mellom koronavariablene, sosial tilhørighet og sosiale relasjoner etter kjønn

| | Koronaengstelse | | Ensomhet under korona | | Manglende skolefungering | |
|--------------------|-----------------|---------|-----------------------|---------|--------------------------|---------|
| | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jente | Gutter |
| Venner | -,143** | -,150** | -,242** | ,280** | ,324** | -,375** |
| Familie | -,090* | -,150** | -,051 | -,197** | ,364** | ,405** |
| Sosial tilhørighet | -,088* | ,094* | ,165** | ,280** | -,411** | -,375** |

Notat: **-signifikansnivå for p-verdier $\geq 0,1$. * signifikansnivå for p-verdier $\geq 0,05$.

Som tabell 9 viser er det forskjeller på korrelasjonskoeffisientene gitt kjønn. Størst forskjeller mellom kjønnene er det når gjelder ensomhet og manglende skolefungering.

Jeg har også sett på de andre variablene og funnet interessante funn her (se vedlegg, nr og nr.4) som jeg kommer inn på i diskusjonen.

7.11 Regresjonsanalyse

Regresjonsmodellen er matematisk modell basert på en lineær sammenheng mellom en uavhengigvariabel og den avhengige variabelen. I multippelregresjon er prinsippet det samme, bortsett fra at man har minimum 2 eller flere avhengige variabler. Regresjon benyttes for å avdekke forklaringseffekt mellom den uavhengige variabelen og avhengige variabler. Man benytter regresjon for å kunne se hvilke faktorer som egner seg som prediktorer av utfall. R2 forklarer hvor stor andel av variansen til den avhengige variabelen som kan forklares ved variansen i den/de uavhengige variablene i modellen. R2 justert benyttes når man har flere prediktorer.

Jeg har prioritert å ta med regresjonsanalyse på de avhengige variablene manglende skolefungering og ensomhet under korona. I det følgende vises resultatet av 2multiregresjonsanalyser hvor skolefungering og ensomhet under korona er de avhengige variablene.

7.11.1 Regresjonsanalyse av manglende skolefungering

Det ble gjennomført en multiregresjonsanalyse for å predikere betydningen variablene kjønn, klassetrinn, sosial tilhørighet og relasjonene venner og familie har på manglende skolefungering under koronapandemien.

Tabell 10 Multiregresjon, venner, familie, sosial tilhørighet, aldersgruppe og kjønn

| Uavhengig variabel | B | SE B | Beta | P |
|--------------------|-------|------|-------|------|
| Alder | -,227 | ,024 | -,239 | ,001 |
| Venner | ,046 | ,050 | 0,40 | ,362 |
| Familie | ,278 | ,037 | ,247 | ,001 |
| Sosial tilhørighet | -,217 | ,068 | -,169 | ,001 |
| Kjønn | ,008 | ,040 | ,005 | ,840 |

Notat: tabellen viser regresjonskoeffisienter for den avhengige variabelen manglende skolefungering.

Tabell 10 viser at predikatorene kjønn og vennerelasjon ikke hadde statistisk signifikante betaverdier. De andre predikatorene er signifikante. Det ble funnet en R^2 på ,494 og en R^2 -endring på ,244 og justert R^2 på 0,241. Det betyr at 24,1% av variasjonen blir forklart fra modellen.

Jeg utførte også en analyse hvor jeg kun så på sosial tilhørighet, alder og kjønn, (se vedlegg nr. 5) sin betydning på manglende skolefungering. Her var forklaringskraften til modellen R^2 justert =,206 og R^2 = ,456. Med andre ord er forklaringskraften til sosial tilhørighet av betydning.

7.11.2 Regresjonsanalyse av opplevd ensomhet under korona

Det ble gjennomført en multiregresjonsanalyse for å predikere betydningen variablene kjønn, klassetrinn, sosial tilhørighet og relasjonene venner og familie har på opplevd ensomhet.

Tabell 11 Multiregresjon for familie, venner, kjønn, sosial tilhørighet og aldersgruppe

| Uavhengige variabler | B | SE B | Beta | P |
|----------------------|-------|------|-------|------|
| Venner | -,214 | ,036 | -,286 | ,001 |
| Familie | -,042 | ,026 | -,057 | ,111 |
| Kjønn | -,136 | ,028 | ,131 | ,001 |
| Aldersgruppe | -,083 | ,017 | -,133 | ,001 |
| Sosial tilhørighet | -,015 | ,048 | -,017 | ,759 |

Notat: Avhengig variabel er opplevd ensomhet under korona. Tabellen viser ustandardiserte og standardiserte koeffisienter, p-verdi og standardavvik for koeffisientene.

Tabell 11 viser den gjennomførte regresjonsanalysen for den avhengige variabelen ensomhet under korona. Jeg fant tilhørende R^2 på ,352 og en R^2 -endring på ,124. Analysen viste også R^2 justert var ,124, som innebærer at variansen i de uavhengige variablene forklarer 12,4% av variansen i den avhengige variabelen. Dette er også en god forklaringskraft i kvantitativ forskning. Tabellen viser videre at regresjonskoeffisientene sosial tilhørighet og familie relasjonen ikke har signifikant betydning for å forklare og predikere utfall.

7.12 Hypotesetest: uavhengig t-test og ANOVA

I kapitlet problemstilling utledet jeg flere hypoteser. Disse hypotesene er mine type 1 hypoteser og for hver av disse hypotesene har jeg en 0-hypotese. For å teste hypotesene benyttes uavhengig T-test for å teste hypotesen om kjønnsbetydning og Enveis ANOVA for teste om det var aldersforskjeller. De følgende variablene som undersøkes er: Familie relasjon, vennerelasjon, sosial tilhørighet, opplevd ensomhet, engstelse og manglende skolefungering.

7.12.1 Uavhengig t-test

Resultatet av den uavhengige t-testen er samlet i tabellen under. Effektstørrelsen som oppgis er Cohen'd. Når det gjelder cohens d regnes 0,3 som svak, 0,5 som moderat og 0,8 som sterk effekt (Louis Cohen, 2018).

Tabell 12 T-test

| variabler | T-test | | | | | | | |
|--------------|--------|--------|--------|--------|------------|------|------------------|------------|
| | jente | | gutter | | statistikk | | | effekt mål |
| | M | St.dev | M | st.dev | t | df | p-verdi to-sidet | Cohens d |
| Enomhet | 2,776 | 0,499 | 2,599 | 0,522 | 6,070 | 1237 | 0,001 | 0,512 |
| Mangl.Skolef | 3,762 | 0,766 | 3,809 | 0,807 | -1,065 | 1237 | 0,287 | 0,788 |
| Sos.tilh. | 1,956 | 0,628 | 1,808 | 0,593 | 4,268 | 1237 | 0,001 | 0,609 |
| Venner. | 3,740 | 0,699 | 3,882 | 0,684 | -3,621 | 1237 | 0,001 | 0,691 |
| Familie | 4,064 | 0,704 | 4,156 | 0,699 | -2,302 | 1237 | 0,022 | 0,702 |
| Engstelse | 2,002 | 0,763 | 1,659 | 0,777 | 7,818 | 1237 | 0,001 | 0,770 |

Som tabellen viser, har kjønn ingen signifikant betydning for den variasjonen vi ser i manglende skolefungering. Videre viser tabellen at kjønn har betydning for de andre variablene: manglende skolefungering, ensomhet, engstelse og de sosiale relasjonene.

