

## **Sammendrag**

Formålet med denne masteroppgaven er å studere emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller. Studiens problemstilling er som følger:

*Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn?* Det er utformet forskningsspørsmål og hypoteser i tilknytning til problemstillingen.

For å svare på problemstillingen er det benyttet kvantitativ forskningsmetode. Datamaterialet er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 1955 elever fra videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag. Ved hjelp av signifikanttester er det blitt undersøkt forskjeller mellom kjønn i opplevelsen av emosjonelle problemer samt i bruken av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Det er benyttet korrelasjonsanalyser for å studere sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte i et kjønnsperspektiv.

Studios hovedfunn indikerer at det ikke er sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi for gutter. Dette er et overraskende funn og strider mot tidligere forskning. Et annet overraskende funn er sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi for jenter. Her viser korrelasjonsanalysen en svak negativ korrelasjon ( $r=-.15$ ). Videre indikerer funnene i datamaterialet at det er signifikante kjønnsforskjeller i forekomsten av emosjonelle problemer. 36 prosent av jentene i utvalget opplever høy grad eller svært høy grad av emosjonelle problemer, mot 9 prosent av guttene. Resultatene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i bruken av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Gjennomsnittsverdiene tyder på at det er flere jenter enn gutter som benytter seg av emosjonell støtte som mestringsstrategi.



## **Forord**

Når jeg leverer denne masteroppgaven er jeg ferdig med fem fine og lærerike år ved NTNU. Studenttilværelsen er herved over. Skriveprosessen har vært lang og altoppslukende, og til tider uoverkommelig. Likevel har jeg i løpet av dette semesteret ervervet meg kunnskap jeg ikke ville vært foruten. I tillegg har jeg kjent på en mestringsfølelse jeg sjelden har opplevd tidligere. Denne følelsen ønsker jeg å ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Det er flere jeg vil takke. Først og fremst Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for at jeg fikk tilgang til datamaterialet fra Livet i Skolen. Dere har gitt meg muligheten til å skrive om noe jeg virkelig brenner for. Jeg vil også takke veilederne mine, og spesielt Vegard Johansen som har veiledet meg inn i en metode som i utgangspunktet var ukjent. Dette har vært til stor hjelp. Jeg vil takke familien min som støtter meg i alt jeg gjør. Gjennom hele prosessen har dere gitt meg oppmuntrende ord, gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Og sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en stor takk til mine kjære medstudenter. På lesesalen har det vært rom for latter, glede, tårer og frustrasjon. Dette har vært en krevende prosess, og støtten fra gode venner har vært uvurderlig.

NTNU, mai 2019

*Ane Løken Kallelid*



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord .....	iii
1.0 Innledning .....	1
1.1 Aktualitet .....	1
1.2 Formålet med studien .....	2
1.3 Problemstilling .....	2
1.4 Studiens oppbygging .....	3
2.0 Teoretisk rammeverk .....	5
2.1 Emosjonelle problemer .....	5
2.1.1 Psykisk helse blant barn og unge .....	5
2.1.2 Hvordan forstås emosjonelle problemer? .....	6
2.1.3 Utbredelse og forskning på emosjonelle problemer .....	7
2.1.4 Kjønnforskjeller i emosjonelle problemer .....	8
2.2 Emosjonell støtte som mestringsstrategi .....	10
2.2.1 Mestring og mestringsstrategi .....	10
2.2.2 Hvordan forstås emosjonell støtte som mestringsstrategi? .....	11
2.2.3 En risikofaktor eller en beskyttelsesfaktor? .....	12
2.2.4 Utbredelsen av emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnforskjeller .....	13
2.3 Studiens hypoteser .....	14
3.0 Metode .....	17
3.1 Metodisk tilnærming og design .....	17
3.2 Populasjon og utvalg .....	18
3.3 Måleinstrument .....	19
3.3.1 Emosjonelle problemer .....	21
3.3.2 Emosjonell støtte .....	22
3.3.3 Kjønn .....	23
3.4 Analyser .....	23
3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål .....	23
3.4.2 Beskrivelser av emosjonelle problemer og emosjonell støtte .....	24
3.4.3 T-tester av gjennomsnittsforskjeller mellom jenter og gutter .....	24
3.4.4 Korrelasjon .....	25
3.5 Målefeil .....	25
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	26
4.0 Resultater .....	29
4.1. Emosjonelle problemer .....	29
4.1.1 Kvalitetssikring av emosjonelle problemer .....	29
4.1.2 Beskrivende analyser av emosjonelle problemer .....	31
4.1.3 Utvikling over tid .....	32
4.2 Emosjonell støtte som mestringsstrategi .....	33
4.2.1 Kvalitetssikring av emosjonell støtte som mestringsstrategi .....	33
4.2.2 Beskrivende analyser av emosjonell støtte som mestringsstrategi .....	34
4.3 Beskrivende analyser i lys av kjønnforskjeller .....	35
4.3.1 Kjønn og emosjonelle problemer .....	35
4.3.2 Kjønn og emosjonell støtte som mestringsstrategi .....	37

4.4 Betydningen av kjønn for emosjonelle problemer og emosjonell støtte .....	37
4.4.1 T-test – Emosjonelle problemer og kjønn .....	38
4.4.2 T-test – Emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn .....	38
4.4.3 Korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnforskjeller.....	39
4.5 Oppsummering og besvarelse på studiens hypoteser .....	39
5.0 Drøfting .....	41
5.1 I hvilken grad er det kjønnforskjeller i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer?.....	41
5.1.1 Skolens rolle i arbeidet med emosjonelle problemer .....	41
5.1.2 Sammenhengen mellom emosjonelle problemer og kjønn .....	42
5.1.3 Mørketall hos guttene?.....	44
5.2 I hvilken grad er det kjønnforskjeller i elevenes bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi? .....	45
5.2.1 Emosjonell støtte som mestringsstrategi i skolen .....	45
5.2.2 Vil emosjonell støtte være en risiko- eller beskyttelsesfaktor?.....	46
5.2.3 Sammenhengen mellom bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn .....	47
5.3 I hvilken grad er det sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnforskjeller? .....	47
5.3.1 Hva skyldes den manglende korrelasjonen hos guttene?.....	48
5.3.2 Hva skyldes den svake korrelasjonen hos jentene? .....	49
5.3.3 Hvilke konsekvenser har måling av emosjonelle problemer og emosjonell støtte? .....	50
6.0 Avslutning .....	51
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn .....	51
6.2 Studiens begrensninger.....	52
6.3 Egne refleksjoner .....	53
6.4 Veien videre .....	53
Litteraturliste .....	55

## Oversikt over tabeller

Tabell 1 – Prinsipal komponentanalyse .....	29
Tabell 2 – Opplevelsen av emosjonelle problemer, svarfordeling i prosent .....	31
Tabell 3 – Gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik for emosjonelle problemer .....	31
Tabell 4 – Sammenligning av emosjonelle problemer over tid, svarfordeling i prosent.....	32
Tabell 5 - Prinsipal komponentanalyse .....	33
Tabell 6 – Bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi, svarfordeling i prosent .....	34
Tabell 7 – Gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik av emosjonell støtte .....	35
Tabell 8 – Opplevelsen av emosjonelle problemer i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent .....	35
Tabell 9 – Sammenligning av emosjonelle problemer over tid i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent .....	36
Tabell 10 – Bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent.....	37
Tabell 11 – T-test av emosjonelle problemer .....	38
Tabell 12 – T-test av emosjonell støtte som mestringsstrategi.....	38
Tabell 13 – Korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte (Pearsons r) .....	39

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	64
Vedlegg 2 – Spørreskjema.....	65
Vedlegg 3 – Tilbakemelding fra NSD .....	78
Vedlegg 4 – Korrelasjonsanalyser mellom indikatorer og reliabilitetstest.....	79





# 1.0 Innledning

## 1.1 Aktualitet

Undersøkelser fra *Ungdata* viser at de fleste norske barn og unge trives på skolen (Bakken, 2018). Likevel meldes det om et økende antall elever med psykiske helseplager. Så mange som 15-20 prosent av barn og unge rapporterer at deres psykiske plager påvirker det daglige funksjonsnivået (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Mathiesen, 2009; Uthus, 2017; Folkehelseinstituttet, 2014). Tall fra Folkehelseinstituttet (2018) viser at andelen jenter i alderen 15-20 år som har blitt diagnostisert med en psykisk lidelse har økt med omtrent 40 prosent på bare fem år. For jenter i denne aldersgruppen er depresjon, tilpasningsforstyrrelser, angst og spiseforstyrrelser mest utbredt (Folkehelseinstituttet, 2018). For gutter er alvorlige atferdsforstyrrelser de vanligste psykiske lidelsene, og det er flere gutter enn jenter som sliter med fysisk aggresjon (Folkehelseinstituttet, 2014). Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen på skolebenken, og skolen som samfunnsinstitusjon kan derfor sies å ha et viktig ansvar for at elevene skal utvikle en god psykisk helse.

Flere forskere argumenterer for at det er en positiv sammenheng mellom elevenes psykiske helse og læring. Elever med god psykisk helse får bedre utbytte av undervisningen, og har større muligheter for å lære enn elever med psykiske vansker (Gustafsson m.fl., 2010; Øia, 2011). Opplæringsloven fastslår at det er skolens ansvar å skape et miljø der «elevane og lærningane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre fremgår det av lovens § 9 A-2 at skolen er forpliktet til å fremme elevenes helse, trivsel og mestring. Alle som arbeider på skolen skal sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev skal bli sett og hørt (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4).

Fra og med 2020 skal den nye læreplanen i grunnskolen og videregående opplæring tas i bruk. Dagens *generelle del* blir erstattet av en *overordnet del*. Overordnet del skal «*beskrive hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på*» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 2). Her blir det presentert tre tverrfaglige temaer. Dette er ikke egne skolefag, men heller temaer som skal gli inn i andre fag der det er relevant. Ett av disse tverrfaglige temaene er *Folkehelse og livsmestring*. Aktuelle emner innenfor temaet er utvikling av god psykisk helse, relasjonsbygging, mestre medgang og motgang, samt å kunne håndtere ulike tanker og

følelser (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Med dette ønsker regjeringen å bidra til at elevene skal lære å mestre livets utfordringer.

I møte med utfordringer, anvender barn og unge ulike mestringsstrategier for å håndtere situasjonen. I ungdomsårene utvikler jenter og gutter forskjellige strategier, og flere forskere mener at utviklingen av psykiske problemer kan knyttes opp mot kjønnsforskjeller i mestringsstrategier (Wilson, Pritchard & Revalee, 2005; Eriksen, Bakken, Sletten & von Soest, 2017). En økende bevissthet rundt ungdommenes bruk av mestringsstrategi er en viktig faktor i forståelsen av elevenes emosjonelle problemer (Wilson m.fl., 2005; Compas, Orosan & Grant, 1993). På bakgrunn av dette er det ønskelig å undersøke elevenes opplevelse av emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi. Forskjellen mellom jenter og gutter vil være et gjennomgående tema i hele studien.

## **1.2 Formålet med studien**

Formålet med denne studien er å sette fokus på psykisk helse gjennom å studere emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å delta i Livet i skolen-prosjektet som er et forskningsprosjekt i samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylke. Gjennom dette prosjektet fikk jeg muligheten til å skrive om noe jeg virkelig brenner for, nemlig elevenes psykiske helse. Som snart nyutdannet spesialpedagog har jeg valgt et tema som alltid vil være aktuelt, uavhengig av arbeidsplass og -oppgaver. Spesialpedagogikkens mål og oppgaver er å «forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg» og «å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes» (Befring & Tangen, 2012, s. 17). Det er ønskelig at oppgaven skal belyse flere aspekter ved elevenes psykiske helse slik at spesialpedagoger (og andre yrkesgrupper) vil forebygge og redusere psykiske vansker og barrierer i møte med barn og unge.

## **1.3 Problemstilling**

Følgende problemstilling vil bli belyst i denne oppgaven: *Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn?* Dette er et stort og omfattende tema. For å avgrense studiens omfang, har jeg valgt ut tre forskningsspørsmål som vil være med å besvare problemstillingen:

1. *I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer?*
2. *I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi?*
3. *I hvilken grad er det sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller?*

#### **1.4 Studiens oppbygging**

Studien er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet er temaet for oppgaven blitt aktualisert. Likeså er formålet med studien og problemstillingen presentert. Kapittel to tar utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk, og avsluttes med tre hypoteser om forventede funn i analysene ut ifra allerede presentert teori og forskning. Det tredje kapitlet omhandler kvantitativ metode og viser til de metodiske vurderingene som er blitt gjort underveis i studien. Kapittel fire presenterer resultatene fra de statistiske analysene. Ut ifra resultatene vil hypotesene besvares. I kapittel fem drøftes problemstillingen i lys av det teoretiske rammeverket og de analytiske funnene som er blitt gjort. Det siste kapitlet presenterer studiens hovedfunn, og deretter en diskusjon rundt studiens begrensninger. Kapitlet avsluttes med egne refleksjoner og forslag til videre forskning.



## **2.0 Teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som blir brukt i oppgaven. Jeg har valgt teori og tidligere forskning med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg vil konsentrere meg om *emosjonelle problemer*, *emosjonell støtte som mestringsstrategi* og hvordan denne tematikken kommer til uttrykk gjennom *kjønnsforskjeller*. Til slutt vil jeg legge frem mine hypoteser knyttet til problemstillingen.

### **2.1 Emosjonelle problemer**

Ett av hovedtemaene i denne studien er emosjonelle problemer. Det er flere aspekter innenfor emosjonelle problemer som vil bli belyst, og det er derfor nødvendig med en tydelig begrepsavklaring. Emosjonelle problemer knyttes til psykiske vansker, og det settes ofte likhetstegn mellom emosjonelle problemer og psykiske vansker (Idsøe & Idsøe, 2012; Holmberg, 1997). På bakgrunn av dette er det ønskelig å først presentere emosjonelle problemer i lys av psykisk helse.

#### **2.1.1 Psykisk helse blant barn og unge**

Verdens Helseorganisasjon definerer god psykisk helse som en opplevelse av velvære hvor individet virkeliggjør sitt potensial, takler normale utfordringer i livet, jobber produktivt og er i stand til å bidra positivt i samfunnet. En positiv samfunnsutvikling vil være avhengig av at samfunnsborgerne hjelper hverandre (WHO, 2014). Med dette understreker WHO viktigheten av økt fokus og kunnskap om barn og unges psykiske helse ved at det ikke bare knyttes til enkeltindividets livskvalitet, men også til samfunnet som helhet. Ifølge WHO (2014) har rundt 20 prosent av barn og unge over hele verden psykiske vansker.

I omtalen av psykiske vansker er det vanlig å skille mellom psykiske lidelser og psykiske plager (Helsedirektoratet, 2017; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Denne studien vil konsentrere seg om psykiske plager. Det vil likevel være viktig å presentere begge begrepene med tanke på at psykiske plager kan utvikle seg til psykiske lidelser. Psykiske lidelser karakteriseres som diagnoser. Ved psykiske plager vil symptomene være belastende og gå ut over daglig fungering, men ikke tilfredsstillende kriteriene til en diagnose (Helsedirektoratet, 2017). Psykiske lidelser og plager deles videre inn i internaliserte og eksterne vansker. Eksterne vansker er ulike former for atferdsforstyrrelser, og kalles ofte for sosiale eller utagerende vansker. Her er vanskene i hovedsak vendt utover (Mathiesen, 2009). Ved internaliserte vansker er vanskene derimot primært vendt innover.

Slike vansker kjennetegnes ved tristhet, tilbaketrukket atferd, engstelighet og nedstemthet. Samtidig kan internaliserte vansker også ha en somatisk karakter, som for eksempel hodepine, kvalme eller svimmelhet (Kvelling, 2016; Sletten, 2016; Haugen, 2008). Internaliserte vansker blir ofte omtalt som emosjonelle problemer.

### **2.1.2 Hvordan forstås emosjonelle problemer?**

Emosjonelle problemer er en fellesbetegnelse på internaliserte vansker som depressive symptomer, angst, engstelse, stress og lignende (Mathiesen, 2009). Dette er negative følelser og tanker hos individet som varierer i alvorlighetsgrad og varighet. Haugen (2008) understreker at det kan være vanskelig å finne én enkel definisjon på emosjonelle problemer, og viser til at verken ICD-10 eller DSM-IV, som begge er internasjonalt anerkjente klassifikasjonssystemer, har klare definisjoner av begrepet. Likevel er det flere kjennetegn ved emosjonelle problemer. Et barn eller en ungdom med emosjonelle problemer vil ofte ha utfordringer med å regulere følelsene sine, og som en konsekvens av dette reagere/handle i affekt på en måte som skiller seg ut eller avviker fra den forventede reaksjonsmåten (Haugen, 2008). Angst og depresjon er de hyppigste emosjonelle problemene blant barn og unge i Norge (Mathiesen, 2009).