Tabellen avdekker at blant de undersøkte variablene har kjønn størst betydning når det gjaldt opplevd engstelse og her var det jentene som hadde største middelvei. Videre viser tabellen at betydningen av kjønn har mer å si på de sosiale relasjonene, enn det har å si for sosial tilhørighet. Tabellen viser også at jentene i større grad hadde ivaretatt sine relasjoner, enn guttene.

7.12.2 ANOVA-test.

ANOVA-test undersøker om alder forklarer variasjon. Som tidligere nevnt har jeg delt variabelen inn i tre aldersgrupper: de yngste, de mellomste og de eldste.

Tabell 13 ANOVA-test

| variabler | ANOVA | | | | | | | | |
|--------------|-----------|---------|--------------|---------|-----------|---------|--------|-------------|------------|
| | de yngste | | De mellomste | | De eldste | | F | signifikans | effekt mål |
| | mean | std.dev | mean | std.dev | mean | std.dev | | | |
| Ensomhet | 2,631 | 0,026 | 2,631 | 0,492 | 2,639 | 0,538 | 10,890 | 0,001 | 0,017 |
| Mang. Skolef | 4,026 | 0,694 | 3,923 | 0,688 | 3,476 | 0,839 | 65,947 | 0,001 | 0,096 |
| Sos.tilh. | 1,731 | 0,574 | 1,902 | 0,610 | 1,976 | 0,627 | 17,833 | 0,001 | 0,028 |
| Familie | 4,194 | 0,644 | 4,133 | 0,709 | 4,031 | 0,737 | 5,955 | 0,003 | 0,010 |
| Venner | 3,935 | 0,679 | 3,760 | 0,725 | 3,764 | 0,670 | 8,301 | 0,001 | 0,013 |
| Engstelse | 1,861 | 0,827 | 1,796 | 0,759 | 1,800 | 0,781 | 0,857 | 0,001 | 0,001 |

Som tabellen viser har alder signifikant betydning for de sosiale relasjonene, skolefungering, ensomhet og sosial tilhørighet. Det hadde ingen betydning for engstelse. Det tyder på at man ikke blir mer eller mindre engstelig med alderen.

Videre ser vi at de minste hadde høyeste middelerdi på manglende skolefungering. De eldste hadde den laveste verdien på manglende skolefungering. De miste var også mest ensom og hadde lavest sosial tilhørighet. Videre viser effektmålet n^2 at alder hadde størst betydning for manglende skolefungering og sosial tilhørighet.

8 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres hypotesene og forskningsspørsmålene opp imot selvbestemmelsesteorien. Jeg har prioritert å kun diskutere de funnene som omfattes direkte av mine hypoteser og forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven.

8.1 Diskusjon rundt validitet

Validitet i undersøkelser er viktig, og man har flere typer validitet. vi skiller blant annet mellom indre og ytre validitet (Hjardemaal, 2018). Validitet betyr gyldighet og går ut på i hvilken grad man kan trekke slutninger fra resultatene i studien i forhold til det man forsker på. I min oppgave er det flere typer validitet.

8.2 Indre validitet og begrepsvaliditet

Indre validitet handler om at hvorvidt forholdet mellom de operasjonaliserte variablene utgjør et årsaksforhold. Ifølge kleven betyr det at man kan konkludere med at det faktisk er slik at X påvirker Y og at det ikke bare er en statistisk sammenheng mellom dem (Hjardemaal, 2018, s. 117). I min oppgave tar jeg utgangspunkt i mitt teoretiske perspektiv og gjeldende forskning som antar at det er et kausalt forhold mellom flere av variablene. Koronapandemien kan ses på som et naturlig eksperiment, hvor vi med sikkerhet vet at sosial tilhørighet og sosiale relasjoner ble påvirket gjennom hjemmeundervisning, sykdom og smittevernstiltak våren 2021. Derfor kan vi si at det er en kausalitet mellom disse variablene og de avhengige variablene jeg forsket på. Data i denne undersøkelsen kan ikke fastslå kausalitet på forholdet mellom de avhengige variablene.

Et annet aspekt ved indre validitet er ifølge Kleven at man må vurdere alternative tolkninger av årsakssammenhenger (Hjardemaal, 2018, s. 117) når funn ikke samsvarer med hypotesen.

Begrepsvaliditet betyr at det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og det operasjonelle begrepet. Det er alltid knyttet en usikkerhet rundt begrepsvaliditet fordi de fleste av begrepene våre ikke er direkte målbare. Ifølge Kleven er den største trusselen mot begrepsvaliditet tilfeldige og systematiske målingsfeil når vi måler virkeligheten (Hjardemaal, 2018, s. 98). Det er særlig ekvivalensaspektet, vurdereraspektet og stabilitetsaspektet ved målinger som vi har praktiske og statistiske teknikker for å vurdere.

I min oppgave er det særlige stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet som er av interesse fordi oppgaven har et tversnittdesign. Det gjør at stabilitetsaspektet til variablene manglende skolefungering, engstelse og ensomhet under korona ikke er kartlagt. Det er ikke foretatt en ny måling av disse variablene under samme forhold etter datainnsamlingen våren 2021 og muligheten da for å sjekke stabiliteten er ikke til stede. Men stabilitetsaspektet til de andre dataene i undersøkelsen lar seg undersøke hvis man gjennomgår data fra alle målingene i forskningsprosjektet Trivsel i Tromsø siden 2013.

Det andre aspektet var ekvivalensaspektet som undersøker om det er indre konsistens i variabelen fordi ulike måter å spørre på har betydning for konsistensen. Det er som nevnt vanlig å bruke den statistiske teknikken Chronbach's α for å få et mål på dette. I min oppgave undersøkte jeg kun reliabiliteten til 4 variabler: sosial tilhørighet, manglende skolefungering, engstelse og ensomhet.

Sosial tilhørighet hadde $\alpha = ,725$ som angir at det er god indre konsistens. Variablene manglende skolefungering og engstelse hadde akseptabel indre konsistens over ,7. Variabelen opplevd ensomhet derimot fikk jeg ingen akseptable reliabilitetsmål på. Den var alltid under ,7 eller negativ verdi. Det innebærer at vi har en betydelig trussel mot indre validitet og begrepsvaliditet når det gjelder denne variabelen. Derfor må vi være varsomme med å konkludere og overføre betydninger av funn rundt ensomhet, utover at det finnes statistiske sammenhenger.

8.3 Diskusjon ytre validitet

Den andre formen for validitet er ytre validitet. Det innebærer at resultatene og konklusjonene er generaliserbare. Ifølge Kleven skal man kunne trekke slutninger som gjelder for andre utvalg og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling (Hjardemaal,

2018, s. 133). I min oppgave er det ytre gyldighetsområdet pandemisituasjoner og nasjonale krise for en populasjon med barn og unge som går i 4.klasse til og med 10.klasse. Det var 1239 elever som svarte og det var en relativ jevn fordeling av kjønn, slik at det er grunn til å anta at dataene er representative. Gitt at nivået og varigheten på de forskjellige smittetiltakene er like kan resultatene overføres til andre populasjoner enn Nord-Norske byer.

Undersøkelsen baserer seg på et klyngeutvalg noe som medfører en mulig svakhet ved ytre validitet. Estimatorer beregnet fra klyngeutvalg tenderer til å være mindre nøyaktig enn andre typer utvalg. En annen svakhet er at fordelingene til variablene i undersøkelsen har avvik fra normalfordelingen.

8.4 Diskusjon rundt forskningsspørsmål I: Har sosial tilhørighet betydning for resiliens?

Ut ifra SBT har tilfredstillelsen av grunnleggende psykologiske behov betydning for å ivareta individenes indre motivasjon, mentale helse og fungering. Å få tilfredsstilt grunnleggende behov i en krisefase er ifølge SBT viktig for å ivareta resiliens hos individene. Særlig behovet for sosial tilhørighet og kompetanse er viktig i denne sammenheng. Med bakgrunn i dette formulerte jeg forskningsspørsmålet om sosial tilhørighet hadde effekt på resiliens og utdypet en hypotese om hvordan jeg kunne bedømme dette.

Hypotesen er at variabelen sosial tilhørighet har en negativ samvariasjon med variabelen resiliens. Videre forventer jeg en å finne korrelasjoner mellom manglende skolefungering, resiliens og opplevd engstelse. Jeg forventer at retningen på samvariasjonen mellom disse tre er positiv og signifikant.

Korrelasjonsundersøkelsene mine avdekket at det kun var en statistisk signifikant sammenheng mellom resiliens og opplevd engstelse under korona (se tabell korelasjon). Tabellen viste videre signifikante samvariasjoner mellom variablene sosial tilhørighet og manglende skolefungering under korona.

At sosial tilhørighet ikke hadde noen påvirkning på resiliens er ikke i tråd med teorien. En alternativ forklaring på dette kan være at en av de to andre grunnleggende behovene i SBT autonomi eller mestring har større betydning for resiliens blant barn og unge.

Måleinstrumentet her fanger ikke opp disse variablene på en tilstrekkelig måte i henhold til

SBTs begrepsforståelse. Spørreskjemaet mangler spørsmål om autonomi og gir kun en indikasjon på mestring.

Resiliens hadde kun signifikant samvariasjon med opplevd engstelse og denne korrelasjonen var $r=,081^{**}$ som er en veldig svak effekt. Det at variabelen ikke hadde noen samvariasjon med manglende skolefungering er overraskende. Manglende skolefungering tolkes i et SBT-perspektiv som en indikasjon på svekket opplevelse av mestring og svekket evne til autonom selvregulering av egen atferd. En forklaring kan være at det er de to andre grunnleggende behovene som betyr mest i denne sammenhengen.

Konklusjonen på disse spørsmålene er at mine hypoteser ikke stemte. Det er ikke grunnlag for å si at sosial tilhørighet har betydning for resiliens i denne undersøkelsen. Men det er behov for videre forskning sammenhengen mellom mestring og resiliens. For eksempel hvor stor betydning opplevelse av autonomi og mestring har for resiliens.

8.5 Diskusjon rundt forskningsspørsmål II: Hvilken betydning har sosial tilhørighet og de sosiale relasjonene for elevenes manglende skolefungering, ensomhet og engstelse under korona?»

Ifølge SBT er sosial tilhørighet et grunnleggende psykologisk behov som påvirker individenes motivasjon, mestring og mentale helse. Den sosiale tilhørigheten bidrar gjennom sosiale relasjoner å gi individene tilgang på trygghet, emosjonell støtte, aksept og anerkjennelse. I tillegg bidrar den sosiale tilhørigheten til at individene kan oppleve mestring, ved at det gir muligheter for å oppleve større påvirkningskraft (efficacy) på sine omgivelser og seg selv. De sosiale relasjonene familie og venner er ofte de viktigste sosiale aktørene som dekker individets behov for sosial tilhørighet og de kan ha ulik betydning for ensomhet, engstelse og skolefungering. Hypotesen var at:

Sosial tilhørighet vil ha en negativ korrelasjon med manglende skolefungering, ensomhet og engstelse. Når det gjelder familie- og- vennerelasjoner forventes det en korrelasjon med manglende skolefungering og opplevd engstelse. Jeg forventer at retningen på korrelasjonen er negativ. Av de to sosiale relasjonene forventes familierelasjon å ha størst betydning på

skolefungering og at vennerelasjonen har størst effekt på engstelse. Forventer også at vennerelasjonen skal ha stor betydning for opplevd ensomhet.

Gjennom funnene fra korrelasjonstesten og regresjonsanalysen fant jeg følgende funn under koronaen at det var en negativ korrelasjon mellom sosial tilhørighet og manglende skolefungering. Korrelasjonsanalysen viste at sosial tilhørighet hadde den største betydningen av alle variablene på manglende skolefungering med $r = -,392^{**}$. Videre stemte retningen på samvariasjonen mellom disse variablene med hypotesen. Det innebærer at høye verdier av sosial tilhørighet fremtrer med lave verdier av manglende skolefungering og motsatt. Det betyr at sosial tilhørighet har en viss betydning for skolefungeringen.

I tillegg utførte jeg regresjonsanalyser som viste at sosial tilhørighet i lag med alder og kjønn hadde god forklaringskraft $R^2 = ,20$ (se vedlegg nr.5). Analysen tyder på at sosial tilhørighet har en sterk forklaringskraft og det er i tråd med teori og hypotese.

Jeg fant også at de sosiale relasjonene sammen med sosial tilhørighet, alder og kjønn ga en sterk forklaringskraft på 24,1%. Det er innebærer en sterk forklaringskraft i kvantitative studier. Det er uvanlig å få så høy forklaringskraft med et så lavt antall prediktorvariabler. Videre er det ca. $\frac{3}{4}$ med variasjon i variabelen manglende skolefungering som ikke forklares av de variablene som er inne i modellen. Videre avdekket også regresjonen at kjønn ikke var en statistisk signifikant variabel. Summen av disse funnene tyder på at SBT sin teori gir oss en god modell for å forutsi hva en lignende pandemisituasjon med lignende tiltak har å si for elevenes skolefungering.

Regresjonsanalysen viste at de sosiale relasjonene egnet seg for å si noe om manglende skolefungering. Av disse hadde familierelasjon $r = ,387^{**}$ og vennerelasjoner hadde $r = ,285^{**}$. Funnet er i tråd med hypotesen om at familierelasjon har sterkest påvirkning på manglende skolefungering.

Funnene rundt skolefungering viser at min hypotese om korrelasjonen mellom manglende skolefungering og de sosiale relasjonene stemmer, siden retningen er positiv. Det betyr at høyere verdier av manglende skolefungering fremtrer sammen med høye skår på dårlig livskvalitet i relasjonene. Det innebærer at skolefungering henge sammen med kvaliteten i de sosiale relasjonene.

Dette er i tråd med teorien til SBT som sier at høy kvalitet i de sosiale relasjoner påvirker elevens opplevelse av skolefungering i positiv retning. Dette funnet understøttes også av tidligere påvist sammenheng mellom sosial tilhørighet og manglende skolefungering.