Haugen (2008) vektlegger videre begrepet emosjon, og presenterer to forhold som er sentrale i forståelsen av emosjonelle problemer. Det ene er misforholdet mellom situasjonen og styrken på den emosjonelle responsen, mens det andre er varigheten på den emosjonelle responsen. Et eksempel på misforholdet mellom situasjonen og styrken på den emosjonelle responsen kan være dersom et barn utvikler en unaturlig sterk angstreaksjon (emosjonell respons) hver gang han eller hun tar heis (situasjon) på bakgrunn av en tidligere negativ opplevelse i heis. Når det gjelder varigheten på den emosjonelle responsen kan et eksempel være vedvarende nedstemthet og tristhet som avviker fra normalen.

Barn og unges følelser kan ofte være lite synlige for menneskene rundt, samtidig som følelsene også kan være ubevisste for dem selv. På bakgrunn av dette kan emosjonelle problemer være vanskelig å forstå og å legge merke til for omgivelsene rundt (Holmberg, 1997). Det kan være én enkelthendelse eller flere belastende hendelser som utløser slike problemer. Idsøe og Idsøe (2012) presenterer mobbing som et eksempel på en belastende livshendelse som kan knyttes til emosjonelle problemer. Barn som begynner på skolen med et allerede eksisterende emosjonelt problem, kan ha økt risiko for å bli utsatt for mobbing. Dette

kan føre til at problemene forsterkes som en konsekvens av mobbingen. I andre tilfeller kan mobbing være hovedforklaringen bak utviklingen av emosjonelle problemer. Barn og unge som utsettes for mobbing kan få både kortvarige og langvarige emosjonelle belastninger. Idsøe og Idsøe (2012) rapporterer om skolevegring, lavt selvbilde, posttraumatiske stressymptomer, angst og depresjon. Emosjonelle problemer kommer dermed til uttrykk på ulike måter, og forekommer sjelden alene.

Når to eller flere vansker opptrer samtidig, kalles det for komorbiditet (Achenbach, Ivanova, Rescorla, Turner & Althoff, 2016; Angold, Costello & Erkanli, 1999). Komorbiditet kan deles inn i to grupperinger; komorbiditet innenfor samme kategori av vansker (for eksempel depresjon og angst), og komorbiditet mellom to ulike kategorier av vansker (for eksempel lærevansker og emosjonelle problemer) (Angold m.fl., 1999). Blant barn og unge er det høy grad av komorbiditet mellom angst og depresjon, der den ene øker risikoen for utvikling av den andre (Haugen, 2008). Emosjonelle problemer opptrer med andre ord ofte sammen med én eller flere andre avviskategorier, noe som kan være én av grunnene til problematisering av en entydig begrepsdefinisjon.

### **2.1.3 Utbredelse og forskning på emosjonelle problemer**

De siste tiårene har fokuset på barn og unges psykiske helse fått stor oppmerksomhet. Flere forskere argumenterer for at dette kan ha sammenheng med en økende forekomst av emosjonelle problemer (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015; Eriksen m.fl., 2017; Uthus, 2017; Bakken, 2018). I den første store internasjonale metaanalysen (41 studier fra 27 land) blir det rapportert om at den verdensomspennende forekomsten av psykiske lidelser er i overkant av 13 prosent hvor 6,5 prosent har angstlidelse og 2,6 prosent alvorlig depressiv lidelse. Undersøkelsen viser i tillegg at det er signifikante forskjeller i diagnosekriteriene av psykiske lidelser (Polanczyk m.fl., 2015). Dette er viktig å merke seg da ulike diagnosekriterier kan ha en innvirkning på forskningsresultatet og føre til at forskjellene mellom landene blir upresise.

Bor, Dan, Najman og Hayatbakhsh (2014) finner i en systematisk gjennomgang av internasjonal forskning at det har vært en økning i omfanget av emosjonelle problemer. Studier fra Kina og USA viser begge til en signifikant økning, og en svensk undersøkelse rapporterer om at alvorlighetsgraden av emosjonelle problemer har hatt en negativ utvikling fra 1988 til 2005. Samtidig er resultatene ikke helt entydige. Det er blant annet en skotsk

studie som viser til en betydelig forbedring av emosjonelle problemer blant ungdommene i landet (Bor m.fl., 2014). En bør med andre ord stille seg kritisk til denne typen forskning. Én av grunnene til at resultatene er flertydige, kan være at studiene brukte ulike måleinstrumenter. Ulik bruk av måleinstrument kan gi forskjellige muligheter for tolkning, noe som igjen kan påvirke forskningsresultatene.

Internasjonale studier som rapporterer om økt forekomst av emosjonelle problemer blant barn og unge, samsvarer med resultater fra norske ungdomsundersøkelser. Ifølge Sletten (2016) har det fra og med 1990-tallet vært en økning av emosjonelle problemer blant norsk ungdom. *Ungdata* kommer årlig med nasjonale resultater fra mer enn 190 000 ungdommer i alderen 13-19 år. Tallene fra 2018 viser at andelen som rapporterer om emosjonelle problemer har hatt en markant økning for både jenter og gutter på ungdomsskolen og videregående skole (Bakken, 2018). På videregående skole er omkring halvparten av elevene plaget av tanker som «alt er et slit» og/eller «bekymrer seg for mye om ting». Tallene er noe lavere på ungdomstrinnet, men likevel rapporterer tre av ti at de er plaget av de samme negative tankene. Undersøkelsen viser videre at 23 prosent av ungdomstrinnet og 32 prosent av videregående elever sliter med følelsen av å være trist, ulykkelig eller deprimert (Bakken, 2018). Med utgangspunkt i *Ungdata* øker dermed omfanget av emosjonelle problemer i løpet av ungdomsårene.

Diskusjonen rundt den økende rapporteringen av emosjonelle problemer handler om hvorvidt dette skyldes en større åpenhet rundt psykisk helse samt en lavere terskel for selvrapportering. Det er gjennomført analyser for å undersøke slike innvendinger, men ifølge Sletten (2016) er ikke dette hovedforklaringen bak den økende forekomsten. Forskning viser derimot at faktorer som øker risikoen for utviklingen av emosjonelle problemer, har endret seg siden 2000. Før ble ofte emosjonelle problemer hos barn og unge koblet til utfordrende oppvekstforhold som rus og vold, mens i dag forekommer også emosjonelle problemer i tilsynelatende velfungerende familier (Sletten, 2016). Det er derfor nærliggende å anta at det også er andre faktorer som spiller inn på utviklingen av emosjonelle problemer.

#### **2.1.4 Kjønnforskjeller i emosjonelle problemer**

Internasjonale forskningsrapporter tyder på at det er signifikante forskjeller mellom jenter og gutter i forekomsten av emosjonelle problemer. Det er særlig jenter som rapporterer om symptomer på emosjonelle problemer (Polanczyk m.fl., 2015; Bor m.fl., 2014). Omfattende



nasjonale undersøkelser viser at den norske tilstanden er i tråd med resten av verden. I 2016 publiserte NOVA et notat skrevet på oppdrag fra Helsedirektoratet. Bakgrunnen for notatet var den økende rapporteringen av emosjonelle problemer blant ungdom i Norge (Sletten & Bakken, 2016). Rapporten viser at gjennomsnittsverdien for gutter var lik i 1996 og 2006, men økte noe fram til 2015. Når det gjelder jenter, er situasjonen vesentlig annerledes. Her har det vært en markant økning de siste 20 årene i omfanget av emosjonelle problemer. Andelen som er «svært mye plaget» har hatt en jevn økning gjennom hele perioden, men den største endringen skjedde fra 2006 til 2015. Fra 1996 og fram til 2015 har andelen jenter som rapporterer om et høyt nivå av depressive symptomer, doblet seg (Sletten & Bakken, 2016).

Tall fra *Ungdata* fra 2018 viser at fra og med 10. klasse og ut videregående, har rundt én av fire jenter et høyt nivå av depressive symptomer (Bakken, 2018). Videre finner undersøkelsen at 32 prosent av jentene i 3. klasse på videregående skole rapporterer om et høyt nivå av depressive symptomer. Tilsvarende tall for gutter er 13 prosent. Jentene skårer dermed betydelige høyere enn guttene, men likevel understreker Bakken (2018) at omfanget av emosjonelle problemer også øker blant guttene. Ifølge *Ungdata* er jenter mer utsatt for å utvikle emosjonelle problemer enn gutter. Hva er en mulig forklaring bak den økende kjønnsforskjellen? Dette blir et viktig spørsmål i drøftingskapittelet.

Forskere peker på flere forhold som kan gi en forklaring på hvorfor den store kjønnsforskjellen oppstår. Jentene rapporterer blant annet om en større opplevelse av skolerelatert stress og press enn det guttene gjør. Stress og press kan forstås i sammenheng med emosjonelle problemer. I undersøkelsen *Ung i Oslo* rapporterer 66 prosent av jentene at de «ofte» eller «svært ofte» føler seg utslitt som en konsekvens av skolearbeidet, mot 45 prosent av guttene (Eriksen m.fl., 2017). I tillegg til skolerelatert stress og press rapporterer jentene at de er misfornøyde med eget utseende. Som en konsekvens av dette kan det utvikles et lavt selvbilde. Jentene rapporterer at det kun er én måte å se ut på som er 'godkjent' i ungdomsmiljøet (Mjaavatn & Frostad, 2016; Eriksen m.fl., 2017). Det kan dermed være en sterkere sammenheng mellom kroppsbildet og depressive plager for jenter enn det er for gutter.

Hvilken betydning en stressende eller negativ opplevelse har for jenter og gutters psykiske helse, avhenger av hvordan de mestrer situasjonen. Som nevnt innledningsvis, er valg av mestringsstrategi en sentral faktor i forståelsen av sammenhengen mellom negative

livshendelser og utviklingen av emosjonelle problemer (Compas m.fl., 1993; Wilson m.fl., 2005). Psykisk helse kan derfor sees på som et 'paraplybegrep' som omfatter både emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi. I det følgende vil emosjonell støtte som mestringsstrategi bli presentert.

## **2.2 Emosjonell støtte som mestringsstrategi**

Emosjonell støtte som mestringsstrategi kan best forstås i lys av det psykologiske begrepet mestring. Det er derfor ønskelig å først gi en kort beskrivelse av mestring, og deretter presentere sammenhengen mellom mestring og mestringsstrategier. Det er nærliggende å tro at dette vil gi en bredere forståelse av emosjonell støtte som mestringsstrategi.

### **2.2.1 Mestring og mestringsstrategi**

Mestring (coping) har vært sentralt innenfor psykologi siden 1940-tallet (Lazarus & Folkman, 1984). Mestringsbegrepet er et omfattende og mangfoldig begrep. Det kan dermed være vanskelig å definere på en entydig måte. Hva en velger å legge i begrepet er avhengig av teoretisk utgangspunkt (Svartdal, 2018). Lazarus og Folkman definerer mestring som «*et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke eller ytre krav og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene*» (1984, s. 141, min oversettelse). Denne definisjonen legger vekt på mestring som en prosess, samtidig som den viser et skille mellom mestring og automatisk tilpasset atferd. Mestringsprosessen innebærer en dynamisk vurdering og revurdering av individets miljøforhold. Endringer kan være et resultat av innsats rettet mot å forandre miljøet, eller innsats rettet innover mot å forandre betydningen av hendelsen for individet. Ifølge Lazarus og Folkman (1984) må enhver definisjon av mestringsbegrepet innebære innsats/håndtering av stressende situasjoner.

Lazarus og Folkman (1984) har utviklet en stressmestringsmodell som viser til tre ulike faser av individets fortolkning og reaksjon på stress. Ifølge modellen vil en positiv balanse mellom stressbelastning og tilgjengelige ressurser, øke muligheten for opplevelsen av mestring hos individet (Samdal, Wold, Haris & Torsheim, 2017). I denne studien vil kun den tredje fasen være relevant, og det er derfor denne som vil bli belyst. Den tredje fasen handler om hvilken respons eller mestringsstrategi individet velger å benytte seg av i møte med en trussel. Dette skjer gjennom handling eller kognitive strategier som er rettet mot å håndtere eksterne og

interne krav og utfordringer (Eriksen m.fl., 2017). En slik kognitiv strategi omtales som mestringsstrategi.

En mestringsstrategi er ulike fremgangsmåter/metoder å takle utfordringer på. Det dreier seg om hvilke handlinger en person gjør i en bestemt situasjon. og mulige endringer i valg av strategier ut ifra hvordan situasjonen utvikler seg (Lazarus & Folkman, 1984; Wilson m.fl., 2005). Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom problemorienterte mestringsstrategier og emosjonsorienterte mestringsstrategier. Ved problemorienterte mestringsstrategier ligger fokuset på å finne en løsning på problemet, mens ved emosjonsorienterte mestringsstrategier ønsker individet å redusere eller takle eventuelle emosjonelle vansker eller ubehag.

Emosjonsorientert mestring inkluderer strategier som distansering, humor, unngåelse av personer/situasjoner og bruk av emosjonell støtte (Folkman, 2013; Eriksen m.fl., 2017).

Denne studien vil som omtalt i innledningskapittelet konsentrere seg om emosjonell støtte som mestringsstrategi.

### **2.2.2 Hvordan forsås emosjonell støtte som mestringsstrategi?**

Emosjonell støtte blir kategorisert som en emosjonsorientert mestringsstrategi. Barn og unge som benytter seg av denne strategien søker støtte i form av empati og omsorg fra omgivelsene (Austenfeld & Standon, 2004; Folkman, 2013). Dette kan være foreldre, venner, lærere eller andre personer. Emosjonell støtte som mestringsstrategi kan benyttes i ulike situasjoner (Folkman, 2013). Et eksempel kan være når barn ønsker å redusere følelsen av tristhet og søker trøst og forståelse hos en voksen. I dette tilfellet vil trøst og forståelse være en form for emosjonell støtte. Et annet eksempel kan være dersom en ungdom står ovenfor en emosjonell utfordring, det kan være kjærlighetssorg eller humørsvingninger, og takler dette ved å snakke med nære venner om hvordan han eller hun opplever situasjonen. Det å snakke med noen om hvordan en har det er en form for emosjonell støtte.

Denne studien baserer seg på måleinstrumentet COPE som opprinnelig er utviklet av Carver, Scheier og Weintraub (1989). Måleinstrumentet består av 13 ulike skalaer hvor flere av dem er basert på teoretiske argumenter knyttet til hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige egenskaper ved mestringsstrategier. Emosjonell støtte er én av disse skalaene. Ved emosjonell støtte som mestringsstrategi er det fokus på personens emosjoner. Det handler med andre ord om å snakke om følelsene sine med venner og familie. Ifølge Carver m.fl. (1989) søker barn og unge emosjonell støtte for å få sympati, trøst, forståelse og medfølelse fra omgivelsene.

### **2.2.3 En risikofaktor eller en beskyttelsesfaktor?**

Flere forskere viser til at emosjonell støtte som mestringsstrategi ikke alltid vil være hensiktsmessig. Carver m.fl. (1989) beskriver mestringsstrategien som et «*tveegget sverd*» (s. 269). Det vil være gunstig å benytte seg av emosjonell støtte som mestringsstrategi i situasjoner hvor individet er usikker og rådvill. Her kan emosjonell støtte oppleves som beroligende og tilfredsstillende (Carver m.fl., 1989). På den andre siden kan gjentatte samtaler om negative tanker og følelser over en lengre tidsperiode, forverre situasjonen. Dette begrunnes med at jo mer et individ prater om hvordan en har det, jo større fokus blir det på de negative følelsene, noe som vil føre til at individet ikke kommer seg videre i livet (Carver m.fl., 1989; Felton, Revenson & Hinrichen, 1984). Det vil si at bruk av emosjonell støtte kan hindre mennesker i å mestre en utfordrende opplevelse.

I denne sammenhengen kan emosjonell støtte som mestringsstrategi forstås som både en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor. Risikofaktorer er betegnelsen på ulike faktorer med varierende påvirkningskraft som øker faren for å utvikle emosjonelle problemer (Kvello, 2016). Dette kan være faktorer som lav økonomi, manglende støtte og forståelse fra familierelasjoner, vansker i nærmiljøet, eller negative og uhensiktsmessige mestringsstrategier. Haugen (2008) understreker at én eller flere risikofaktorer ikke nødvendigvis behøver å føre til emosjonelle problemer, men at det heller er interaksjonen mellom individet og miljøet som påvirker utviklingen.

Andre forskere beskriver emosjonell støtte som en beskyttelsesfaktor. Ifølge Wilson m.fl. (2005) kan emosjonell støtte som mestringsstrategi forstås i lys av positiv helse og påvirker individets psykologiske og psykosomatiske velvære. Dette støttes av både Piko (2001) og Roesch og Weiner (2001) som gjennom sin forskning viser til at emosjonell støtte har en positiv påvirkning på individets psykiske helse. Med dette som utgangspunkt vil emosjonell støtte som mestringsstrategi være en beskyttelsesfaktor hos barnet eller ungdommen. Beskyttelsesfaktorer reduserer sannsynligheten for å utvikle emosjonelle problemer dersom personen er utsatt for risikofaktorer (Kvello, 2016). Beskyttelsesfaktorer kan være knyttet til både barnet eller ungdommen og/eller til miljøet. Det vil være positive faktorer som trygge familieforhold, nære venner, gode lærerelasjoner eller positiv selvoppfatning (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Uavhengig av oppfatningen av emosjonell støtte som risiko-

eller beskyttelsesfaktorer, viser forskning at det er en tydelig sammenheng mellom utvikling av emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi.