Når det gjelder de sosiale relasjoners betydning for engstelse fant jeg at vennerelasjoner hadde størst påvirkning med $r = -.172^{**}$. Retningen på samvariasjonen mellom vennerelasjonen og engstelse var negativ. Siden jeg har reversert variabelen KINDL vennerelasjon så betyr det at høye verdier av engstelse fremtrer med lavere verdier på dårlig livskvalitet i den sosiale vennerelasjonen. Det gir et overraskende funn i forhold til SBT. Ut ifra teorien burde god kvalitet i vennerelasjon, fremtre med lave verdier av engstelse. Også her kan det være at de andre grunnleggende behovene betyr mere for opplevd engstelse. Den samme tendensen finner vi når det gjelder samvariasjon mellom familie og engstelse. Men her var samvariasjonen svakere med $r = -.133^{**}$.

Jeg hadde også en hypotese om at vennerelasjonene hadde en særlig betydning for opplevelse av ensomhet. Dataene bekreftet at vennerelasjonene hadde størst påvirkning med $r = -.292^{**}$. Men retningen på variasjonen er ikke i tråd med det jeg ville forvente i henhold til SBT. Overraskende betyr det at selv om individene har dårlige kvalitet i relasjonene, opplever de mindre ensomhet. Dette funnet samsvare også med relasjonen mellom sosial tilhørighet og ensomhet med $r = .242^{**}$. Det vil si at selv om individene skårer høyt på sosial tilhørighet, skåre de også høyt på opplevd ensomhet.

Regresjonsmodellen i tabell 11 viser en forklaringskraft på 12,1% av utfallet i variabelen ensomhet. Regresjonskoeffisientene til sosial tilhørighet og familierelasjon har ikke statistisk signifikans som predikatorer på ensomhet i denne undersøkelsen. Dette funnet er overaskende.

Dette kan muligens forklares av manglende reliabilitet og indre validitet i variabelen opplevd ensomhet. Jeg kan uansett ikke trekke bastante slutninger rundt opplevelsen av ensomhet. Opplevelsen av ensomhet kan like gjerne være bestemt av spesielle personlighetstrekk, eller diagnoser. Personer med introverte personlighetstrekk trives bedre i eget selskap og opplever det som stressende å være sammen med for mange hele tiden. Hvis de trives i eget selskap er det rimelig å anta at mindre sosial kontakt ikke vil påvirke deres ensomhetsfølelse. Det kan også tenkes at personer med diagnoser som asperger og autisme ikke har behov for like mye sosial kontakt og stor mengde med sosiale relasjoner. Dette fordi det er for slitsomt og

stressende for dem å forholde seg til mange mennesker i løpet av en dag. Måleinstrumentet tok ikke høyde for slike variabler.

En forklaring på dette kan være at en sentral del av ensomhetsfølelsen går ut på å kunne få treffe så mange mennesker man vil i den fysiske virkeligheten. Dette var det sterke begrensninger på under pandemien våren 2021. Mye mer av kontakten og interaksjonene ble digital og man fikk ikke lenger være sammen med så mange man ville, kan ha medført til en følelse av ensomhet. Det kan være at ensomhet er uttrykk for en trang etter å være en del av en større gruppe. Det er ikke meg bekjent at SBT sier at individet må ha et stort antall relasjoner for å tilfredsstille sitt grunnleggende behov for tilhørighet, men at relasjonen gir individet anerkjennelse, aksept og trygghet og emosjonell støtte. Dermed kan disse funnene paradoksalt nok vise at man kan få dekket behovet for tilhørighet og allikevel oppleve en ensomhet under pandemien.

8.6 Diskusjon rundt forskningsspørsmål III: Betyr kjønn noe når det gjelder sosial tilhørighet og opplevelse av engstelse, ensomhet og skolefungering under korona?

Ifølge forskningen innen SBT er det funnet signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder individenes mentale helse og fungering og de grunnleggende behovene deres. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende hypotese:

Min hypotese er at kjønn er en signifikant forklaringsfaktor når det gjelder sosial tilhørighet, de sosiale relasjonene, opplevd ensomhet, opplevd engstelse og manglende skolefungering. Jeg tror jeg vil finne at jentene vil oppleve størst sosial tilhørighet og skåre høyest på engstelse og at guttene vil skåre høyere på ensomhet og skolefungering.

Tabell 7 viser resultatene fra t-test. Her fremkommer det at det er statistisk signifikante kjønnsforskjeller gjelder sosial tilhørighet, de sosiale relasjonene (KINDL familie og KINDL venner), opplevd ensomhet og opplevd engstelse under korona. Tabellen viser imidlertid at kjønn ikke er statistisk signifikant for manglende skolefungering.

Det at kjønn ikke hadde statistisk signifikans for manglende skolefungering er et veldig overaskende funn. Siden annen statistikk og forskning tyder på at det er kjønnsforskjeller i utdanningsløpet når det gjelder mestring i skolen (Stoltenberg, 2019). Jenter tar i større grad

høyere utdanning og har et høyere karaktersnitt enn gutter. Grunnen til at vi ikke ser kjønnsforskjeller i manglende skolefungering kan være at kjønnene stilte mer likt, når de i større grad enn før måtte klare seg på egen hånd under perioder med hjemmeundervisning og svakere kontakt med skole og klassekamerater. En annen forklaring på denne tendensen kan være at eventuelle observerte kjønnsforskjeller i skolerresultater skyldes en vurdering/observatøreffekt fra lærerens side. Det tyder blant annet Stoltenberg utvalget sin rapport på (Stoltenberg, 2019). Hvor nasjonale kartleggingsprøver demonstrerte at det generelt var liten forskjell mellom kjønnene i skolerresultater.

Videre er det interessant at antagelsen min om at guttene ville oppleve størst ensomhet ikke stemte. Ifølge tabell 12 (T-test) er det jentene som opplever mest ensomhet med $M=2,7760$. Effekten av kjønn er moderat Cohens $D=,51$.

Når det gjaldt sosial tilhørighet var effekten moderat med Cohens $D=,61$. og det var jentene som skåret høyest slik jeg forventet med $M=1,956$.

Den sterkeste effekten av kjønn gjaldt opplevd engstelse under korona og her målte effekten Cohens $D=,77$. Det var jentene som var mest engstelig under pandemien og det er i tråd med min hypotese og den øvrige forskningen innen SBT.

8.7 Diskusjon rundt forskningsspørsmål IV: Har alder noen betydning for manglende skolefungering og de sosiale relasjonene?

I henhold til SBT vil alder ha betydning når det gjelder mestring og ferdigheter. Det henger sammen med at jo eldre man er jo lenger har man blitt sosialisert og fått integrert inn i selvet ulike motivasjonsatferder, normer og verdier og hjernen har også vokst og utviklet seg kognitivt. Man har også hatt flere leveår på å utvikle og bygge relasjoner til familie og venner.

På bakgrunn av dette antar jeg derfor at jeg vil at alder har signifikant betydning. Jeg forventer at det vil være forskjell mellom aldersgruppene jeg har kategorisert når det gjelder manglende skolefungering, og de koronapåvirkede familie og vennerelasjonene. Jeg forventer at de yngste (4.klasse+5.klasse) vill ha de høyeste middelverdiene på manglende skolefungering. Videre venter jeg å se at de eldste kommer dårligst ut med hensyn til vennerelasjoner og at de yngste kommer dårligere ut på familierelasjonen. Jeg forventer at koronapåvirkede vennerelasjoner vil ha størst betydning hos de eldste.