#### **2.2.4 Utbredelsen av emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller**

Wilson m.fl. (2005) gjennomførte en studie hvor de undersøkte sammenhengen mellom kjønnsforskjeller i forekomsten av emosjonelle problemer og kjønnsforskjeller i bruk av mestringsstrategier. I ungdomsårene øker bruken av emosjonsorienterte mestringsstrategier for både jenter og gutter. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller mellom gutter og jenter i forekomsten av emosjonelle problemer, og at jenter skårer betydelig høyere enn gutter. Dette samsvarer med forskningen som er blitt presentert tidligere. Samtidig rapporterer Wilson m.fl. (2005) om signifikante kjønnsforskjeller i bruken av mestringsstrategier, og viser til at jenter generelt bruker flere mestringsstrategier enn gutter. Jenter benytter seg blant annet av emosjonell støtte som mestringsstrategi, mens gutter fokuserer mer på problemet, og bruker dermed problemorienterte mestringsstrategier (Wilson m.fl., 2005).

Nasjonal forskning finner lignende funn. Langaard (2006) gjennomførte et forskningsprosjekt ved skolehelsetjenesten ved en videregående skole i Oslo. Hensikten med undersøkelsen var å få økt kunnskap om endringer i ungdommenes psykiske helse, slik at en kunne tilpasse skolehelsetjenesten til de nye utfordringene. Langaard (2006) belyser at det er enklere for jenter å søke profesjonell hjelp enn for gutter. Ifølge forskningsprosjektet henvender gutter seg til profesjonell hjelp i mer alvorlige situasjoner. Gutter har et behov for å finne en løsning på problemet, samtidig som problemet er tydeligere definert. For jenter er behovet for støtte noe annerledes. Langaard (2006) viser til at jenter søker emosjonell støtte og har dermed et behov for å snakke om følelsene sine i møte med stressende utfordringer. Videre rapporterer undersøkelsen om at skolehelsetjenesten opplever det som enklere å hjelpe gutter som søker hjelp. Grunnen til det er at gutter er mer konkrete i sine beskrivelser av problemet. Som en konsekvens av dette fokuseres det på handling og mestring i samtaler med gutter (Langaard, 2006).

Både Wilson m.fl. (2005) og Langaard (2006) viser at det er flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi. En forutsetning for å benytte seg av denne mestringsstrategien er at individet har kjennskap til egne følelser og kan uttrykke disse verbalt. I den vestlige verden blir nettopp emosjonalitet oppfattet som én av hovedforskjellene mellom kjønnene. Forskning på stereotypier knyttet til dette viser at jenter er flinkere til å

uttrykke seg enn gutter (Fisher, 1993). O'Kearney & Dadds' (2004) funn tyder på at stereotypiene stemmer overens med virkeligheten. Jenter har generelt en sterkere kunnskap om emosjonelle referanser, og som en konsekvens av dette utvikler de bedre språklige ferdigheter i å uttrykke følelser (O'Kearney & Dadds, 2004). Hvorfor er det enklere for jenter å søke profesjonell hjelp, og hvorfor er jenter bedre i å uttrykke følelsene sine? Dette blir sentrale spørsmål i drøftingskapittelet.

### **2.3 Studiens hypoteser**

Med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen, har jeg utarbeidet ulike hypoteser som vil kunne si noe om hvilke forskningsresultater det forventes å finne i denne studien. I analysekapittelet vil jeg forsøke å bekrefte eller avkrefte hypotesene.

#### **Hypotese 1 – Kjønn og emosjonelle problemer**

Det er gjort en lang rekke studier av emosjonelle problemer og kjønnsforskjeller både nasjonalt og internasjonalt (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet 2018; Polanczyk m.fl., 2015; Eriksen m.fl., 2017; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017; Bor m.fl., 2014). På bakgrunn av denne litteraturen setter jeg opp følgende hypotese: *Det er forventet å finne større forekomst av emosjonelle problemer hos jenter enn hos gutter.*

#### **Hypotese 2 – Kjønn og emosjonell støtte som mestringsstrategi**

Forskning viser at det er flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi (Wilson m.fl., 2005; Langaard, 2006; Fisher, 1993; O'Kearney & Dadds' (2004). Med tanke på dette har jeg utformet følgende hypotese: *Det er forventet en større bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi hos jenter enn hos gutter.*

#### **Hypotese 3 – Sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i et kjønnsperspektiv**

Ifølge Wilson m.fl. (2005), Piko (2001) og Roesch og Weiner (2001) vil emosjonell støtte som mestringsstrategi være positivt for menneskets psykiske helse. Videre viser Carver m.fl. (1989) til at emosjonell støtte kan ved flere situasjoner være en hensiktsmessig mestringsstrategi. Med utgangspunkt i deres forskning har jeg formulert følgende hypotese: *Det forventet å finne en negativ korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi både for jenter og gutter.*







### **3.0 Metode**

I dette kapittelet vil jeg først beskrive valg av design, populasjonen og utvalg. Deretter vil måleinstrumentene bli presentert. Videre vil statistiske analyser som er relevante for min studie bli gjort rede for. Kapittelet avsluttes med en diskusjon om målefeil og etiske betraktninger knyttet til studien. Validitet og reliabilitet vil være gjennomgående temaer i kapittelet.

#### **3.1 Metodisk tilnærming og design**

Som nevnt innledningsvis er formålet med min studie å studere sammenhengen mellom emosjonelle problemer, emosjonell støtte og kjønn. For å kunne drøfte dette er det blitt valgt en kvantitativ tilnærming. Studien jeg gjør er en del av forskningsprosjektet Livet i skolen (LiS), som er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune. LiS er en longitudinell undersøkelse som følger elever fra 10. klasse og ut videregående (2015-2018). Hensikten med forskningsprosjektet var i utgangspunktet å undersøke hvilke faktorer som påvirket elevene til å droppe ut av videregående skole, men innsamlede data gir en mulighet til å studere flere aspekter ved elevenes opplevelse av livet i skolen, blant annet motivasjon, relasjon, emosjonelle problemer, opplevelsen av ensomhet og selvoppfatning.

LiS gjennomførte fire datainnsamlinger fra våren 2015 til våren 2018. Undersøkelsene ble gjort i klasserommet til elevene, og representanter fra forskningsprosjektet var tilstede gjennom hele prosessen. Dette medførte at elevene kunne henvende seg til representantene dersom det oppsto misforståelser eller spørsmål knyttet til undersøkelsen. Dette styrker begrepsvaliditeten. Validitet handler om i hvilken grad resultatene fra studien er i tråd med det forskeren ønsker å måle. Begrepsvaliditet knyttes til studiens variabler og hvordan disse måler fenomenet som undersøkes. Det vil si i hvilken grad det er samsvar mellom det som måles og den teoretiske definisjonen av fenomenet (Pallant, 2016; Stangor, 2007; Kleven & Hjordemaal, 2018).

Min studie bruker datamaterialet fra våren 2018 (VG3). Det er kun dette året forskerne samlet inn data om emosjonell støtte og andre mestringsstrategier. Det blir derfor en tverrsnittsundersøkelse, det vil si en spørreundersøkelse basert på et stort utvalg som gjennomføres på ett tidspunkt (Stangor, 2007). Hensikten med en tverrsnittundersøkelse er å samle inn data som kan gi informasjon om populasjonen som utvalget er hentet fra (Ringdal, 2013). Styrken med en slik undersøkelse er at den forteller noe om variasjonen i utvalget på

det aktuelle tidspunktet. Svakheten med tverrsnittundersøkelser er at de egner seg lite til å kunne si noe om utvikling over tid. I tillegg vil det være vanskelig å finne årsakssammenhenger mellom fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette er faktorer som kan begrense studien, og det er derfor viktig å være bevisst på dette gjennom hele forskningsprosessen.

### **3.2 Populasjon og utvalg**

Populasjonen er undersøkelsens målgruppe, det vil si den gruppen av mennesker som forskeren ønsker å studere. Fra populasjonen trekkes et utvalg som består av en mindre gruppe mennesker som deltar i undersøkelsen (Ringdal, 2013). I kvantitative studier er det ønskelig å benytte seg av et representativt utvalg. Her vil resultatene fra undersøkelsen kunne generaliseres tilbake til populasjonen. En forutsetning for generalisering er at utvalget også vil være gjeldende for populasjonen, noe som betyr at utvalget skal representere populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). I min studie er populasjonen alle elever ved studieforbereende program på VG3 i gamle Sør-Trøndelag fylke. Elevene er i hovedsak 18-19 år. Utvalget er hentet fra 13 ulike videregående skoler hvorav åtte skoler er lokalisert i Trondheim by, fem skoler i nærliggende nabokommuner og én i et jordbruksområde i Trondheim kommune (Mjaavatn & Frostad, 2018).

I studien jeg gjør er utvalget et bekvemmelighetsutvalg, noe som kjennetegnes ved at forskeren selv gjennomfører utvelgelsen. Et bekvemmelighetsutvalg er i utgangspunktet ikke representativt, og kan dermed føre til at mulighetene for generalisering blir begrenset. Dette kan knyttes til studiens ytre validitet. Studiens ytre validitet dreier seg om i hvilken grad utvalgsresultatene kan generaliseres til populasjonen (Rindal, 2013; Kleven & Hjordemaal, 2018). Likevel er det flere forhold i denne studien som kan argumentere for generalisering. For det første er svarprosenten 77. Dette regnes som tilfredsstillende da alt over 50 prosent er en bra svarrespons. En tilfredsstillende svarprosent styrker studiens ytre validitet og reduserer risikoen for frafallsfeil (Ringdal, 2013).

For det andre kan en se på om utvalget er representativt for populasjonen. Da prosjektet ble startet, tok LiS utgangspunkt i gamle Sør-Trøndelag. På bakgrunn av sammenslåingen av Sør- og Nord-Trøndelag, vil utvalget i min studie sees i sammenheng med elever ved studieforbereende i VG3 i Trøndelag fylke. Utvalget består av 1955 elever. Dette utgjør 46 prosent av alle elever ved studieforbereende i VG3 i Trøndelag fylke (1955 av 4285). Det er

54 prosent jenter i utvalget og 58 prosent i Trøndelag fylke (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Studien inkluderer skoler fra både by og bygd, men det er viktig å merke seg at etter sammenslåingen av fylkene har antallet bygdeskoler økt i det nye Trøndelag. Etter min vurdering er studiens ytre validitet akseptabel. Som nevnt ovenfor er det er høy svarprosent, underrepresentasjonen av jenter er lav og utvalget i sin helhet er representativt for populasjonen. Slik jeg forstår det gir dette muligheter for generalisering.

### **3.3 Måleinstrument**

Datamaterialet som er brukt i min studie baserer seg på en omfattende spørreundersøkelse (vedlegg 2). Spørreundersøkelsen er, som tidligere nevnt, en del av et større prosjekt i samarbeid mellom Trøndelag fylke og NTNU. Det er valgt ut variabler som etter min vurdering er relevante i forhold til problemstillingen, samt tidligere presentert teori og forskning. Variablene som vil bli brukt er *emosjonelle problemer*, *emosjonell støtte* og *kjønn*.

Emosjonelle problemer og emosjonell støtte betegnes som sammensatte mål. Sammensatte mål er variabler som baserer seg på flere indikatorer (Ringdal, 2013). En indikator benyttes for å beskrive et begrep som det ikke er mulig å måle direkte, et såkalt latent begrep. Emosjonelle problemer og emosjonell støtte er begge latente begreper, og er derfor målt gjennom operasjonalisering. Dette innebærer at det latente begrepet deles opp i flere indikatorer som måler flere aspekter ved det latente begrepet (Stangor, 2007). En god operasjonaliseringsprosess vil være nødvendig for å kunne måle begrepet på en best mulig måte. Kjønn er ikke et latent begrep, og det er mulig å måle dette direkte ved å spørre respondentene om de er jente eller gutt (Clausen & Johansen, 2017).

I kvantitativ metode er hensikten ofte å vise mulige årsakssammenhenger. Dette knyttes til studiens indre validitet. Indre validitet handler om i hvilken grad en kan være sikker på konklusjonene vedrørende kausale sammenhenger mellom to variabler. Ifølge Johannessen m.fl. (2016) vil det ikke være relevant å vurdere studiens indre validitet i tverrsnittsundersøkelser, da en slik studie gir begrensede muligheter til å avdekke årsakssammenhengen. I denne undersøkelsen er det derfor ønskelig å ha fokus på sammenhengen mellom variablene. Variablene som er blitt brukt kan ha en gjensidig påvirkningskraft, og på bakgrunn av dette kan det være vanskelig å avgjøre hvilken variabel som påvirker den andre.

Verdiene i emosjonelle problemer og emosjonell støtte er målt gjennom Likertskala. En Likertskala er et graderingsformat hvor svaret på spørsmålet graderes gjennom en vurderingskala. Bruk av Likertskala er et omdiskutert tema og det er uenigheter blant forskerne når det gjelder hvor mange svaralternativer det bør være på spørsmål som omhandler holdninger og oppfatninger (Ringdal, 2013). På den ene siden kan en Likertskala med tre svaralternativer (for eksempel «helt enig», «verken enig eller uenig» og «helt uenig») føre til at respondentene har muligheten til å være nøytrale. Det kan være flere respondenter som har nøytrale holdninger eller oppfatninger til det det spørres om, og en midtpunktkategori vil kunne fange opp dette. Samtidig kan det være undersøkelser som fokuserer på ytterpunktene. I slike tilfeller vil det kunne være hensiktsmessig å bruke en Likertskala med tre svaralternativer. På den andre siden kan en midtpunktkategori føre til at respondentene enklere velger å være nøytrale og ikke tar stilling til spørsmålet før han eller hun krysser av på «verken enig eller uenig». Dette kan øke sjansen for mulige målefeil, noe som kan påvirke både validiteten og reliabiliteten i studien.

Reliabilitet knyttes til påliteligheten til undersøkelsens data. Dette handler om gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat. Reliabilitet kan vurderes gjennom test-retest og måling av skalaens interne konsistens (Pallant, 2016). På grunn av studiens tidsbegrensinger vil det være vanskelig å gjennomføre en test-retest. Reliabiliteten vil derfor vurderes gjennom måling av intern konsistens. Intern konsistens måler korrelasjonen mellom variablene, og sier noe om forholdet dem imellom. Med tanke på at variablene skal måle ett felles fenomen, er det ønskelig at de korrelerer med hverandre (Clausen & Johansen, 2017). Intern konsistens måles ved hjelp av Cronbachs alfa som varierer mellom 0 og 1. Cronbachs alfa regnes som den beste måten å måle intern konsistens (Stangor, 2007). Reliabiliteten er tilfredsstillende dersom Cronbachs alfa har en verdi over 0,70 (Ringdal, 2013). I min studie er disse analysene gjennomført for både emosjonelle problemer og emosjonell støtte.

Variablene emosjonelle problemer og emosjonell støtte er begge på ordinalnivå. Ved ordinalnivåvariabler kan verdiene rangeres, for eksempel liten interesse mot større interesse. Variabler på ordinalnivå er kategorivariabler, noe som betyr at verdiene er navngitte kategorier (Eikemo, 2017; Ringdal, 2013). I utgangspunktet har kategorivariabler flere begrensninger når det gjelder matematiske operasjoner. Ifølge Ringdal (2013) er ordinale variabler med flere kategorier i grenseland, og det er mulig å gjennomføre statistiske analyser

som egentlig krever kontinuerlige variabler. I dag er det mer vanlig å se på hvor solide analysene er, enn å velge analyser ut ifra målenivå (Ringdal, 2013). Eikemo og Clausen (2017) viser til at det er forskeren selv som må ta et standpunkt til hvordan variablene skal tolkes, og etter min vurdering kan både emosjonelle problemer og emosjonell støtte brukes i statistiske analyser.

### **3.3.1 Emosjonelle problemer**

Under datainnsamlingen ble Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) benyttet for å måle elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Dette er et selvutfyllingsskjema som er utviklet av Robert Goodman (Goodman, 1997). SDQ er utarbeidet for å vurdere barn og unges psykiske helse, deres vennerelasjoner og prososiale atferd (Kornør & Heyerdahl, 2013), og tar for seg fem ulike dimensjoner: emosjonelle problemer, hyperaktivitet, venneproblemer, atferdsproblemer og prososial atferd (Goodman, 1997). Det er viktig å understreke at SDQ ikke har som mål å kartlegge barn og unges psykiske lidelser, men heller vurdere deres symptomer på psykiske plager (Goodman, 2001). Emosjonelle problemer er en skala satt sammen av fem indikatorer, som alle omhandler ulike aspekter ved emosjonelle problemer. Elevene blir bedt om å svare fra 0 til 2, der 0 representerer «stemmer ikke», 1 representerer «stemmer delvis» og 2 representerer «stemmet helt».