Tabell 13 viser resultatene fra enveis ANOVA. Funnene var at alder hadde signifikant betydning for Manglende skolefungering og de sosiale relasjonene familie og venner. Videre stemte min hypotese og antagelse om at de minste hadde høyest skår på manglende skolefungering $M=4,025$. Videre viser dataene tendensen at grad av manglende skolefungering reduseres med alderen. Dette er i tråd med min hypotese og SBT. Eldre elever har hatt lenger tid på å lære seg ferdigheter og å utvikle indre ressurser enn de yngre. Effektmålet $n^2 = ,096$ tilsier at alder hadde den største forklaringskraften på manglende skolefungering ut av variablene i tabellen.

Når det gjelder de sosiale relasjonene er effekten av alder for familierelasjonene med $\text{Eta}^2 = ,010$ svakest. Mens effekten av alder på vennerelasjonen var $\text{Eta}^2 = ,028$ var sterkest. Tabell 13 viser også at de yngste kommer dårligst ut i begge disse relasjonene. De eldste har lavere verdier på dårlig kvalitet i begge relasjonene. Jeg hadde forventet at de eldste skulle komme dårligst ut på vennerelasjonene, men den forventingen ble ikke innfridd. Dette innebærer at pandemien har fått størst negativ betydning for de yngste elevene.

8.8 Vurdering av feilkilder

I denne oppgaven har jeg som jeg forklarte i 7.9. ikke undersøkt reliabiliteten til samlevariabelen SDQ-totale vansker og til variablene KINDL-familierelasjon, og KINDL-vennerelasjon. Dermed er det en mulig feilkilde at det ikke er tilstrekkelig reliabilitet ved disse variablene, siden jeg ikke har sjekket det. Det at jeg reverserte enkelte av variablene kan ha påvirket reliabiliteten. Variabelen ensomhet hadde ikke tilstrekkelig indre konsistens.

En annen feilkilde er måleinstrumentets begrensinger. Jeg måtte i stor grad ekstrahere og utvikle variabler fra et eksisterende måleinstrument som ikke er utviklet for SBT.

En annen feilkilde er at jeg har hatt utfordringer med programvaren IBM SPSS som benyttes for å analysere dataene. Det har vært utfordringer med å få lagret og beholde riktig datasett, som førte til at de første analysene ble feil.

En annen feilkilde er at jeg grunnet behov for å avgrense oppgavens omfang ikke har testet og undersøkt datamaterialet godt nok for tredjevariabelutfordringer. En siste feilkilde kan være at dataene har for store avvik fra normalfordelingen.

9 Konklusjon

Pandemisituasjonen ga meg en unik mulighet for å forske på faktorer som tidligere forskning har vist at har betydning for motivasjon, læring og mental helse. Smittetiltakene som myndighetene iverksatte fikk stor påvirkning på organiseringen av skolen og resten av samfunnet i en slik grad at det har påvirket faktorer som har betydning for barn og unges motivasjon, læring og mentale helse. Med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, undersøkte jeg hvilken betydning sosial tilhørighet har hatt på resiliens og elevers opplevelse av manglende skolefungering, ensomhet og engstelse under Koronapandemien i Tromsøskolen våren 2021.

I min undersøkelse forsøkte jeg å svare på problemstillingen med å se på betydningen sosial tilhørighet har hatt på resiliens og elevenes opplevelse av manglende skolefungering, opplevd engstelse og ensomhet. Jeg undersøkte også om betydningen av de sosiale relasjonene familie og venner hadde på opplevelsen av skolefungering, ensomhet og engstelse under korona. Til slutt undersøkte jeg om kjønn og alder hadde forklaringskraft på flere av disse variablene.

Noen av de viktigste funnene som får pedagogiske konsekvenser var at sosial tilhørighet påvirket opplevelsen av manglende skolefungering. SBT viste seg å ha en sterk forklaringskraft og egner seg som en god prediktor i lag med alder for å forklare og predikere skolefungering. Videre fant jeg at kjønn ikke hadde statistisk signifikant betydning for utfallet. Det var de yngste som opplevde i sterkest grad manglende skolefungering under pandemien. Dataene tyder på at jo eldre elevene er jo bedre fungerer man på skolen. Sosial tilhørighet bidrar til at barn og unge «*står han av*».

Men jeg har også funn rundt sosial tilhørighet og de sosiale relasjonenes betydning for ensomhet og engstelse som direkte strider imot SBT. Blant annet forholdet mellom sosial tilhørighet og ensomhet under korona. I følge SBT burde man oppleve lav ensomhet når man får oppfylt sitt grunnleggende behov for sosial tilhørighet. Dette var ikke tilfellet i denne undersøkelsen. Heller ikke forholdet mellom sosial tilhørighet og engstelse var i tråd med forventningene i henhold til SBT. Et annet viktig funn var at sosial tilhørighet ikke syntes å ha noen betydning på resiliens eller evnen til å stå han av som det heter.

Disse funnene kan skyldes at det er andre variabler innen SBT som påvirker uten at måleinstrumentet fanger det opp og det kan skyldes andre feilkilder i undersøkelsen.

SBT er en anvendbar teori på noen av de viktigste forholdene, men den har ikke fullgod forklaringskraft i denne undersøkelsen. Det er behov for ytterligere forskning på sammenhengen mellom SBT og resiliens med et mer egnet måleinstrument designet for SBT sitt begrepsapparat.

10 Veien videre

Det må forskes videre på betydningen av de grunnleggende behovene i SBT har på sentrale faktorer for motivasjon og læring. Denne oppgaven har bevist at det særlig gjelder betydningen av sosial tilhørighet på ensomhet, engstelse og resiliens.

Min undersøkelse har vist at man i det pedagogiske arbeidet må erkjenne betydningen av å bygge gode sosiale relasjoner for å forebygge manglende skolefungering.

Ved eventuelle fremtidige nasjonale kriser som pandemi og krig bør man være oppmerksom på at de yngste er mer sårbar for de tiltakene som da må iverksettes. For å unngå å få like negative konsekvenser som vi opplever i kjølvannet av pandemien. Undersøkelsen viser at sosial tilhørighet er viktig for opplevelsen av skolefungering og derfor må vi ha en pedagogisk strategi som hensyntar dette. Dette understøttes også av Vygotskij teori om utviklingssoner. Ifølge teorien hans er det begrenset hva man lærer og mester på egen hand (Lev Vygotskij, 1980).

11 Referanser

- Adam Neufeld, A. M. (2020, 10 volume 42, issue 12). Basic psychological needs, more than mindfulness and resilience, relate to medical student stress: A case for shifting the focus of wellness curricula. *Medical Teacher*, ss. 1401-14012.
- Anders, B. (2019). *Ungdata 2019 Nasjonale resultater*. Oslo:NOVA, oslomet: NOVA rapport9/19.
- Asbjørn Johannessen, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. oslo: abstrakt forlag.
- Car, S. (2020, 05-03 v(46). Dampened motivation as a side effect of contemporary educational policy: a self-determination theory perspective. *Oxford review of education*, ss. 331-335.
- Edward L. deci, A. H. (2017, 03 volum 4). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, ss. 19-43.
- Eriksen, N. (2021, 10 27). *www.ungdata.no*. Hentet fra <https://www.ungdata.no/norsk-ungdom-har-taklet-pandemien-bra/>: <https://www.ungdata.no/norsk-ungdom-har-taklet-pandemien-bra/>
- Fabio Alivernini, E. C. (2019, 10 volum 76). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, ss. 99-108.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Fulland, H. (2022, 02 25). Hentet fra master thesis: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30789>
- Granerud, Ø. (2012, Mastergrad). Granerud,Hvordan Drives Du Og Hvordan Trives Du? . *Granerud, Hvordan Drives Du Og Hvordan Trives Du? : En Undersøkelse Om Motivasjon Og Sosial Tilhørighet I Arbeidslivet*, 92. oslo, Norge: Granerud.

- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite at noe er sant? veiviser i forsknings og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. 2.utgave: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, K. T. (2021, 09). Weathering the storm- Children's resilience against bullying and harassment. *Master thesis in Special Need Education, Ped-3901-1*. Tromsø, Norge: UIT The Arctic University of Norway, Departement of education.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7.utgave): universitetsforlaget.
- Hjardemaal, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fahbokforlaget.
- Kahneman, D. (2012). *Tenke fort og tenke langsomt*. Oslo: Pax forlag.
- Kaitlyn Petruccellia, J. D. (2019, 09 volum 97). Adverse childhood experiences and associated health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*.
- Kornør, H. &. (2017). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties, foreldrerapport (SDQ-P). *Psyktest barn*, s. 1:1.
- L.Deci, R. M. (2000, vol.55, No 1). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78.
- Lev Vygotskij, C. M.-S. (1980). *Mind in society, The developpment of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Lilleaasen, R. (2020, 05 03). Hentet fra [www.Idunn.no](http://www.idunn.no):
https://www.idunn.no/tt/2017/02/kritisk_realisme_og_gudsmoetet
- López, X., Valenzuela, J., Nussbaum, M., & Tsai, C.-C. (2015, 12 15). some recommendations for reporting quantitative studies. *Computers & Education*, vol.91., ss. 106-110.
- Louis Cohen, L. M. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Ludmila Kašpárková, w. B. (2018, 04 13). Why resilient workers perform better: The roles of job satisfaction and work engagement. *Journal of workplace behavioral health.*, ss. 43-62.
- Mejlbo, K. (2021, 01 14). *utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/asker-assistenter-gsi/bruken-av-assistenter-i-skolen-forsetter-a-oke/267155>:
<https://www.utdanningsnytt.no/asker-assistenter-gsi/bruken-av-assistenter-i-skolen-forsetter-a-oke/267155>
- Merriam Webster dictionary. (2022, 01 05). *merriam webster.com*. Hentet fra www.merriam-webster.com: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/resilience#h1>
- Mittapalli, J. A. (2020, 05 04). Hentet fra SAGE handbook-of-mixed-methods-social-behavioral-research.: <file:///C:/Users/tarro/Downloads/sage-handbook-of-mixed-methods-social-behavioral-research-2e.pdf>
- Nownaisin, P., Koul, R., Chomsuwan, K., Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2020, v9 n4). Linking Social Relatedness with Motivational Goals and Bachelor Degree Aspirations of Vocational Students. *European journal of educational research*, ss. 1581-1589.
- Reinfjell, T. J. (2012, 11 16). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Kinder Lebensqualität Fragebogen (KINDL®). *PsykTestBarn*, ss. 1-9.
- Ruud, M. (2021, 01 12). *utdanningsnytt.no*. Hentet fra www.utdanningsnytt.no:
<https://www.utdanningsnytt.no/anders-bakken-camilla-stoltenberg-kjonnsforskjeller/forskere-stotter-ungdomsskolereform-kjedsomhet-er-et-okende-fenomen-i-norsk-skole/308976>
- Ryan, M. V. (2013, vol.23 No.3). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need satisfaction and Need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, ss. 263-2680.
- stangor, J. w. (2020, 05 21). Hentet fra opentext.ca:
<https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/chapter/2-2-psychologists-use-descriptive-correlational-and-experimental-research-designs-to-understand-behavior/>

Stine lehman, J. c. (2021, 06 14). Emerging Mental Health Problems During the covid-19 Pandemic Among Presumed resilient youth? a 9 month follow up. *Research square (in review)*, ss. 1-22.

Stoltenberg, C. (2019, 02 4). NOU 2019: 3, Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Oslo, Norge.

Tromsø, I. B. (2022, 01 05). *snl.no*. Hentet fra www.snl.no/resiliens: <https://snl.no/resiliens>

UIT Norges Arktiske universitet. (2021, 10 1). *uit.no*. Hentet fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=350293:
https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=350293

Aarø, L. E. (2007). *Frå spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: en innføring i surveymetoden(2.utgave)*. Bergen: HEMIL-senteret og Grieg akademiet ved universitetet i Bergen.

Vedlegg nr.1. spørreskjema

Nettskjema

[Hjelp](#)

Skjemaet skal være anonymt. [Vis mer](#) ▾

Trivsel i Tromsø 4.-7. klasse

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hei på deg!

Vi lurer på hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

Denne spørreundersøkelsen er anonym. Det betyr at ingen andre enn deg, verken lærere, elever eller noen andre, kan finne ut hva du har svart. Alle svarene dine blir behandlet på en trygg måte.

Her finnes det ikke noe som heter riktige eller gale svar. Det som er viktig for oss er *din* mening.

- Les igjennom spørsmålet.
- Tenk over hvordan du har hatt det den siste uka (eller de siste 2-3 månedene, hvis det spørres om det).
- Kryss av på det svaret som passer best for deg. Du kan besvare **ALLE** spørsmålene.
- Husk å trykke "Send" når du er ferdig!

Fortell oss litt om deg selv. Marker i boksene og fyll ut svar.

Jeg er *

jente

gutt

Dette er skolen min: *

Velg ... ▾

Jeg går på dette klassetrinnet: *

Velg ... ▾

Først vil vi vite noe om kroppen din..

1. Den siste uka har jeg..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...følt meg syk * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...hatt smerter * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...vært trett etter slapp * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...følt meg sterk og full av energi * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Så noe om hvordan du føler deg..

2. Den siste uka har jeg..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...ledd mye og hatt det moro * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...kjedet meg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...følt meg alene * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...følt meg engstelig eller usikker * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

..og hva du synes om deg selv.

3. Den siste uka har jeg..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...vært stolt av meg selv * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...følt meg helt på topp * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...likt meg selv * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...hatt mange gode ideer * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De neste spørsmålene handler om familien din.

4. Den siste uka..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...har jeg kommet godt overens med foreldrene mine * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...har vi hatt det hyggelig hjemme * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...har vi kranglet hjemme * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...har jeg følt at foreldrene mine har bestemt mye over meg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Og så om venner.

5. Den siste uka har jeg..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...gjort noe sammen med vennene mine * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...blitt godt likt av de andre * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...kommet godt overens med vennene mine * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...følt at jeg er annerledes enn de andre * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Så vil vi gjerne vite litt mer om skolen.

6. Den siste uka på skolen..

| | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Alltid |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) ...klarte jeg oppgavene godt * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ...syntes jeg at undervisningen var god og interessant * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) ...har jeg bekymret meg for fremtiden * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ...har jeg være redd for å få dårlige karakterer * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Covid-pandemien

Livet er blitt veldig annerledes med Covid-19. Tenk på hvordan det har vært for deg.

7. Har du eller noen du bor sammen med vært smittet av viruset? *

Ja, bekreftet med test.