Indikatorer som har til hensikt å måle emosjonelle problemer er:

1. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme
2. Jeg bekymrer meg mye
3. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten
4. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker
5. Jeg blir redd for mye, jeg blir lett skremt

Ifølge Goodman (2001) skal indikatorene representere symptomene somatiske plager, bekymringer, ulykkelighet, graden av 'klengethet' og frykt. Slik jeg forstår det er dette i tråd med definisjonene til Haugen (2008) og Mathiesen (2009). Deres definisjoner vektlegger nedstemthet, angst, engstelse og tristhet. Etter min vurdering representerer skalaen de viktigste dimensjonene av emosjonelle problemer, noe som indikerer at det operasjonelle begrepet samsvarer med det teoretiske begrepet. I sammenligningen av den engelske versjonen og den norske oversettelsen, vurderer jeg operasjonaliseringen av det sammensatte målet som god (Goodman, 1997; Goodman, 2001; Stangor, 2007). Denne vurderingen gjøres

på bakgrunn av at den norske oversettelsen bruker flere av de samme begrepene som Goodman (1997). Skalaen er samtidig basert på nosologi (sykdomsbeskrivelse) og avdekker de vanligste plagene hos barn og unge. Disse faktorene er med på å styrke skalaens begrepsvaliditet (Stangor, 2007).

Skalaen har tre verdier og er på ordinalnivå, noe som begrenser mulighetene til å gjennomføre en kvalitetssikring av det sammensatte målet. En forutsetning for kvalitetssikring er at skalaen er normalfordelt og befinner seg på minimum intervallnivå (Ringdal, 2013). Til tross for dette er SDQ et rådende måleinstrument, både nasjonalt og internasjonalt, og har blitt oversatt til over 80 språk. Kornør og Heyerdahl (2013, 2014) fant i en gjennomgang av forskning på den norske oversettelsen av SDQ-skalaen, at den eneste underskalaen med tilfredsstillende intern konsistens, var skalaen for emosjonelle problemer.

### **3.3.2 Emosjonell støtte**

Emosjonell støtte blir i denne studien målt gjennom måleinstrumentet COPE. Som tidligere nevnt, er dette utviklet av Carver m.fl. (1989) og er et selvutfyllingsskjema. Hensikten med måleinstrumentet er å vurdere de ulike måtene mennesker reagerer på stress. COPE består av fem skalaer som måler forskjellige aspekter ved problemorientert mestringsstrategi, fem skalaer som måler ulike egenskaper ved emosjonsorientert mestringsstrategi og tre skalaer som måler mindre effektive mestringsstrategier (Carver m.fl., 1989). Emosjonell støtte er en skala satt sammen av fire indikatorer og vurderes ved hjelp av en Likertskala fra 1 til 4, der 1 er «nesten aldri», 2 er «av og til», 3 er «ganske ofte» og 4 er «nesten alltid».

Indikatorer som har til hensikt å måle emosjonell støtte er:

1. Jeg snakker med noen om følelsene mine
2. Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien
3. Jeg får trøst og forståelse fra noen
4. Jeg prater med noen om hvordan jeg har det

Jeg vurderer operasjonaliseringen av begrepet som tilfredsstillende. Ifølge Folkman (2013) og Austenfield og Standon (2004) handler emosjonell støtte om behovet for empati, trøst og omsorg fra omgivelsene. Slik jeg forstår det samsvarer dette med de ulike aspektene ved emosjonell støtte som Carver m.fl. (1989) vektlegger i sin definisjon. Med dette er det operasjonelle begrepet i tråd med det teoretiske begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Videre vurderer jeg sammenligningen mellom den engelske versjonen og den norske oversettelsen som god. Dette styrker studiens begrepsvaliditet (Strangor, 2007). I likhet med SDQ vil det også her være utfordrende å gjennomføre en kvalitetssikring, da skalaen har kun fire verdier og er på ordinalnivå. Likevel argumenterer Carver m.fl. (1989) for flere forhold som viser til at emosjonell støtte som mestringsstrategi er et akseptabelt måleinstrument. For det første har indikatorene høy ladning på samme faktor. For det andre har det sammensatte målet en tilfredsstillende intern konsistens, noe som styrker studiens reliabilitet (Carver m.fl., 1989).

### **3.3.3 Kjønn**

Litteraturen som er blitt presentert i teorikapittelet viser til at det er flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi, samt at det er en større forekomst av emosjonelle problemer hos jenter (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet 2018; Polanczyk m.fl., 2015; Bor m.fl., 2014; Wilson m.fl., 2005; Langaard, 2006). Slik jeg vurderer det vil det derfor være aktuelt å analysere kjønnsperspektivet i rapporteringen av emosjonelle problemer og bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Kjønn er en dikotom variabel med kun to verdier: Gutt og Jente.

## **3.4 Analyser**

De statistiske analysene som er blitt utført i denne studien er gjort i dataprogrammet SPSS (IBM SPSS Statistics, versjon 25). Det har blitt gjennomført prinsippal komponentanalyse, reliabilitetstester, signifikanttester og korrelasjonsanalyser. I det følgende vil de ulike analysene bli presentert.

### **3.4.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål**

En forutsetning for å gjennomføre statistiske analyser, er at det sammensatte målet fungerer tilfredsstillende. Dette gjøres gjennom kvalitetssikring. Kvalitetssikring vurderer i hvilken grad de utvalgte indikatorene er gyldige (Bjerkan, 2017). I denne studien vil emosjonelle problemer og emosjonell støtte kvalitetssikres gjennom prinsippal komponentanalyse og Cronbachs alfa. Prinsippal komponentanalyse kan på mange måter forstås som en faktoranalyse. En faktoranalyse er en statistisk metode som brukes for å undersøke og evaluere det sammensatte målets dimensjonalitet. Det er en fordel at det sammensatt målet studerer et avgrenset teoretisk begrep, det vil si at skalaen er endimensjonal (Ringdal, 2013). Det søkes etter korrelasjoner mellom variablene. Korrelasjonene viser et mønster av variabler som er høyt gjensidig korrelerte, samtidig som de er lavt korrelerte med andre variabler. På

denne måten kan det trekkes ut faktorer (i prinsipal komponentanalyse omtales disse som komponenter) i datamaterialet som kun måler én dimensjon av det latente begrepet (Bjerkan, 2017).

Forskjellen mellom faktoranalyse og prinsipal komponentanalyse ligger i analysen av variansen. Hensikten med en faktoranalyse er å forklare den variansen som er felles mellom variablene, mens en prinsipal komponentanalyse tar utgangspunkt i all variasjon og ønsker dermed å innhente så mye informasjon som mulig fra variablene (Bjerkan, 2017). I denne studien ble det gjennomført en prinsipal komponentanalyse på emosjonelle problemer og emosjonell støtte. Det var derfor på forhånd forventet at komponentene som ble trukket ut ville korrelere, og det ble derfor benyttet oblikk-rotasjon. Faktorladning over .30 vurderes som relevant (Bjerkan, 2017), og faktorladninger under .30 vil ikke bli vist i analysen.

#### **3.4.2 Beskrivelser av emosjonelle problemer og emosjonell støtte**

Beskrivende statistikk, også omtalt som deskriptiv statistikk, gir betydningsfull informasjon om respondenter og resultatet, og gjør det mulig å vurdere kvaliteten på datamaterialet som brukes i analysene. Ifølge Valås (2006) skal enhver statistisk analyse inneholde en innledende beskrivende analyse av dataene som skal brukes. I denne studien har beskrivende statistikk blitt benyttet for å beskrive fordelingen av emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi. Gjennom måling av gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik får en oversikt over spredningen og sentraltendensen i datamaterialet. Skjevhetsverdien gir en indikator på fordelingen av dataene og om disse er symmetriske (Pallant, 2016). Ved positiv skjevhet er fordelingen trukket ut mot høyre, det vil si at flertallet av utvalget skårer under gjennomsnittet. Ved negativ skjevhet er fordelingen trukket ut mot venstre, noe som betyr at det er flere i utvalget som skårer over gjennomsnittet enn under. Standardavviket er et spredningsmål som måler dataenes gjennomsnittlige avstand fra gjennomsnittet (Valås, 2006). I denne studien er det ønskelig å se på standardavviket for å analysere hvordan utvalget fordeler seg.

#### **3.4.3 T-tester av gjennomsnittsforskjeller mellom jenter og gutter**

T-tester benyttes når det skal sammenlignes gjennomsnittet fra to ulike grupper. Resultatene vil kunne si om det er en signifikant forskjell mellom gruppene eller ikke (Pallant, 2016). For å besvare hypotesene er det brukt t-test for uavhengige utvalg. Den ene t-testen sammenligner gjennomsnittet mellom jenter og gutter knyttet til opplevelsen av emosjonelle problemer. Den



andre t-testen analyserer kjønnsforskjeller vedrørende emosjonell støtte som mestringsstrategi.

En t-test viser om gruppeforskjellen er signifikant, men forteller ikke hvor markant forskjellen er. Ved store utvalg, slik som ved min studie, kan selv lave forskjeller være signifikante. Etter min vurdering vil det derfor være hensiktsmessig å beregne effektstørrelsen. Effektstørrelsen beregner graden av forskjell mellom gruppene (Pallant, 2016). Det er flere effektstørrelsesmål, og denne studien vil benytte Cohen's d. Cohen (1988) utviklet en tommelfingerregel som tilsier at 0,20 er svak effektstørrelse, 0,50 er moderat effektstørrelse og 0,80 er sterk effektstørrelse.

#### **3.4.4 Korrelasjon**

Korrelasjon benyttes for å beskrive styrken på relasjonen mellom to variabler. Det er flere måter å måle sammenhengen på. I denne studien vil Pearsons produktmomentkorrelasjon (Pearsons r) blir brukt. Pearsons r er utviklet for kontinuerlige variabler, men kan også benyttes for å måle grad av samvariasjon mellom én kontinuerlig variabel og én dikotom variabel, som for eksempel kjønn (Pallant, 2016). Som tidligere nevnt er både emosjonelle problemer og emosjonell støtte i grenseland mellom kategorivariabler og kontinuerlig variabler, men jeg skal bruke dem som kontinuerlige variabler. Med dette som bakteppe vurderer jeg det slik at Pearsons r kan benyttes i denne studien. Pearsons r vil variere mellom -1 og +1. Verdiene 0 til +1 beskriver en positiv korrelasjon, det vil si at når den ene variabelen øker, øker også den andre. Verdiene 0 til -1 uttrykker en negativ korrelasjon, noe som indikerer at når én variabel øker, reduseres den andre (Eikemo & Clausen, 2017). Eikemo & Clausen (2017) understreker at det er uenigheter i hva som er høye og lave verdier av Pearsons r, men ifølge Cohen (1988) er korrelasjon mellom 0,10 og 0,29 svak, 0,30 og 0,49 er middels og 0,50 til 1 sterk korrelasjon. I denne studien vil korrelasjon benyttes for å analysere sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller. Korrelasjonsanalyse blir også brukt for å kvalitetssikre de sammensatte målene.

#### **3.5 Målefeil**

I enhver forskningsprosess kan det oppstå målefeil. Målefeil deles inn i systematiske målefeil og tilfeldige målefeil. Tilfeldige målefeil knyttes til reliabilitet, mens systematiske målefeil påvirker studiens validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2013; Podsakoff,

MacKenzie & Lee, 2003). Målefeil kan oppstå under datainnsamlingsprosessen ved at for eksempel respondentene gir et svar som ikke samsvarer med deres egentlige meninger eller at den som noterer, noterer feil. Målefeil kan også oppstå ved den elektroniske dataregistreringen (Ringdal, 2013). Eksempler på tilfeldige målefeil kan være at respondenten misforstår spørsmålet eller krysser av feil i spørreskjemaet. I situasjoner hvor respondenten svarer det som er sosialt ønskelig, kan det oppstå en systematisk målefeil.

I denne studien er det elevenes selvrapporterte tanker, følelser og handlinger som blir målt. Selvrapportert måling kan svekke kvalitetssikringen i en forskningsprosess og dermed føre til målefeil (Stangor, 2007). Her tar forskerne det for gitt at respondentene er i stand til å vurdere sin egen opplevelse av skolehverdagen. Det kan være elever som har alvorlige negative opplevelser, men som likevel svarer positivt på spørsmålene i undersøkelsen. Samtidig kan det være elever som vurderer sin egen opplevelse som mer alvorlig enn det den nødvendigvis er, og krysser dermed av på en høy verdi. Det kan også være tilfeller der elevene svarer annerledes enn de hadde gjort dersom deres svar ikke ble målt. Dette er faktorer som vil svekke studiens validitet.

Ifølge Stangor (2007) er ønsket om selvpromotering en målefeil som forekommer hyppig. Dette handler om at respondenten framstiller seg selv som vellykket i undersøkelsen og svarer i retning av det som er sosialt ønskelig. De overvurderer deres positive kvaliteter samtidig som de undervurderer deres negative kvaliteter. Dette gjør at respondentene fremstår som intelligente, omsorgsfulle og ikke-dømmende (Stangor, 2007). Respondentene i denne undersøkelsen er ikke anonyme, men i forkant av undersøkelsen ble de informert om at deres navn ikke ville bli brukt samt at svarene deres kun ville bli vist til et begrenset antall personer. Det ble også informert om at en eventuell deltakelse ikke ville påvirke relasjonen til skolen eller lærerne, og at dersom de angret, ville deres opplysninger bli slettet. Dette kan være tiltak som reduserer forekomsten av tilfeldige målefeil i studien.

### **3.6 Forskningsetiske vurderinger**

All forskning skal ivareta grunnleggende menneskerettigheter. Forskingen skal verken skade eller krenke andre mennesker. På bakgrunn av dette er det utviklet flere forskningsetiske retningslinjer som enhver forsker må følge gjennom hele forskningsprosessen.

Forskningsprosessen skal respektere deltakerens frihet og selvbestemmelse ved å verne om privatlivet deres, gi tilstrekkelig informasjon om prosjektet, sikre konfidensialitet og

anonymitet samt beskytte mot forhold som kan føre til skade eller smerte (Lund & Haugen, 2006). Kravet om informert samtykket ble ivaretatt ved at det ble sendt ut et informasjonsskriv til elever og foresatte i forkant av prosjektet. Her ble de informert om hensikten med prosjektet og hvilke rettigheter de har som deltakere.

All forskning som behandler direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger, skal meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Siden datamaterialet som er brukt i denne studien er en del av et større forskningsprosjekt, har det allerede blitt godkjent av NSD. I tråd med retningslinjene fra NSD, er hver elev blitt gitt et nummer slik at deres navn ikke vil bli brukt. Kravet om anonymitet og konfidensialitet ble dermed tilfredsstilt ved at det ikke var mulig å identifisere enkeltpersoner. Livet i skolen-prosjektet var en frivillig undersøkelse, og elevene hadde muligheten til å melde seg ut av prosjektet gjennom hele prosessen. Deltakere under 16 år måtte ha samtykke fra foresatte for å kunne delta. Dette er i tråd med de etiske retningslinjene.

Til tross for frivillig deltakelse, kan det det være interessant å stille spørsmål om elevene følte seg presset til å svare på undersøkelsen. Som tidligere nevnt, ble LiS gjennomført i klasserommet til elevene. På denne måten ble det tydelig for alle elevene hvem som ikke ønsket å delta. I tillegg er det flere sensitive og private spørsmål i undersøkelsen, noe som for flere kan vekke ubehagelige følelser og dermed være vanskelig å svare på. Skolene ble samtidig oppfordret av Fylkeskommunen til å delta gjennom et skriv som ble sendt ut i forkant av prosjektet. Dette er faktorer som kan ha påvirket frivillighetsaspektet i en negativ retning. På den andre siden kan et eventuelt press være en av grunnene til høy svarprosent, noe som er positivt for studiens ytre validitet.



## 4.0 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra de statistiske analysene blir presentert. Det vil først bli gjort rede for emosjonelle problemer og emosjonell støtte hver for seg. Dernest vil det bli gjennomført beskrivende analyser i lys av kjønnsforskjeller. Til slutt vil resultatene fra t-testene og korrelasjonsanalysen bli presentert. Kapittelet avsluttes med et forsøk på å besvare hypotesene.

### 4.1. Emosjonelle problemer

En forutsetning for å kunne gjennomføre gode analyser er at det sammensatte målet måler det begrepet det var ment å måle. På bakgrunn av dette vil det først bli gjennomført en kvalitetssikring av emosjonelle problemer før videre analyser blir presentert. Resultater fra analysene vil bli sammenlignet med både nasjonale og internasjonale studier.

#### 4.1.1 Kvalitetssikring av emosjonelle problemer

Tabell 1 – Prinsipal komponentanalyse

Indikatorer	Faktorladning					
	1	2	3	4	5	6
<b>Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme</b>	.64					
<b>Jeg bekymrer meg mye</b>	.76					
<b>Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten</b>	.70					
<b>Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker</b>	.71					
<b>Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt</b>	.71					
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler		.64				
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)		.56				
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig		.63				
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg		.58				
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)		.65				
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	.37		.33			
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro			.88			
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse			.87			

Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil						.71
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse						.63
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder						.60
Andre barn eller unge plager eller mobber meg						.53
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene						.65
Jeg har én eller flere gode venner						.68
Jeg blir som regel likt av andre på min alder						.47
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder						.60
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)						.60
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg						.73
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om						.57
Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	.31		.34			.56
% av varians	16,16	10,93	9,08	6,16	4,64	4,13
Eigenverdi	4,04	2,73	2,27	1,54	1,16	1,03

Rotasjon: Direct oblimin (Oblikk). Kaiser-Meyer-Olkin: .80. Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen.

For å kvalitetssikre det sammensatte målet ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse, en prinsippal komponentanalyse (PKA) og en reliabilitetstest. En forutsetning for at et sammensatt mål skal fungere tilfredsstillende, er at korrelasjonene mellom indikatorene er positive.

Samtidig bør korrelasjonene være av middels styrke (0,3-0,6) (Ringdal, 2013).

Korrelasjonsanalysen indikerer at korrelasjonen mellom indikatorene tilfredsstillende disse kravene, da de er både positive og av middels styrke (vedlegg 4). Tabell 1 viser at det er syv indikatorer som lader på samme komponent. To av disse har svake ladninger og lader i tillegg på andre komponenter, noe som antyder at indikatorene er flerdimensjonale og måler mer enn ett begrep. Disse vil dermed ikke bli inkludert i analysene. De resterende fem indikatorene lader sterkt på én dimensjon, og måler flere aspekter ved det latente begrepet. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten. Videre viser reliabilitetstesten at det sammensatte målet har en tilfredsstillende Cronbachs alfa ( $\alpha=.77$ ). Alt over 0,70 ansees som akseptabelt (Pallant, 2016).

Med dette som bakteppe vurderer jeg emosjonelle problemer som et tilfredsstillende sammensatt mål.

#### 4.1.2 Beskrivende analyser av emosjonelle problemer

Tabell 2 – Opplevelsen av emosjonelle problemer, svarfordeling i prosent

Indikatorer	N	Alle		
		Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
<b>Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme</b>	1505	53	27	20
<b>Jeg bekymrer meg mye</b>	1504	27	41	32
<b>Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten</b>	1500	61	29	10
<b>Jeg blir nervøs i nye situasjoner</b>	1504	29	43	28
<b>Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt</b>	1503	69	22	8

For å få en oversikt over hvordan utvalget har respondert, er det blitt utformet en tabell som gir en prosentvis fordeling av de ulike indikatorene for emosjonelle problemer. Etter min vurdering skårer elevene generelt middels til høyt på «stemmer delvis» på de fem indikatorene, med ytterpunkter på henholdsvis 22 prosent og 43 prosent. Videre svarte 32 prosent av elevene «stemmer helt» på spørsmålet om bekymring. Dette er noe lavere enn tallene fra Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2018), men slik jeg forstår det er 32 prosent likevel et høyt tall. 28 prosent av elevene rapporterer om at de blir nervøse i nye situasjoner. Ut ifra tabellen svarer over halvparten av elevene «stemmer ikke» på somatiske plager, nedstemthet og bekymring. Vil tabellen vise andre tall når fordelingen deles inn i jenter og gutter?

Tabell 3 – Gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik for emosjonelle problemer

Variabel	N	Gjennomsnitt	Skjevhet	Standardavvik
Emosjonelle problemer	1493	3,60	.54	3,62

Tabell 3 viser at det var 1493 elever som svarte på spørsmålene om emosjonelle problemer, det vil si at ved å slå indikatorene sammen til et sammensatt mål mister variabelen få respondenter. Gjennomsnittet blant utvalget ligger på 3,60. Verdiene er fra 0 til 10, og et gjennomsnitt på 3,60 indikerer at de fleste elevene havner i normalsonen. Standardavviket

viser at det er variasjoner i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Skjevheten er positiv og høyreskjev og kan tolkes dithen at det er flere i utvalget som skårer under gjennomsnittet enn over. I studier med store utvalg, slik som i min studie, vil ikke skjevheten påvirke gjennomsnittsverdien og videre analyser (Pallant, 2016).

#### 4.1.3 Utvikling over tid

Det vil være interessant å sammenligne resultatene fra min studie med andre studier som også benytter seg av SDQ-skalaen. Dette vil skape et bilde av utviklingen av emosjonelle problemer over tid. Jeg har valgt å sammenligne med britiske normdata fra 2000 (Normative School-Age SDQ Data fra Britain) og Akerhusundersøkelsen fra 2004. Det er viktig å poengtere at undersøkelsen fra Storbritannia har et yngre utvalg (11-15 år) enn både Akerhusundersøkelsen og denne studien. Hensikten med den britiske undersøkelsen var å kartlegge omfanget av psykiske lidelser (Meltzer, Gatward, Goodman & Ford, 2000), mens min studie måler i hvilken grad emosjonelle problemer går ut over daglig fungering. Utvalget i Akerhusundersøkelsen er elever fra både studiespesialiserende og yrkesfag (Rødje, Clench-Aas, van Roy, Holmboe & Müller, 2004), til forskjell fra utvalget i denne studien som kun er hentet fra studiespesialiserende Dette er faktorer det er viktig å være oppmerksom på i tolkningen av tabellen. Dataene i denne studien og de britiske normtallene er skåret ut fra en firedelt skala, mens Akerhusundersøkelsen bruker en eldre tredelt skala der 0-5 er normal, 6 er høyt og 7-10 er svært høyt (Mjaavatn & Frostad, 2016; Rødje m.fl., 2004).

*Tabell 4 – Sammenligning av emosjonelle problemer over tid, svarfordeling i prosent*

	<b>2000</b>	<b>2004</b>	<b>2018</b>
<b>Normal (0-4)</b>	80	87	66
<b>Gråsoner (5)</b>	10		9
<b>Høyt (6)</b>	5	5	9
<b>Svært høyt (7-10)</b>	5	8	16

Tabell 4 viser at det har vært en jevn økning i forekomsten av emosjonelle problemer siden 2000. Fra 2004 til 2018 har andelen elever som skårer høyt eller svært høyt doblet seg. I 2018 er det 25 prosent av elevene, det vil si én av fire, som rapporterer om høy eller svært høy opplevelse av emosjonelle problemer. Videre viser tabellen at forekomsten av elever som skårer svært høyt har mer enn tredoblet seg fra 2000 til 2018. Det er også verdt å merke seg at prosentandelen som befinner seg i normalsonen har gått fra 80 prosent i 2000 til 66 prosent i 2018. Dette er en betydelig negativ utvikling.



## 4.2 Emosjonell støtte som mestringsstrategi

I likhet med emosjonelle problemer vil det også her bli gjennomført en kvalitetssikring av emosjonell støtte før resultater fra videre analyser vil bli presentert. Som tidligere nevnt, gjennomføres kvalitetssikring for å se om det sammensatte målet fungerer tilfredsstillende.

### 4.2.1 Kvalitetssikring av emosjonell støtte som mestringsstrategi

Tabell 5 - Prinsipal komponentanalyse

Indikatorer	Faktorladning		
	1	2	3
Jeg konsentrerer meg om å løse problemet	.79		
Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veien for at jeg kan løse problemet	.79		
Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet	.78		
Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen	.62		
Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting	.59		
Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet	.55		
Jeg forsøker virkelig å komme meg videre	.52		
Jeg bruker kreftene mine på å gjøre noe med det	.51		
<b>Jeg prater med noen om hvordan jeg har det</b>		.95	
<b>Jeg snakker med noen om følelsene mine</b>		.94	
<b>Jeg får trøst og forståelse fra noen</b>		.89	
<b>Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien</b>		.78	
Jeg tuller med situasjonen			.91
Jeg fleiper med problemet			.90
Jeg lager vitser om situasjonen			.82
Jeg ler av det hele			.81
% av varians	31,04	20,25	11,41
Eigenverdi	4,97	3,24	1,83

Rotasjonsteknikk: Direct oblimum (Oblikk). Kaiser-Meyer-Olkin: .86. Faktorladninger under .30 vises ikke i tabellen

For å kvalitetssikre det sammensatte målet ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse, en prinsipal komponentanalyse (PKA) og en reliabilitetstest. Korrelasjonsanalysen viser at korrelasjonen mellom flertallet av indikatorene er på rundt 0,6 (vedlegg 4). Korrelasjonene er dermed både positive og av middels styrke. Det er derimot høy styrke på korrelasjonen mellom «Jeg prater med noen om hvordan jeg har det» og «Jeg snakker med noen om følelsene mine» (korrelasjon = .81). Her kunne det vært rom for å fjerne den ene variabelen

eller å slå disse to sammen, men på bakgrunn av at dette er et utbredt måleinstrument, vurderer jeg det som hensiktsmessig å beholde begge to. Resultatene fra tabell 5 viser at indikatorene lader sterkt på samme komponent, noe som tyder på at indikatorene måler ulike aspekter ved det latente begrepet. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten.

Reliabilitetstesten viser at det sammensatte målet har en tilfredsstillende Cronbachs alfa ( $\alpha = .90$ ). Med dette vurderes emosjonell støtte som mestringsstrategi som et tilfredsstillende sammensatt mål.

#### 4.2.2 Beskrivende analyser av emosjonell støtte som mestringsstrategi

Tabell 6 – Bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi, svarfordeling i prosent

Indikatorer	N	Alle			
		Nesten aldri	Av og til	Ganske ofte	Nesten alltid
<b>Jeg snakker med noen om følelsene mine</b>	1505	22	34	26	18
<b>Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien</b>	1494	14	29	30	28
<b>Jeg får trøst og forståelse fra noen</b>	1491	12	29	30	29
<b>Jeg prater med noen om hvordan jeg har det</b>	1490	19	29	26	25

Tabell 6 viser hvordan elevene fordeler seg på de ulike indikatorene. For å gi en tydelig tabellbeskrivelse vil jeg slå sammen «ganske ofte» og «nesten alltid». Rundt 60 prosent rapporterer at de søker støtte fra venner og familie samt får trøst og forståelse fra noen, og 50 prosent av elevene prater med noen om hvordan de har det. Prosentandelen som søker emosjonell støtte i form av å snakke med noen om følelsene sine, viser seg å være noe lavere og ligger på 44 prosent. Videre kommer det frem i tabellen at 12 prosent av elevene rapporterer om at de «nesten aldri» får trøst og forståelse fra noen, og 14 prosent søker «nesten aldri» støtte fra venner og familie. Dette tilsvarer mer enn én av ti elever. Rundt én av fem elever snakker «nesten aldri» med noen om følelsene sine eller hvordan de har det.

Tabell 7 – Gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik av emosjonell støtte

Variabel	N	Gjennomsnitt	Skjevhet	Standardavvik
Emosjonell støtte som mestringsstrategi	1503	2,61	-.07	.90

Tabell 7 viser at det var 1503 elever som svarte på spørsmålene om emosjonell støtte. Det vil si at variabelen mister få respondenter når indikatorene slås sammen til et sammensatt mål. Gjennomsnittsverdien ligger på 2,61, noe som kan tyde på at de fleste elevene havner i normalsonen da verdiene er fra 1 til 4. Standardavviket viser til en spredning i utvalget. Skjevheten er negativ og venstreskjev. Dette indikerer at det er flere elever som skårer over gjennomsnittet enn under, men det er viktig å merke seg at skjevheten har en lav verdi. Gjennomsnittet og andre analyser vil derfor ikke bli påvirket av skjevheten (Pallant, 2016).

### 4.3 Beskrivende analyser i lys av kjønnsforskjeller

I det følgende vil det bli gjennomført de samme beskrivende analysene som er blitt presentert tidligere i kapittelet, men her vil fokuset ligge på forskjellen mellom jenter og gutter.

#### 4.3.1 Kjønn og emosjonelle problemer

Tabell 8 – Opplevelsen av emosjonelle problemer i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent

Indikatorer	Jenter n = 865			Gutter n = 628		
	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	40	31	29	71	23	6
Jeg bekymrer meg mye	16	40	44	41	43	16
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	48	38	15	79	16	4
Jeg blir nervøs i nye situasjoner	22	40	14	39	47	14
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	60	28	12	82	15	3

Ut ifra tabell 8 kan en lese at jentene skårer betydelig høyere enn guttene på de fem indikatorene. Dette samsvarer med tallene fra Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2018). Det er

44 prosent av jentene som svarer «stemmer helt» på spørsmålet om bekymring, mot 16 prosent av guttene. Videre er det store kjønnsforskjeller på rapporteringen av somatiske plager. Med utgangspunkt i svaralternativet «stemmer helt» ligger jentene på 29 prosent og guttene på 6 prosent. Guttene skårer generelt høyere på «stemmer ikke» enn jentene. Prosentandelen for både «stemmer delvis» og «stemmer helt» viser at rapporteringen av emosjonelle problemer er høy hos jentene. Samtidig er det viktig å merke seg at guttene skårer i høyt på «stemmer delvis» på indikatorene om bekymring og nervøsitet.

*Tabell 9 – Sammenligning av emosjonelle problemer over tid i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent*

	2000		2004		2018	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
<b>Normal (0-4)</b>	79	82	81	93	53	84
<b>Gråsoner (5)</b>	11	9			11	6
<b>Høyt (6)</b>	6	6	8	3	11	5
<b>Svært høyt (7-10)</b>	7	3	11	4	25	4

Tabell 9 viser at det vært en høy utvikling i forekomsten av emosjonelle problemer hos jenter, mens for guttene har utvikling vært noenlunde stabil. Fra 2000 til 2018 har andelen jenter som melder om svært høy grad av emosjonelle problemer, mer enn tredoblet seg. I 2018 er det 36 prosent av jentene som rapporterer om høy grad eller svært høy grad av emosjonelle problemer, mot 9 prosent hos guttene. Det er betydelig flere gutter som befinner seg i normalsonen. Det er derimot langt færre jenter som havner i normalsonen i 2018 enn i 2000 og i 2004. Tabellen tyder på at det er jentene som sliter mest.

### 4.3.2 Kjønn og emosjonell støtte som mestringsstrategi

Tabell 10 – Bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi i et kjønnsperspektiv, svarfordeling i prosent

Indikatorer	Jenter n = 869				Gutter n = 634			
	Nesten aldri	Av og til	Ganske ofte	Nesten alltid	Nesten aldri	Av og til	Ganske ofte	Nesten alltid
<b>Jeg snakker med noen om følelsene mine</b>	17	29	31	23	30	42	18	10
<b>Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien</b>	9	25	30	36	20	34	30	16
<b>Jeg får trøst og forståelse fra noen</b>	6	26	32	36	20	33	28	20
<b>Jeg prater med noen om hvordan jeg har det</b>	15	24	28	33	25	37	24	15

Slik som i tabell 6 vil jeg også her slå sammen «ganske ofte» og «nesten alltid». Ut ifra tabell 10 er det betydelig flere gutter enn jenter som «nesten aldri» bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi. Prosentfordelingen viser at guttene responderer lavest på indikatoren «jeg snakker med noen om følelsene mine». Rundt 50 prosent av guttene får trøst og forståelse fra omgivelsene. Over halvparten av jentene rapporterer om at de snakker med noen om følelsene sine, mens svarprosenten på de resterende indikatorene er høyere. Videre kommer det frem i tabellen at guttene responderer høyest på svaralternativet «av og til», mens jentene melder om at de «ganske ofte» eller «nesten alltid» bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi.

### 4.4 Betydningen av kjønn for emosjonelle problemer og emosjonell støtte

I det følgende vil først resultater fra t-testene bli presentert. Her er det gjennomført t-test for emosjonelle problemer og kjønn samt emosjonell støtte og kjønn. Til slutt vil korrelasjonsanalysen blir gjort rede for.

#### 4.4.1 T-test – Emosjonelle problemer og kjønn

Tabell 11 – T-test av emosjonelle problemer

	Kjønn	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi	d
<b>Emosjonelle problemer</b>	Jente	4,52	2,62	0,000	.94
	Gutt	2,32	2,02		

T-testen viser at det er en betydelig forskjell på gjennomsnittet i opplevelsen av emosjonelle problemer hos jenter og gutter. Jentenes gjennomsnitt nærmer seg gråsonområdet, mens guttenes havner i normalsonen. P-verdien viser at det er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter og deres rapportering om emosjonelle problemer. Videre viser Cohen's d at det er sterk effektstørrelse, noe som indikerer at forskjellen mellom jenter og gutter er markant. Dette er i tråd med tidligere forskning på området (Polanczyk m.fl., 2015; Sletten & Bakken, 2016; Eriksen m.fl., 2017; Uthus, 2017; Mjaavatn & Frostad, 2016, Bor m.fl., 2014). Det kan derfor konkluderes med at det er stor sannsynlighet for en statistisk signifikant forskjell i jenters og gutters opplevelse av emosjonelle problemer. Dette bekrefter hypotesen om en forventet kjønnsforskjell.

Her er det igjen viktig å understreke at i denne studien er det ikke snakk om at alle som rapporterer om emosjonelle problemer har behov for psykiatrisk behandling, men heller at problemene oppleves som plagsomme og går ut over daglig fungering.

#### 4.4.2 T-test – Emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn

Tabell 12 – T-test av emosjonell støtte som mestringsstrategi

	Kjønn	Gjennomsnitt	Standardavvik	p-verdi	d
<b>Emosjonell støtte som mestringsstrategi</b>	Jente	2,83	.87	0,000	.58
	Gutt	2,32	.85		

Gjennomsnittsforskjellen mellom kjønnene er nødvendigvis ikke så stor, men jentene rapporterer om en større bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi. P-verdien viser at det er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter. Videre viser Cohen's d til en moderat forskjell mellom jenter og gutter. Dette samsvarer med forskning som er blitt presentert tidligere i studien (Wilson m.fl., 2005; Langaard, 2006; Fisher, 1993; O'Kearney & Dadds', 2004). Hypotesen om en forventet kjønnsforskjell i bruken av emosjonell støtte kan derfor bekreftes.