Nei, vi har vært friske.

Vet ikke

8. Bekymrer du deg for viruset? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

9. Tenker du på viruset når du ikke vil det? *

F.eks når du skal sove, leke eller gjøre skolearbeid.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

10. Har du fått treffe vennene dine så mye som du vil? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

11. Har du hatt digital kontakt med vennene dine når dere ikke kunne være sammen? *

F.eks via chat, snapchat, sosiale media eller digitale spill.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

13. Har du klart å konsentrere seg på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

14. Har du vært redd for å bli smittet på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

15. Klarte du å konsentrere deg om skolearbeidet da det var hjemmeskole? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

16. Har du klart å gjøre ditt beste med skolearbeidet? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

Opplevelser med mobbing

Av og til eller ofte kan man bli utsatt for negative eller sårede handlinger. Det kan være plaging som er verbal, altså bli kalt stygge ting eller bli truet. Man kan fryst ut eller det kan bli satt ut usanne rykter. Noen blir også slått eller sparket. Når du leser spørsmålene skal du tenke på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

17. Generell mobbing

| | Aldri | En eller to ganger | To eller tre ganger i måneden | Omtrent en gang i uken | Flere ganger hver uke |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| a) Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18. Hvor ofte har noen mobbet deg følgende måte:

| | Aldri | En eller to ganger | To eller tre ganger i måneden | Omtrent en gang i uken | Flere ganger hver uke |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| a) Kalt deg stygge ting * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Sagt noe stygt om familien din * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Prøvd å sparke deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Vært ekkel med deg og sier at du er annerledes * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Truet deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Ertet deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Fått andre elever til å være slem mot deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Prøvd å få deg til å være slem mot andre * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Prøvd å lure deg til å gjøre noe galt * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) Prøvd å såre deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k) Fått deg til å gjøre noe du ikke hadde lyst til * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l) Prøvd å sparke snublefot på deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| m) Truet med å sladre på deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| n) Fortalt en løgn om deg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Digital mobbing skjer med mobiltelefon, på Internett og sosiale medier. Man kan få ekle kommentarer eller bli ertet for noe man legger ut. Eller kanskje noen legger ut noe om deg som du ikke liker. Tenk over hvordan dette har vært for deg de siste 2-3 månedene.

19. Digital mobbing

| | Aldri | En eller to ganger | To eller tre ganger i måneden | Omtrent en gang i uken | Flere ganger hver uke |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet i skoletiden? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet utenom skoletiden? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

20. Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet på følgende måte:

| | Aldri | En eller to ganger | To eller tre ganger i måneden | Omtrent en gang i uken | Flere ganger hver uke |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| a) Noen sender meg ekle eller ubehagelige meldinger, bilder eller videoer på mobilen. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Ekle eller ubehagelige oppringninger på mobilen. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Sender meg skremmende eller stygge e-poster. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Erter eller fornærmer meg på sosiale medier. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Erter eller fornærmer meg med chat-meldinger når vi spiller digitale spill. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Deler ubehagelige bilder eller videoer av meg på sosiale medier. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Stenger meg ute fra lukkede grupper der jeg ønsker å være med. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sterke og svake sider

Kryss av hva som stemmer for deg på hver setning. Det kan av og til være vanskelig å bestemme seg for hva man skal svare, men husk at det ikke finnes noe riktig eller galt svar. Svar det som føles mest riktig for deg. Tenk på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

| | Stemmer ikke | Stemmer noen ganger | Stemmer helt |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg deler gjerne med andre (mat, spill eller andre ting). * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg blir ofte sint og har kort lunte. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg bekymrer meg mye. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er stadig urolig eller i bevegelse. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg har en eller flere gode venner. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg blir som regel likt av andre på min alder. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg blir lett avledet og jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg blir nervøs i nye situasjoner og lett usikker på meg selv. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er snill mot de som er yngre enn meg. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Stemmer ikke | Stemmer noen ganger | Stemmer helt |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Andre barn eller unge plager eller mobber meg. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre, barn, unge). * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tenker meg om før jeg handler. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tar ting som ikke er mine. * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er redd for mye og blir lett skremt * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Foreldre

Foreldrene mine har denne utdannelsen: *

Hvor mange bøker er det hjemme hos dere? *

- 0-10
- 11-25
- 26-100
- 101-250
- over 250

Tusen takk for at du har svart! Du er snill! :)

Huske å trykke SEND.

Send

Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk fra SPSS

| Descriptive Statistics | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|--|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | | |
| | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error | |
| EnsomhetKorona | 1239 | 1,33 | 5,00 | 2,6809 | ,01474 | ,51896 | ,415 | ,070 | ,497 | ,139 | |
| Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40) | 1239 | 1,00 | 5,00 | 3,7872 | ,02239 | ,78820 | -,737 | ,070 | ,620 | ,139 | |
| SosialTilhørighet,Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | 1239 | 1,00 | 5,00 | 1,8764 | ,01743 | ,61364 | ,882 | ,070 | 1,169 | ,139 | |
| Kindle familie under korona, KINDL 13-16 med riktig reversering | 1239 | 1,50 | 5,00 | 4,1136 | ,01997 | ,70278 | -,772 | ,070 | ,215 | ,139 | |
| Kindle venner under korona, KINDL 17-20 med riktig reversering | 1239 | 1,00 | 5,00 | 3,8162 | ,01973 | ,69454 | -,548 | ,070 | ,333 | ,139 | |
| SDQ_mean_totaldifficulties | 1239 | 4,00 | 12,00 | 7,1388 | ,03045 | 1,07197 | ,485 | ,070 | 1,815 | ,139 | |
| Covid Engstelse (mean 32, 33 and 38) | 1239 | 1,00 | 5,00 | 1,8179 | ,02241 | ,78883 | 1,096 | ,070 | 1,089 | ,139 | |
| Valid N (listwise) | 1239 | | | | | | | | | | |

| Descriptive Statistics | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Kjønn | | N | Minimum | Maximum | Mean | | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
| | | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| jente | EnsomhetKorona | 573 | 1,33 | 5,00 | 2,7760 | ,02087 | ,49948 | ,464 | ,102 | ,837 | ,204 |
| | Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40) | 573 | 1,00 | 5,00 | 3,7615 | ,03200 | ,76600 | -,663 | ,102 | ,621 | ,204 |
| | SosialTilhørighet,Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | 573 | 1,00 | 5,00 | 1,9560 | ,02624 | ,62803 | ,964 | ,102 | 1,764 | ,204 |
| | Kindle familie under korona, KINDL 13-16 med riktig reversering | 573 | 1,75 | 5,00 | 4,0641 | ,02942 | ,70426 | -,591 | ,102 | -,177 | ,204 |
| | Kindle venner under korona, KINDL 17-20 med riktig reversering | 573 | 1,00 | 5,00 | 3,7395 | ,02922 | ,69942 | -,517 | ,102 | ,248 | ,204 |
| | SDQ_mean_totaldifficulties | 573 | 4,00 | 12,00 | 7,1312 | ,04504 | 1,07818 | ,142 | ,102 | 1,019 | ,204 |
| | Covid Engstelse (mean 32, 33 and 38) | 573 | 1,00 | 5,00 | 2,0023 | ,03186 | ,76261 | ,776 | ,102 | ,555 | ,204 |
| | Valid N (listwise) | 573 | | | | | | | | | |
| gutt | EnsomhetKorona | 666 | 1,33 | 4,33 | 2,5991 | ,02022 | ,52181 | ,450 | ,095 | ,336 | ,189 |
| | Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40) | 666 | 1,00 | 5,00 | 3,8093 | ,03126 | ,80672 | -,802 | ,095 | ,643 | ,189 |
| | SosialTilhørighet,Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | 666 | 1,00 | 4,20 | 1,8078 | ,02298 | ,59294 | ,796 | ,095 | ,427 | ,189 |
| | Kindle familie under korona, KINDL 13-16 med riktig reversering | 666 | 1,50 | 5,00 | 4,1562 | ,02709 | ,69923 | -,939 | ,095 | ,658 | ,189 |
| | Kindle venner under korona, KINDL 17-20 med riktig reversering | 666 | 1,00 | 5,00 | 3,8821 | ,02650 | ,68400 | -,582 | ,095 | ,446 | ,189 |
| | SDQ_mean_totaldifficulties | 666 | 4,00 | 12,00 | 7,1453 | ,04136 | 1,06736 | ,790 | ,095 | 2,534 | ,189 |
| | Covid Engstelse (mean 32, 33 and 38) | 666 | 1,00 | 5,00 | 1,6592 | ,03011 | ,77693 | 1,526 | ,095 | 2,389 | ,189 |
| | Valid N (listwise) | 666 | | | | | | | | | |