#### 4.4.3 Korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller

Tabell 13 – Korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte (Pearsons r)

		Emosjonell støtte	Emosjonelle problemer
Jente	Emosjonell støtte	1	-.15**
Gutt	Emosjonell støtte	1	-.02

Merk: \*\* p < 0,01

Tabellen viser at det er lav til ingen korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte for både jenter og gutter. Korrelasjonsverdien for jentene er negativ, noe som tilsier at lave verdier på emosjonell støtte gir høye verdier på emosjonelle problemer og omvendt. Med en korrelasjonsverdi på -.02 er det ingen korrelasjon mellom emosjonell støtte og emosjonelle problemer for guttene. For jentene er korrelasjonen høyere, men ifølge Pallant (2016) er en korrelasjon på -.15 lav. Sammenhengen for jentene er signifikant på 0,01-nivå, noe som betyr at det er 99 prosent sannsynlighet for at det er en sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte for jenter. Hypotesen forventet å finne en negativ korrelasjon for både jenter og gutter. Korrelasjonen for jentene var ikke like sterk som forventet, noe som delvis bekrefter hypotesen. For guttene vil en manglende korrelasjon føre til at forventningen om sammenheng forkastes.

#### 4.5 Oppsummering og besvarelse på studiens hypoteser

Med utgangspunkt i de statistiske analysene som er blitt gjennomført og presentert i dette kapittelet, er det nå ønskelig å gi en oppsummering på hvilke funn som er blitt gjort.

##### Hypotese 1 – Kjønn og emosjonelle problemer

Det var forventet å finne større forekomst av emosjonelle problemer hos jenter enn hos gutter (Bakken, 2018; Folkehelseinstituttet 2018; Polanczyk m.fl., 2015; Eriksen m.fl., 2017; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017; Bor m.fl., 2014). Dette bekrefter t-testen.

##### Hypotese 2 – Kjønn og emosjonell støtte som mestringsstrategi

Det var forventet en større bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi hos jenter enn hos gutter (Wilson m.fl., 2005; Langaard, 2006; Fisher, 1993; O’Kearney & Dadds, 2004).

Dette bekreftes ut ifra t-testen.

### **Hypotese 3 – Sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller**

Det var forventet å finne en negativ korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi for både jenter og gutter (Wilson m.fl., 2005; Piko, 2001; Roesch & Weiner, 2001; Carver m.fl., 1989). Korrelasjonsanalysen viser en lav korrelasjon for jentene, og hypotesen om sammenheng for jentene blir delvis bekreftet. Med en manglende korrelasjon for guttene blir hypotesen om sammenheng forkastet. Dette indikerer en forskjell mellom jenter og gutter.



## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil de analytiske funnene bli drøftet i lys av tidligere presentert teori. Som nevnt i innledningskapittelet er studiens problemstilling og forskningsspørsmål som følger:

*Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn?*

1. *I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer?*
2. *I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi?*
3. *I hvilken grad er det sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller?*

### 5.1 I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer?

For å besvare forskningsspørsmålet vil hypotesen knyttet til kjønn og emosjonelle problemer bli drøftet i lys av resultatene fra analysene. Som tidligere omtalt viser de statistiske analysene at det er en signifikant forskjell mellom jenters og gutters opplevelse av emosjonelle problemer. Jentene nærmer seg gråsonen, mens guttene havner i normalsonen. Dette funnet er i tråd med forskning som er blitt presentert i teorikapittelet. Hypotesen om at det er større forekomst av emosjonelle problemer hos jenter enn hos gutter kan derfor bekreftes.

I det følgende vil først skolens rolle i arbeidet med emosjonelle problemer drøftes. Dette vil være relevant for å kunne studere emosjonelle problemer i et skoleperspektiv. Deretter vil mulige forklaringer på kjønnsforskjeller drøftes.

#### 5.1.1 Skolens rolle i arbeidet med emosjonelle problemer

Som nevnt innledningsvis skal *Folkehelse og livsmestring* innføres som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette er ikke et eget fag, og foreløpig er det grunn til å anta at det er opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å bedømme hvordan de skal vektlegge temaet. Dersom det er lærere som ikke ser viktigheten av *Folkehelse og livsmestring* er det grunn til å anta at den nye læreplanen ikke nødvendigvis vil føre til betydningsfulle forandringer. Samtidig vil et nytt tema kreve ny kunnskap og kanskje oppleves som en byrde i en allerede tidspresset skolehverdag. I tillegg til læreren, må også

skolen sette seg inn i den nye læreplanen, og diskutere hvordan de skal legge til rette for at *Folkehelse og livsmestring* skal implementeres i skolefagene. Det er med andre ord nærliggende å anta at fokuset rundt det tverrfaglige temaet, vil variere fra skole til skole.

Det er positivt at regjeringen ønsker å fremme elevenes psykiske helse, men ved innføringen av *Folkehelse og livsmestring* bør spørsmål omkring hva, hvordan og hvorfor tydeliggjøres. Per dags dato fremstår det som noe uklart hvordan dette temaet skal implementeres med tanke på at læreplanene fremdeles er ute til høring (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Den overordnede delen gir ingen klar beskrivelse av hva skolen kan gjøre for å ivareta arbeidet med å fremme en positiv psykisk helse, eller hvordan dette kan gjøres. Dersom formålet er å forebygge forekomsten av psykiske plager og lidelser hos elevene, noe det antas at det er, bør dette beskrives tydeligere. Hvordan *Folkehelse og livsmestring* skal implementeres i skolen bør drøftes kritisk slik at regjeringens gode intensjoner blir ivaretatt.

I denne sammenhengen vil det også være interessant å diskutere i hvilken grad læreren er kvalifisert til å undervise i emnene som er foreslått under *Folkehelse og livsmestring*. I en undersøkelse gjennomført av Stine Margrethe Ekornes kommer det frem at lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse gjennom utdanningen sin. Ekornes viser til at gjennom sine 12 år i arbeid med lærerutdanning, har temaet psykisk helse vært svakt representert (Ekornes, 2016). En innføring av *Folkehelse og livsmestring* vil kreve kompetente og læringsvillige lærere, og med utgangspunkt i Ekornes sin forskning, uttrykker lærerne et behov for økt kunnskap om psykiske helse. Regjeringen gjør rett i å sette fokus på psykisk helse gjennom fagfornyelsen, men det er grunn til å tro at en kompetanseheving blant lærerne også vil være nødvendig.

### **5.1.2 Sammenhengen mellom emosjonelle problemer og kjønn**

Resultatene fra sammenligningen av britiske normtall (2000), Akerhusundersøkelsen (2004) og min studie med tall fra 2018, rapporterer om en økning i forekomsten av emosjonelle problemer. I 2018 skårer jentene betydelig høyere enn guttene, noe som samsvarer med Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2018). Samtidig er det viktig å merke seg at det også har vært en økning i forekomsten av emosjonelle problemer blant gutter. Hva skyldes denne signifikante forskjellen mellom jenter og gutter?

Emosjonelle problemer kan knyttes til opplevelsen av stress. Jentene rapporterer om at de opplever mer stress og press relatert til eget utseende enn det guttene gjør (Mjaavatn &

Frostad, 2016; Eriksen m.fl., 2017). Dette kan ha sammenheng med den økte bruken av sosiale medier. Over halvparten av 15-16-åringene i Norge bruker i gjennomsnitt tre timer hver dag foran skjermen. Mens guttene bruker mer tid på online dataspill, bruker jentene mesteparten av sin tid på sosiale medier (Madsen, 2018). Det er nærliggende å tro at sosiale medier kan ha en sammenheng med stress og press. Én mulig årsak til dette kan være graden av sosial sammenligning. I sosiale medier-plattformer som Instagram, Snapchat og Facebook blir det daglig lagt ut statusoppdateringer av kosthold, trening og før-og-etter-bilder. I tillegg til dette er det vanlig å redigere bildene en legger ut på sosiale medier. Med dette kan jentene sammenligne seg selv med både kjente og ukjente, og kan bli eksponert for et forvrengt bilde av utseende.

Samtidig som stadig flere unge rapporterer om emosjonelle problemer, har det blitt en større åpenhet rundt psykisk helse, og spesielt emosjonelle problemer (Madsen, 2018). I teorikapittelet blir det vist til Sletten (2016) som hevder at dette ikke er hovedforklaringen bak den økende forekomsten. Likevel vurderer jeg det som interessant å studere tematikken. Hva kommer først av emosjonelle problemer og åpenhet? Det er ikke ønskelig å komme med en konklusjon, men heller diskutere hvilken sammenheng dette har med den økende forskjellen mellom jenter og gutter i forekomsten av emosjonelle problemer.

I dagens samfunn har angst og depresjon blitt nærmest hverdagslige begreper. I ungdomsprogrammer, på sosiale medier og i bloggverden snakker både kjente og ukjente om negative følelser og opplevelser, og beskriver ofte dette som symptomer på ulike emosjonelle problemer. Terskelen for å rapportere om personlige utfordringer har blitt lavere. Siden 2010 har antallet kjendiser som snakker ut om psykiske problemer mer enn doblet seg (Staude & Elnan, 2017). Har åpenheten rundt psykisk helse ført til at emosjonelle problemer er blitt en trend blant dagens unge? Hvis en går ut ifra dette, kan overrapportering være én av årsakene til den store kjønnsforskjellen. Som nevnt ovenfor bruker jenter mer tid på sosiale medier enn gutter, og det er gjerne her kjendisene deler sine historier. Dette kan føre til at det blir en slags trend å stå frem med emosjonelle problemer, til tross for at problemene ikke nødvendigvis går ut over daglig fungering. For noen jenter vil det kanskje være ønskelig å stå frem med emosjonelle problemer på bakgrunn av at dette skaper en viss status. På denne måten kan resultatene fra ulike undersøkelser bli kunstig høye. Én måte å tilnærme seg dette problemet på er å gi ungdommene, både jenter og gutter, mer kunnskap om negative følelser og tanker,

slik at de får større innsikt i hva som bare er en dårlig dag og hva som er symptomer på emosjonelle problemer.

### **5.1.3 Mørketall hos guttene?**

På den andre siden er det grunn til å anta at underrapportering hos gutter er en utfordring i måling av emosjonelle problemer hos ungdom. Årsakene til dette kan være flere. Det er flere gutter enn jenter som dropper ut av videregående skole. Mobbing, ensomhet og psykiske problemer er noen av hovedårsakene til at ungdommene velger å slutte (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018a). Samtidig er det langt flere unge menn som blir uføretrygdet. I 2017 var 3,7 prosent av kvinner i alderen 18-29 år uføre, mens tallet lå på 6,5 prosent hos menn. Ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018b) er det psykiske lidelser som er hovedgrunnen bak økningen i omfanget av uføre. I 2017 var det 94 mennesker under 25 som valgte å ta sitt eget liv, hvor 67 av dem var unge menn (Universitetet i Oslo, 2018). Det er med andre ord store kjønnsforskjeller i omfanget av selvmord blant unge i Norge.

Med utgangspunkt i disse forskningsresultatene er det nærliggende å tro at gutter underrapporterer graden av emosjonelle problemer. Én mulig tolkning kan være at opplevelsen av negative tanker og følelser ikke samsvarer med de tradisjonelle kjønnsrollene som eksisterer i samfunnet. Det å rapportere om emosjonelle problemer harmonerer kanskje ikke med guttenes forståelse av mannens rolle. En alternativ forklaring kan være at tenåringsgutter er mindre bevisst egne følelser og dermed dårligere på å oppfatte negative signaler fra egen kropp enn det jenter i samme alder er. Dette kan knyttes til emosjonsregulering, det vil si evnen til å forstå og håndtere egne og andres følelser (Kvelling, 2016). Forskning viser at jenter er bedre på å regulere følelsene sine enn gutter (Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle, 2006). Svak emosjonsregulering kan sees på som en risikofaktor for utviklingen av angstlidelser, depresjon og atferdsvansker, noe som kan gi alvorlige konsekvenser (Kvelling, 2016). Det er grunn til å anta at svak emosjonsregulering i ungdomsårene i verste fall kan føre til at guttene utvikler langvarige og omfattende emosjonelle problemer i senere alder.

## **5.2 I hvilken grad er det kjønnsforskjeller i elevenes bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi?**

Resultatene fra analysene viser som omtalt i resultatkapittelet at det er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter i bruken av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Dette stemmer overens med tidligere presentert forskning. Differansen mellom gjennomsnittsverdiene er ikke like markant som kjønnsforskjellene i emosjonelle problemer, men det er likevel viktig å merke seg at det er flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi. Dette bekrefter hypotesen om kjønn og emosjonell støtte som mestringsstrategi.

I det følgende vil emosjonell støtte først knyttes til skolen, og deretter vil tematikken omkring emosjonell støtte som risiko- eller beskyttelsesfaktor drøftes. Til slutt vil emosjonell støtte diskuteres i lys av kjønnsforskjeller. Hvorfor er det flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi?

### **5.2.1 Emosjonell støtte som mestringsstrategi i skolen**

Anne Torhild Klomsten (2014) anerkjenner behovet for økt fokus på psykisk helse, men til forskjell fra regjeringens innføring av *Folkehelse og livsmestring* som et tverrfaglig tema i skolen, ønsker Klomsten at psykisk helse skal bli et eget fag. Hun ønsker at skolen skal være en arena hvor elevene kan bearbeide tanker og følelser med både andre elever og lærere. Med dette kan emosjonell støtte bli en mestringsstrategi som elevene lærer å bruke gjennom skolen. Dersom psykisk helse blir innført som eget fag, bør læreren ha kompetanse om hvordan han eller hun skal kommunisere med elevene på en måte som gir emosjonell støtte. Med utgangspunkt i Ekornes sin forskning (2016) hvor lærerne uttrykker behov for økt kompetanse, kan det også i denne sammenhengen være aktuelt med en kompetanseheving blant lærerne.

Det er ikke nødvendigvis slik at eleven ønsker å snakke med læreren om hvordan han eller hun har det, og det er heller ikke gitt at læreren tar seg tid til å snakke med eleven. Skolehelsetjenesten kan være et godt alternativ. Her er det helsesykepleiere (tidligere helsesøster) som i utgangspunktet har både kompetanse og tid til å møte elevene i deres utfordringer og på den måten gi emosjonell støtte. Utfordringen med skolehelsetjenesten er at kun 1,4 prosent av landets skoler har en helsesykepleier til stede hver dag. Det er derfor stor variasjon fra skole til skole (Waldum-Grevbo & Haugland, 2015). Det er med andre ord grunn til å anta at den norske skolehelsetjenesten ikke fungerer optimalt. Som en konsekvens av

dette kan det være situasjoner hvor elevene ikke får den emosjonelle støtten de ønsker i en utfordrende skolehverdag. Én mulig løsning kan være å øke antall helsesykepleiere. Det kan argumenteres for at elevene i tillegg kan ha behov for andre hjelpeinstanser, som for eksempel psykolog. Med en helsesykepleier og/eller en psykolog på hver skole kan elevene få støtte og veiledning dersom behovet for å snakke med noen oppstår.

### **5.2.2 Vil emosjonell støtte være en risiko- eller beskyttelsesfaktor?**

Som vist i teorikapitlet, er det delte meninger om hvorvidt emosjonell støtte skal forstås som en beskyttelses- eller risikofaktor. Carver m.fl. (1989) beskriver emosjonell støtte som et 'tveegget sverd'. På den ene siden kan gjentatt bruk av emosjonell støtte føre til økt bevissthet rundt egne emosjonelle problemer. Dette kan illustreres gjennom et fiktivt eksempel. Ida på 16 år opplever symptomer på emosjonelle problemer og søker emosjonell støtte hos venninner. Venninnegjengen bruker mye tid og energi på å snakke om problemene hennes. På denne måten blir Ida mer bevisst de negative følelsene og tankene sine. Dette gjør at hun tenker og føler *mer* enn hun nødvendigvis ville gjort dersom hun benyttet seg av en annen mestringsstrategi. Idas situasjon kan forstås som en negativ sirkel hvor hun får vanskeligheter med å redusere problemene sine og å komme seg videre i livet. Dette poenget støttes av psykolog Cecilie Benneche (2018) som viser til at dersom en person kjenner for mye etter, kan det føre til at personen *blir* sin lidelse, noe som over en lengre periode kan være usunt.

På den andre siden kan emosjonell støtte fungere som en beskyttelsesfaktor gjennom at foreldre, lærere og venner kontinuerlig gir støtte i form av forståelse, trøst og empati. Det er nærliggende å tro at emosjonell støtte også kan gi Ida en følelse av at hun ikke står alene med problemene sine. Ved å snakke ut om hvordan hun har det, setter hun ord på problemet og følelsene sine, noe som kan oppleves som beroligende. Som tidligere nevnt, viser Wilson m.fl. (2005), Piko (2001) og Roesch og Weiner (2001) gjennom forskning at emosjonell støtte har en positiv innvirkning på ungdommens psykiske helse. Kanskje løsningen for Ida vil være å kombinere emosjonell støtte med en problemorientert mestringsstrategi? På denne måten får hun snakket ut om problemene sine, istedenfor å holde negative tanker og følelser for seg selv. Samtidig kan problemorienterte mestringsstrategier gjøre Ida fokusert på å finne en løsning på problemet slik at hun ikke *blir* sin lidelse.

### **5.2.3 Sammenhengen mellom bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn**

Hvorfor er det enklere for jenter å søke profesjonell hjelp enn for gutter? Én av forklaringene kan være mangelen på menn i den norske skolen. Noen gutter opplever det kanskje som enklere å henvende seg til mannlig personell. I den norske skolehelsetjenesten er kun 11 personer av landets helsesykepleiere menn (Bergsagel, 2018). Dette er et svært lavt tall. Funn fra datamaterialet viser at det forekommer emosjonelle problemer hos guttene, og det er grunn til å anta at også de har behov for å snakke om hvordan de har det. Hvis det er slik at guttene opplever det som enklere å henvende seg til mannlig personell, bør den mannlige prosentandelen i skolehelsetjenesten økes.

Klomsten (2018) gjennomførte i 2017/2018 prosjektet *Livsmestring på timeplanen* (Utdanning i PSykisk helse (UPS!)). Hensikten med prosjektet var å studere hvordan undervisning i psykisk helse ble mottatt av elever og hvilke konsekvenser dette faget hadde på elevenes psykiske helse og velvære. Etter endt prosjekt forteller elevene at typiske kjønnsroller fortsatt eksisterer. Gutter skal ikke snakke om følelser med hverandre og det å være lei seg er et tegn på svakhet, noe som kan tolkes dithen at jenter og gutter opplever tydelige kjønnsforskjeller i det norske samfunnet. Dette stemmer overens med de tradisjonelle stereotypene som viser til at emosjonalitet er én av hovedforskjellene mellom kjønnene i den vestlige verden (Fisher, 1993; O'Kearney & Dadds', 2004). Det er med andre ord grunn til å anta at noen gutter er av den oppfatning at emosjonell støtte som mestringsstrategi ikke samsvarer med den tradisjonelle mansrollen.

Det er nærliggende å tro at økt kunnskap og bevissthet omkring tematikken kan være nøkkelen til å redusere et eventuelt kjønnsrollemønster. Jenter og gutter bør lære om følelser og hvordan følelser kan bli uttrykt. Det bør bli satt fokus på dette allerede i barnehagen. Barnehagelærere, lærere og foreldre bør vise barna at både jenter og gutter kan snakke om hvordan de har det, og at negative følelser ikke er ensbetydende med svakhet. Slike tiltak kan være med å bidra til en reduksjon av eventuelle kjønnsforskjellene på dette området.

### **5.3 I hvilken grad er det sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi i lys av kjønnsforskjeller?**

Funn fra datamaterialet viser som nevnt i resultatkapittelet at det er en signifikant svak negativ korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte for jentene ( $r = -.15$ ). For guttene er det ingen korrelasjon mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte

( $r=-.02$ ). Det var forventet å finne en negativ korrelasjon for både jenter og gutter, men basert på korrelasjonsanalysen er det kjønnsforskjeller. Korrelasjonen for jentene var ikke like sterk som forventet og hypotesen om sammenheng for jentene blir kun delvis bekreftet. For guttene vil en manglende korrelasjon føre til at forventningen om sammenheng forkastes. Dette var overraskede funn.

I det følgende vil funnene fra korrelasjonsanalysen bli drøftet. Kjønnsforskjeller vil være et gjennomgående tema. Avslutningsvis i delkapittelet er det ønskelig å sette spørsmålsteget ved målingen av både emosjonelle problemer og emosjonell støtte.

### **5.3.1 Hva skyldes den manglende korrelasjonen hos guttene?**

Dette var det sterkeste ikke-funnet i min studie, og funnet er overraskende i lys av tidligere forskning og teori. Likevel kan det være flere forklaringer på den manglende korrelasjonen. Én mulig forståelse er at guttene bruker andre emosjonsorienterte mestringsstrategier dersom de utvikler emosjonelle problemer. I denne sammenhengen kan en mulig mestringsstrategi være undertrykkelse eller unnvikelse. Bruk av undertrykkelse eller unnvikelse som mestringsstrategi kan knyttes tilbake til tematikken omkring eventuelle mørketall hos guttene når det gjelder forekomsten av emosjonelle problemer. Med utgangspunkt i denne forståelsen er symptomer på emosjonelle problemer til stede, men disse blir undertrykt og/eller unnvirket. Dette kan resultere i en underrapportering av emosjonelle problemer hos gutter. Dersom dette er tilfellet, kan bruk av undertrykkelse eller unnvikelse sees på som en risikofaktor.

På den andre siden kan den manglende sammenhengen mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte forklares ved at guttene benytter seg av problemorienterte mestringsstrategier i møte med emosjonelle problemer. Dette støttes av både Wilson m.fl. (2005) og Langaard (2006). Guttene går aktivt inn for å finne en løsning på problemet, istedenfor å fokusere på sine egne emosjoner. Som nevnt i teorikapittelet hevder Langaard (2006) at skolehelsetjenesten opplever det som enklere å hjelpe gutter som søker hjelp enn jenter. Grunnen til dette er at fokuset ligger på handling. Det kan argumenteres for at problemorienterte mestringsstrategier kan forstås som en beskyttelsesfaktor i utviklingen av emosjonelle problemer. Er det slik at bruk av problemorienterte mestringsstrategier kan være én av forklaringene på den lavere forekomsten av emosjonelle problemer hos gutter?



### **5.3.2 Hva skyldes den svake korrelasjonen hos jentene?**

Hypotesen om en sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte som mestringsstrategi blir delvis bekreftet ut ifra korrelasjonsanalysen. På bakgrunn av forskningen som er blitt presentert tidligere, var det i utgangspunktet grunn til å forvente en større sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte. Funnene viste derimot en signifikant, men svak korrelasjon. Hva skyldes det?

En mulig forståelse er at jenter varierer mellom ulike mestringsstrategier (jf. Wilson m.fl., 2005). Det vil si at de ikke holder seg til kun én mestringsstrategi i møte med utfordringer, men at de heller benytter seg av flere strategier samtidig. På denne måten kan det bli en svak korrelasjon mellom emosjonell støtte som mestringsstrategi (samt andre mestringsstrategier) og emosjonelle problemer. En alternativ tolkning er at bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi kan ha liten betydning for jenter som allerede sliter med emosjonelle problemer. Det vil si at høy bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi ikke nødvendigvis vil føre til en redusering av emosjonelle problemer. For jenter med omfattende emosjonelle problemer vil kanskje andre mestringsstrategier være mer hensiktsmessige.

Samtidig er det viktig å merke seg at denne studien benytter seg av et stort utvalg, noe som tyder på at det forekommer variasjoner blant respondentene. Det er derfor nærliggende å tro at for noen av jentene i utvalget vil korrelasjonsverdien være høyere, noe som da samsvarer med tidligere presentert forskning. Den svake korrelasjonen er likevel et overraskende funn. Jentene skal i utgangspunktet være flinkere til å regulere følelsene sine (jf. Else-Quest m.fl., 2006). Samtidig skal jenter være flinkere til å uttrykke hva de føler (jf. O’Kearney & Dadds, 2004). Det er med andre ord grunn til å anta at jenter har mer kontakt med følelsene sine enn det motsatte kjønn, men mitt funn sier noe annet. Kanskje det at jenter har mer kontroll på følelsene sine er en myte? Basert på funn fra datamaterialet kan det argumenteres for at hos noen jenter er dette tilfellet.

Behovet for økt kunnskap har vært gjennomgående i hele kapittelet, og også i denne sammenhengen vil det være relevant. Både jenter og gutter trenger å lære å snakke om følelser. Det gjelder både negative og positive følelser. Med tanke på resultatene fra korrelasjonsanalysen, og en eventuell under- eller overrapportering, er det nærliggende å tro at flere ungdommer har et behov for mer kunnskap om emosjonsregulering, samt hvordan de kan uttrykke og beskrive følelsene sine.

### **5.3.3 Hvilke konsekvenser har måling av emosjonelle problemer og emosjonell støtte?**

Ut ifra resultatene som er presentert i denne studien, er det grunn til å anta at jentene er mer sårbare for å utvikle emosjonelle problemer enn guttene. Men hvordan skal emosjonelle problemer som et latent begrep måles? Martin, Neighbors & Griffith (2013) benyttet seg av to ulike måleinstrument, ett for menn og ett for kvinner, i deres forskning på forekomsten av depressive symptomer. I måleinstrumentet for menn ble depressive symptomer blant annet målt ved irritabilitet, søvnproblemer, sinne og stress, mens for jenter ble det brukt et måleinstrument som studerte tradisjonelle symptomer på depresjon, som nedstemthet, trøtthet og angst. Resultatene viser at gjennom disse måleinstrumentene skåret menn betydelig høyere på symptomer på depresjon. Det vil si at den tradisjonelle kjønnsforskjellen forsvant.

Er det slik at det bør brukes ett måleinstrument for hvert kjønn? Her vil det være vanskelig å komme med et entydig svar, men det kan være hensiktsmessig å ta det med i betraktning i måling av både emosjonelle problemer og emosjonell støtte. I denne studien og i forskning som er blitt presentert tidligere, er det kun brukt ett måleinstrument. Kan dette være en alternativ forklaring til kjønnsforskjellene? Ved å bruke ulike måleinstrument som fokuserer på forskjellige aspekter ved emosjonelle problemer og de ulike mestringsstrategiene, er det nærliggende å tro at dette kunne fått konsekvenser for resultatene i min studie.

## 6.0 Avslutning

I det siste kapittelet i studien vil jeg først gi en oppsummering av studiens hovedfunn.

Deretter vil jeg diskutere studiens begrensninger, etterfulgt av egne refleksjoner. Kapittelet avsluttes med forslag til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

I denne studien har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn?*

1. I hvilken grad det det kjønnsforskjeller i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer?
2. I hvilken grad det er kjønnsforskjeller i elevenes bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi?
3. I hvilken grad er det sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte i lys av kjønnsforskjeller?

Funn fra datamaterialet viser at det er en signifikant forskjell mellom jenters og gutters opplevelse av emosjonelle problemer. Det er 25 prosent av jentene som opplever svært høy grad av emosjonelle problemer, mot 4 prosent av guttene. Det har vært en økning i forekomsten av emosjonelle problemer over tid. I drøftingskapittelet diskuteres innføringen av *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema i skolen og viktigheten av kompetente lærere. Når det gjelder kjønnsforskjeller vises det til bruken av sosiale medier, samt tematikken rundt økt åpenhet om psykisk helse. Til slutt diskuteres det om hvorvidt det forekommer mørketall hos guttene i rapporteringen av emosjonelle problemer.

Når det gjelder kjønnsforskjeller i bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi, viser resultatene fra t-testen at det er en signifikant forskjell mellom jenter og gutter. Det er flere jenter enn gutter som bruker emosjonell støtte som mestringsstrategi. Igjen vises det til viktigheten av kompetente lærere som gir emosjonell støtte i skolehverdagen. Det argumenteres for at emosjonell støtte kan forstås både som en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor. Videre drøftes det om skolehelsetjenesten fungerer tilfredsstillende i den norske skolen. Dette kan ha en sammenheng med kjønnsforskjellene. Jeg argumenter for at de

tradisjonelle kjønnsrollene fortsatt eksisterer i dagens samfunn, noe som kan ha en innvirkning på valg av mestringsstrategi.

Til tross for at tidligere teori og forskningen viser til en sammenheng mellom emosjonelle problemer og emosjonell støtte, peker resultatene i denne studien i en annen retning. Funn fra datamaterialet viser til en negativ svak korrelasjon for jentene, og en manglende korrelasjon for guttene. Dette var overraskende funn, og ikke i tråd med det som var forventet. Det diskuteres om den manglende korrelasjonen hos guttene skyldes bruk av undertrykkelse eller unnvikelse som mestringsstrategi. Dette sees i sammenheng med eventuelle mørketall hos guttene i forekomsten av emosjonelle problemer. En alternativ tolkning er at guttene bruker problemorienterte mestringsstrategier. Videre argumenteres det om at jenter benytter seg av flere mestringsstrategier samtidig i møte med emosjonelle problemer. En annen forståelse er at bruk av emosjonell støtte som mestringsstrategi vil ha liten betydning for jenter som allerede sliter med emosjonelle problemer. Til slutt diskuteres det om emosjonelle problemer og emosjonell støtte burde måles ulikt hos jenter og gutter.

## **6.2 Studiens begrensninger**

Gjennom hele forskningsprosessen er det tatt en rekke metodiske valg som har hatt innvirkning på resultatene i studien. Her er det viktig å understreke at valgene som er blitt tatt ikke representerer den eneste mulige løsningen. LiS-prosjektet baserer seg på et omfattende datamateriale. På bakgrunn av dette hadde det vært interessant å inkludere andre variabler i denne studien, som for eksempel graden av ensomhet og karakterer. Likevel var det ønskelig allerede fra starten av å konsentrere seg om få variabler. Grunnen til dette var målet om å ta et dypdykk inn i emosjonelle problemer, emosjonell støtte og kjønn. Dette valget begrenset dermed muligheten til å studere andre aspekter ved elevenes opplevelse av skolehverdagen.

Denne studien benyttet seg av et tverrsnittsdesign. Et tverrsnittsdesign gir muligheten til å studere situasjonen her og nå. For å få et innblikk i hvordan situasjonen utvikler seg ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre samme undersøkelse gjentatte ganger. Med tanke på studiens tidsbegrensning, var ikke dette gjennomførbart. LiS gir samtidig tilgang på kvalitative data, noe som gir en bredere innsikt og forståelse i elevenes perspektiver. Det kunne vært interessant å kombinere både kvalitative og kvantitative data, men dette ble valgt bort på bakgrunn av studiens omfang.

Utvalget i studien er et bekvemmelighetsutvalg. Dette kan i utgangspunktet begrense mulighetene for generalisering, noe som svekker studiens ytre validitet. Likevel vil et stort utvalg med en høy svarprosent på mange måter være representativt for populasjonen. Når det gjelder studiens indre validitet, er det flere faktorer som kan medføre ulike målefeil. For det første er både emosjonelle problemer og emosjonell støtte begge latente begreper, og det er muligheter for at operasjonaliseringsprosessen ikke inkluderer alle aspektene ved begrepene. Dette svekker begrepsvaliditeten. For det andre baserer studien seg på selvrapportert måling, hvor en tar utgangspunkt i at respondentene er i stand til å vurdere seg selv, noe som kan få betydning for hvilke svar respondentene gir de ulike indikatorene. Til tross for dette var det elevenes egne opplevelser studien ønsket å måle, og den beste måten å gjøre dette på, er nettopp ved at elevene får muligheten til å svare selv.

En svakhet i studiens analyser, kan være mangelen på regresjon. Det er derfor ingen kontroll for andre faktorer. Likevel gir analysene jeg har brukt tydelige funn for kjønnsforskjeller, og da spesielt for emosjonelle problemer. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at kontroll for andre faktorer ikke ville hatt særlig innvirkning i min studie. Ett av hovedformålene med studien var å studere kjønnsforskjeller, og slik jeg vurderer det er dette blitt oppnådd på en tilfredsstillende måte gjennom beskrivende analyser, t-tester og korrelasjonsanalyse.

### **6.3 Egne refleksjoner**

Psykisk helse er et stort og omfattende tema som det er mulig å studere fra flere vinkler. I denne studien har jeg fokusert på sammenhengen mellom emosjonelle problemer, emosjonell støtte som mestringsstrategi og kjønn. Det er ingen banebrytende forskning at det er signifikante kjønnsforskjeller i forekomsten av emosjonelle problemer, og det samme gjelder for kjønnsforskjeller i valg av mestringsstrategi. Likevel vil kunnskapen jeg har ervervet meg i løpet av denne perioden gjøre meg mer bevisst på barn og unges psykiske helse. Dette er kompetanse som er relevant for meg i mitt arbeid som spesialpedagog.

### **6.4 Veien videre**

I videre forskning vil det være aktuelt å studere hvilken betydning implementeringen av *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema har for elevens psykiske helse. Dette vil være relevant for både omfanget av emosjonelle problemer og bruken av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Vil dette fungere som et forbyggende tiltak? Det vil være nødvendig å

forske mer på innvirkningen av en større åpenhet, og om hvorvidt dette er positivt eller negativt for ungdommenes opplevelse av emosjonelle problemer. Her er det mulig å gjennomføre både kvalitative og kvantitative studier. Og til sist, men ikke minst; hvorfor er det langt flere gutter enn jenter som velger å ta sitt eget liv? Selvmordsstatistikken blant gutter og unge menn er svært høy, og det er nærliggende å tro at dette har en sammenheng med psykisk helse. Vil en mulig løsning være å bruke ulike måleinstrument for jenter og gutter slik at skolen og samfunnet forøvrig har mulighet til å fange opp gutter som sliter tidligere?

Vi må fortsette å forske på psykisk helse hos barn og unge. Samfunnet er i stadig endring, og det vil derfor være viktig at forskningen følger med i utviklingen. God forskning gir økt kompetanse og forståelse, og fra mitt spesialpedagogiske ståsted er nettopp økt kompetanse og forståelse nøkkelen i møte med dagens utfordringer.