Vedlegg nr.4: korrelasjonsanalyser fra SPSS for Kjønn

| | | Correlations | | | | | | |
|---|-----------------------------------|--------------------|---|--|---|--|--------------------------------|---|
| | | EnsomhetKoro na | Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40) | SosialTilhøri ghet,Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | Kindle familie under korona, KINDL 13-16 med riktig reversering | Kindle venner under korona, KINDL 17-20 med riktig reversering | SDQ_mean_to taldifficulties | Covid Engstelse (mean 32, 33 and 38) |
| EnsomhetKorona | Pearson Correlation | 1 | -,158** | ,242** | -,140** | -,292** | -,003 | ,120** |
| | Sig. (2-tailed) | | <,001 | <,001 | <,001 | <,001 | ,906 | <,001 |
| | Sum of Squares and Cross-products | 333,415 | -80,018 | 95,451 | -63,007 | -130,169 | -2,319 | 60,773 |
| | Covariance | ,269 | -,065 | ,077 | -,051 | -,105 | -,002 | ,049 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40) | Pearson Correlation | -,158** | 1 | -,392** | ,387** | ,285** | -,048 | -,088** |
| | Sig. (2-tailed) | <,001 | | <,001 | <,001 | <,001 | ,091 | ,002 |
| | Sum of Squares and Cross-products | -80,018 | 769,112 | -234,535 | 265,702 | 193,450 | -50,197 | -67,579 |
| | Covariance | -,065 | ,621 | -,189 | ,215 | ,156 | -,041 | -,055 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| SosialTilhøri ghet,Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | Pearson Correlation | ,242** | -,392** | 1 | -,609** | -,807** | -,029 | ,115** |
| | Sig. (2-tailed) | <,001 | <,001 | | <,001 | <,001 | ,303 | <,001 |
| | Sum of Squares and Cross-products | 95,451 | -234,535 | 466,177 | -325,047 | -426,061 | -23,853 | 68,697 |
| | Covariance | ,077 | -,189 | ,377 | -,263 | -,344 | -,019 | ,055 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| Kindle familie under korona, KINDL 13-16 med riktig reversering | Pearson Correlation | -,140** | ,387** | -,609** | 1 | ,342** | ,020 | -,133** |
| | Sig. (2-tailed) | <,001 | <,001 | <,001 | | <,001 | ,479 | <,001 |
| | Sum of Squares and Cross-products | -63,007 | 265,702 | -325,047 | 611,448 | 206,685 | 18,761 | -91,364 |
| | Covariance | -,051 | ,215 | -,263 | ,494 | ,167 | ,015 | -,074 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| Kindle venner under korona, KINDL 17-20 med riktig reversering | Pearson Correlation | -,292** | ,285** | -,807** | ,342** | 1 | ,036 | -,172** |
| | Sig. (2-tailed) | <,001 | <,001 | <,001 | <,001 | | ,203 | <,001 |
| | Sum of Squares and Cross-products | -130,169 | 193,450 | -426,061 | 206,685 | 597,198 | 33,367 | -116,565 |
| | Covariance | -,105 | ,156 | -,344 | ,167 | ,482 | ,027 | -,094 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| SDQ_mean_totaldifficulties | Pearson Correlation | -,003 | -,048 | -,029 | ,020 | ,036 | 1 | ,081** |
| | Sig. (2-tailed) | ,906 | ,091 | ,303 | ,479 | ,203 | | ,004 |
| | Sum of Squares and Cross-products | -2,319 | -50,197 | -23,853 | 18,761 | 33,367 | 1422,603 | 84,861 |
| | Covariance | -,002 | -,041 | -,019 | ,015 | ,027 | 1,149 | ,069 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |
| Covid Engstelse (mean 32, 33 and 38) | Pearson Correlation | ,120** | -,088** | ,115** | -,133** | -,172** | ,081** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | <,001 | ,002 | <,001 | <,001 | <,001 | ,004 | |
| | Sum of Squares and Cross-products | 60,773 | -67,579 | 68,697 | -91,364 | -116,565 | 84,861 | 770,342 |
| | Covariance | ,049 | -,055 | ,055 | -,074 | -,094 | ,069 | ,622 |
| | N | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 | 1239 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vedlegg nr 5: regresjonsanalyse fra SPSS på manglende skolefungering.

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | R Square Change | Change Statistics | | | |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|-----------------|-------------------|-----|------|---------------|
| | | | | | | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
| 1 | ,456 ^a | ,208 | ,206 | ,70246 | ,208 | 107,884 | 3 | 1235 | <,001 |

a. Predictors: (Constant), SosialTilhørighet, Mean 13,14, 17-19 med riktig skala, Kjønn, Agegroup

ANOVA^a

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|------|-------------|---------|--------------------|
| 1 | Regression | 159,705 | 3 | 53,235 | 107,884 | <,001 ^b |
| | Residual | 609,407 | 1235 | ,493 | | |
| | Total | 769,112 | 1238 | | | |

a. Dependent Variable: Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40)

b. Predictors: (Constant), SosialTilhørighet, Mean 13,14, 17-19 med riktig skala, Kjønn, Agegroup

Coefficients^a

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients Beta | t | Sig. | 95,0% Confidence Interval for B | |
|-------|---|-----------------------------|------------|-----------------------------------|---------|-------|---------------------------------|-------------|
| | | B | Std. Error | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 1 | (Constant) | 5,094 | ,101 | | 50,610 | <,001 | 4,897 | 5,292 |
| | Kjønn | ,005 | ,040 | ,003 | ,120 | ,905 | -,075 | ,084 |
| | Agegroup | -,225 | ,025 | -,236 | -9,169 | <,001 | -,273 | -,177 |
| | SosialTilhørighet, Mean 13,14, 17-19 med riktig skala | -,453 | ,033 | -,353 | -13,616 | <,001 | -,518 | -,388 |

a. Dependent Variable: Manglende Skolefungering mean(37,39 og 40)