## Litteraturliste

Achenbach, T. M, Ivanova, M. Y, Rescorla, L. A., Turner, L. V. & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656

Angold, A., Costello, E. J. & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(1), 57-87

Austenfeld, J. L. & Stanton, A. L. (2004). Coping Through Emotional Approach: A New Look at Emotion, Coping, and Health-Related Outcomes. *Journal of Personality*, 72(6), 1335-1363.

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018a, 2. august). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018b, 8. april). Sykefravær og uførhet i et kjønnsperspektiv. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Kjonnlikestilling/Helse\\_og\\_kjonn/Sykefravar\\_og\\_uforhet/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Helse_og_kjonn/Sykefravar_og_uforhet/)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 23. mars). Psykisk helse. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk\\_helse/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/)

Benneche, C. (2018, 13. april). Ti myter om følelser – og en spilleliste for å få deg i humør. Hentet fra [https://psykologisk.no/2018/04/ti-myter-om-folelser/?fbclid=IwAR35emZ2JYwyukatreQ3ExLq\\_LRU1\\_XGKCsCENP2yl-kmN1vMB3I-oKUI4](https://psykologisk.no/2018/04/ti-myter-om-folelser/?fbclid=IwAR35emZ2JYwyukatreQ3ExLq_LRU1_XGKCsCENP2yl-kmN1vMB3I-oKUI4)

Bergsagel, I. (2018, 3. november). Her er alle Norges mannlige helsesøstre. Hentet fra <https://sykepleien.no/2018/11/her-er-alle-norges-mannlige-helsesostre>

Bjerkan, A. M. (2017). Faktoranalyse. I T. H. Clausen (red.). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utgave, s. 253-266). Bergen: Fagbokforlaget

Bor, W., Dean, A. J., Najman, J. M. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283

Clausen, T. H. & Johansen, V. (2017). Cronbachs alfa. I T. H. Clausen (red), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utgave, s. 253-277). Bergen: Fagbokforlaget

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

Compas, B. E., Orosan, P. G. & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16(3), 331-349

Eikemo, T. A & Clausen T. H. (red). (2017). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Eikemo, T. A. (2017). Forberedelse av data. I T. H. Clausen (red), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utgave, s. 50-82). Bergen: Fagbokforlaget



Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health – Teacher views. An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in Student mental health promotion* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Oslo

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/2017). Oslo: NOVA

Felton, B. J., Revenson, T. A. & Hinrichsen, G. A. (1984). Stress and coping in the explanation of psychological adjustment among chronically ill adults. *Social Science & Medicine*, 18(10), 889-898

Fisher, A. H. (1993). Sex Differences in Emotionality: Fact or Stereotype? *Feminism & Psychology*, 3(3), 303-318

Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. (Rapport 2014:4). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt

Folkehelseinstituttet (2018, 17. januar). *Stadig flere tenåringsjenter får hjelp for psykiske lidelser*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nyheter/2018/stadig-flere-tenaringsjenter-far-hjelp-for-psykiske-lidelser/>

Folkman, S. (2013) Stress: Appraisal and Coping. Hentet fra [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9\\_215](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9_215)

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345

Gustafsson, J.-E., Allodi M. W., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health. A systematic review.*

Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien. Hentet fra

[https://www.researchgate.net/publication/277867450\\_School\\_Learning\\_And\\_Mental\\_Health\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/277867450_School_Learning_And_Mental_Health_A_Systematic_Review)

Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø: 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet. Hentet fra

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf>

Helsedirektoratet. (2017, 31. mai). Psykiske helse og livsmestring i skolen. Hentet fra

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>

Holmberg, J. B. (1997). Sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2012). Emosjonelle vansker. Hentet fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137193/Laringsmiljosenteret/Pdf/Respektheft-e%20Emosjonelle%20vansker.pdf>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Oslo: Abstrakt Forlag A/S

Kleven, T. A, Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse–inn på timeplanen! *Bedre Skole*, 10(1), 10-14

Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)*. Trondheimsprosjektet 2017/2018

Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2013). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, selvrapport (SDQ-S). *PsykTestBarn*, 2:6.

Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2014). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, lærerrapport (SDQ-T). *PsykTestBarn*, 2:5

Kvello, Ø. (2016). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utgave). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.

Langaard, K. (2006). Ungdom, psykisk helse og profesjonell hjelp. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6(2), 25-40

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget

Martin, L.A., Neighbor, H.W. & Griffith, D.M. (2013). The experience of symptoms of depression in men vs women: analysis of the National Comorbidity Survey Replication. *JAMA psychiatry*, 70(10), 1100-1106.

Mathiesen, K. S. (2009). Forekomst av psykiske lidelser blant barn og unge. I A. Mykletun, A. K. Knudsen, & K. S. Mathiesen. (2009) *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt

Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents in Great Britain*. HM Stationery Office

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen*, 14(6), 5-14.

- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. *Psykologi i Kommunen*, 16(2), 27-40
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009) *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- O’Kearney, R. & Dadds, M. R. (2004). Developmental and gender differences in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and Emotion*, 18(7), 913-938
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival manual* (6. utgave). London: Open University Press
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents’ ways of coping. *Psychological Record*, 51(2), 223–235
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Roesch, S. C., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: do causal attributions matter? *Journal of Psychosomatic Research*, 50(4), 205–219.
- Rødje, K., Clench-Aas, J., van Roy, B., Holmboe, O. & Müller, A. M. (2004). *Helseprofil for barn og ungdom i Akershus. Ungdomsrapport (2/2004)*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten
- Samdal, O., Wold, B., Haris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* (Rapport 08/2017). Oslo: Helsedirektoratet

Sletten, M. A. (2016). Tidstrender i psykiske helseplager – en kunnskapsoversikt. I M. A. Sletten, & A. Bakken. *Psykiske helseplager blant ungdom–tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Notat 2016/4). Oslo: NOVA.

Sletten, M. A. & Bakken, A. *Psykiske helseplager blant ungdom–tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Notat 2016/4). Oslo: NOVA.

Stangor, C. (2007). *Research methods for the behavioral sciences* (3. utgave). Boston: Houghton Mifflin.

Staude, T. & Elnan, C. (2017, 9. januar). Kritisk til kjendiser som snakker ut om «den tunge tiden». *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/kritisk-til-kjendiser-som-snakker-ut-om-psykiske-problemer-1.13312464>

Svartdal, F. (2017, 29. august). Mestring. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/mestring>

Universitetet i Oslo. (2018, 12. desember). Selvmord i Norge i 2017. Hentet fra <https://www.med.uio.no/klinmed/forskning/sentre/nssf/aktuelt/aktuelle-saker/2018/selv-mord-i-norge-2017.html>

Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2018c, 15. april). Gi svar på høringen om den nye læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn. Hentet 18.04.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>

Uthus, M. (red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Kompendium, NTNU.

Waldum-Grevbo, K. S. & Haugland, T. (2015). Hvor er helsesøster? En kartlegging av helsesøsterbemanningen i skolehelsetjenesten. *Sykepleien Forskning*. 10(4), 352-360

Wilson, G. S., Pritchard M. E. & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *Journal of Adolescence*. 28(3), 369-379

WHO. (2014, august). Mental health: a state of well-being. Hentet fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater* (NOVA Rapport 9/11). Oslo: NOVA



## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til elever og foresatte

### Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 3. klasse i videregående skoler i Trøndelag og deres foresatte.

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

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

Undersøkelsen ”Opplevelse av skolen” er et samarbeid mellom Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført mellom vinterferien og påske.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 2. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,  
[per.frostad@ntnu.no](mailto:per.frostad@ntnu.no)





Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant		3	4	5	Svært sant
	1	2				6
14. Jeg følger godt med i timene på skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg skurver mye med skolearbeidet mitt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det er mange som vil ha meg som venn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. De fleste liker meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fagene vi har på skolen interesserer meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg har lyst til å arbeide med fagene .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg liker å holde på med skolearbeid .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg er i stand til å nå mine mål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare pugges det .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg har mange forhåpninger om framtida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Det er viktig for lærerne våre at jeg lærer nye ting .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Jeg føler meg ensom på skolen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-18  
4-4

V18 2

Utdanningsdirektoratet  
med samarbeidspartnerne  
SIUEK, NNU

1

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
49. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Det er helt OK for lærerne våre at jeg gjør feil i klassen, så lenge jeg lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Det viktigste for lærerne våre er at jeg får gode karakterer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er altfor mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Det viktigste for lærerne våre er at jeg svarer riktig på spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Det viktigste for lærerne våre er at jeg gjør det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Foreldrene mine gir meg gode råd.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Det viktigste for lærerne våre er at jeg er flink på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg trives sammen med foreldrene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-18  
4-4

V18 3

Undersøkt av gjennomførers  
med nasjonaltest SUUK, NNU

1

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- |  | Svært usant              |                          |                          |                          |                          | Svært sant               |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 84. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85. Jeg er fornøyd med kroppsvekta mi .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86. Jeg er fornøyd med utseendet mitt.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Jeg skulle ønske jeg var slankere.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Jeg skulle ønske jeg hadde mer muskler.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89. Jeg skulle ønske jeg var i bedre fysisk form .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   | Ikke noe press 1         | Svakt press 2            | Ganske sterkt press 3    | Svært sterkt press 4     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 90. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å kle deg på en bestemt måte? ...                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva gjør du vanligvis når du opplever problemer?

- |   | Nesten aldri 1           | Av og til 2              | Ganske ofte 3            | Nesten alltid 4          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 92. Jeg snakker med noen om følelsene mine .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93. Jeg bruker kreftene mine på å gjøre noe med det.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 94. Jeg ler av det hele .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 95. Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96. Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien.....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 97. Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 98. Jeg lager vitser om situasjonen .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 99. Jeg konsentrerer meg om å løse problemet, og lar om nødvendig andre ting ligge .....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. Jeg får trøst og forståelse fra noen.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Jeg forsøker virkelig å komme meg videre .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Jeg fleiper med problemet .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veiene for at jeg kan løse problemet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 104. Jeg prater med noen om hvordan jeg har det.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 105. Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 106. Jeg tuller med situasjonen .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet.....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   | Helt enig 1              | Litt enig 2              | Middels 3                | Litt uenig 4             | Helt uenig 5             |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 108. Jeg fungerer best når jeg lager meg klare mål .....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Jeg legger alltid en plan før jeg begynner med noe nytt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Jeg er flink til å organisere tiden min .....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. I familien min har vi regler som forenkler hverdagen .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18  
4-4

V18 4

Undersøkt av gjennomførers med nasjonale SUHk, NNU

1

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

## Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

© Robert Goodman, 2005



125. Hittil i dette skoleåret, har det hendt at du gikk på skolen, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇨
- |   |  |
|---|--|
| Nei..... <input type="checkbox"/> 1<br>Ja, én gang ... <input type="checkbox"/> 2 | Ja, to ganger..... <input type="checkbox"/> 3<br>Ja, tre eller fire ganger... <input type="checkbox"/> 4<br>Ja, fem ganger el. mer... <input type="checkbox"/> 5 |
|---|--|

*Hvis nei: Vennligst hopp til spm. 137.*

- 126..Hvis ja: Ca. hvor mange dager har du vært på skolen hittil i dette skoleåret, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇨
- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1-7 dager..... <input type="checkbox"/> 1 | 8-14 dager... <input type="checkbox"/> 2 | 15-30 dager ..... <input type="checkbox"/> 3      |
|   |  | 31 dager el. mer ..... <input type="checkbox"/> 4 |

*Hvis ja:* Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?

- Jeg gikk på skolen selv om jeg var syk fordi ...
- |   | Svært uenig              |                          |                          |                          |                          | Svært enig               |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 127..... jeg er glad i være på skolen .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 128..... jeg har stor interesse av det vi lærer på skolen.....                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 129..... det er bra for helsen å gå på skolen.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 130..... jeg vil opprettholde sosiale kontakter .....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 131..... jeg setter min stolthet i ikke å ha fravær fra skolen .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 132..... foreldrene mine er opptatt av at jeg skal gå på skolen .....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 133..... sentrale deler av pensum blir gjennomgått/forklart på skolen .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 134..... fravær fra skolen kan virke negativt inn på mine muligheter for å jobb .....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 135..... fravær fra skolen kan virke negativt inn på karakterene.....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 136..... jeg vil ikke komme over grensen for timefravær i enkeltfag (fraværsgrensen)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 137..... jeg vil ikke belaste klassekameratene mine (f.eks. ved gruppearbeid) .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor godt stemmer følgende påstander for deg?

- |   | Stemmer ikke i det hele tatt |                          |                          |                          |                          | Stemmer svært godt       |
|---|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                            | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 138..Jeg har ikke tenkt så mye på hva jeg skal gjøre etter at jeg er ferdig på videregående....                     | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 139. Jeg vet hva jeg skal, og trenger ikke informasjon om utdannings- eller yrkesmuligheter ...                     | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 140. Jeg har lett etter informasjon om utdannings- eller yrkesmuligheter, men ikke funnet det jeg trenger .....     | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 141. Jeg forsto ikke informasjonen jeg fant om utdannings- eller yrkesmuligheter.....                               | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 142. Jeg har fått lite informasjon fra skolen om de ulike mulighetene som finnes etter videregående opplæring ..... | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |  | Ikke sikker i det hele tatt |                          |                          |                          |                          | Helt sikker              |
|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                           | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 143. Hvor sikker er du på at du vil ta utdanning etter videregående opplæring? ..... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18  
4-4

V18 7

Undersøkelser gjennomføres med samarbeidet til UHk, NMBU

1

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





Hvor viktig er følgende for jobben du ser for deg i fremtiden?

Ikke viktig i  
det hele tatt

Svært  
viktig

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 164. At jobben gir mulighet til å være kreativ.....      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 165. At jeg får en jobb som er interessant for meg.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 166. At jeg kan bidra til positiv samfunnsutvikling..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 167. At jeg får mulighet for faglig utvikling.....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   | Svært opti-<br>mistisk<br>1 | Ganske opti-<br>mistisk<br>2 | Verken<br>/eller<br>3    | Ganske pessi-<br>mistisk<br>4 | Veldig pessi-<br>mistisk<br>5 |
|---|-----------------------------|------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 168. Hvor optimistisk er du med tanke på å få en jobb<br>der du kan bruke utdanningen din?..... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>      |

169. Har du snakket med én eller flere lærere om mulighetene etter videregående? ⇒
- Nei..  1  
Ja...  2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer  
ikke i det  
hele tatt

Stemmer  
svært  
godt

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 170. Jeg opplevde å bli hørt/sett av læreren/lærerne jeg snakket med.....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 171. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med læreren/lærerne.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 172. Læreren/lærerne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 173. Jeg var godt forberedt til samtalen med læreren/lærerne.....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

174. Har du snakket med én eller flere rådgivere på skolen om mulighetene etter videregående? ⇒
- Nei..  1  
Ja...  2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer  
ikke i det  
hele tatt

Stemmer  
svært  
godt

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 175. Jeg opplevde å bli hørt/sett av rådgiveren/rådgiverne jeg snakket med.....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 176. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med rådgiveren/rådgiverne.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 177. Rådgiveren/rådgiverne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 178. Jeg var godt forberedt til samtalen med rådgiveren/rådgiverne.....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

179. Har du snakket med én eller flere rådgivere utenom skolen om mulighetene etter videregående? ⇒
- Nei..  1  
Ja...  2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

Stemmer  
ikke i det  
hele tatt

Stemmer  
svært  
godt

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 180. Jeg opplevde å bli hørt/sett av rådgiveren/rådgiverne jeg snakket med.....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 181. Jeg opplevde å ha innflytelse på samtalen med rådgiveren/rådgiverne.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 182. Rådgiveren/rådgiverne fikk meg til å tenke nærmere gjennom mulighetene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 183. Jeg var godt forberedt til samtalen med rådgiveren/rådgiverne.....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18  
4-4

V18 9

Undersøkelser gjennomføres  
med samarbeidet til Utdk, NNU

1

Takk for at du ville svare  
på spørsmålene!

## Vedlegg 3 – Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443                                      *Bortvalg i videregående skole*  
*Behandlingsansvarlig*      *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*                      *Per Frostad*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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



Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvpoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand. Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## Vedlegg 4 – Korrelasjonsanalyser mellom indikatorer og reliabilitetstest

### Korrelasjonsanalyse – emosjonell støtte

Tabell 1 – Interne korrelasjoner

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Jeg snakker med noen om følelsene mine	1	.65**	.65**	.81**
2. Jeg forsøker å få støtte fra venner eller none i familien		1	.66**	.70**
3. Jeg får trøst og forståelse fra noen			1	.71**
4. Jeg prater med noen om hvordan jeg har det				1
<b>Cronbachs alfa</b>	<b>.91</b>			

Merk: \*\* < .01

### Korrelasjonsanalyse – emosjonelle problemer

Tabell 1 – Interne korrelasjoner

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	1	.36**	.40**	.31**	.28**
Jeg bekymrer meg mye		1	.53**	.42**	.48**
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten			1	.43**	.41**
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt				1	.44**
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker					1
<b>Cronbachs alfa</b>	<b>.77</b>				

Merk: \*\* < .01