

Katrine Jacobsen

Som en bro over mørke bølger

En kvantitativ studie om mestring blant elever i den videregående skolen i gamle Sør-Trøndelag

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

Medveileder: Vegard Johansen

Mai 2021

Katrine Jacobsen

Som en bro over mørke bølger

En kvantitativ studie om mestring blant elever i den videregående skolen i gamle Sør-Trøndelag

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
Medveileder: Vegard Johansen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke faktorer som predikerer mestring, der utgangspunktet er coping-siden av mestringsbegrepet. Problemstillingen er følgende: *Hvilke faktorer predikerer mestring?* Faktorene som ble inkludert var kjønn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsposisjon, skoleprestasjoner, type skole, og type utdanningsprogram. For å undersøke sammenhenger ble det utformet hypoteser.

Utgangspunktet for studien er foreliggende kvantitativ data som er samlet inn i forbindelse med et større samarbeidsprosjekt mellom Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og Trøndelag fylkeskommune. Forskningsprosjektet *Livet i skolen* har fokus på elevenes sosiale og faglige opplevelse av skolen. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2955 elever på Vg1 ved 13 ulike videregående skoler i gamle Sør-Trøndelag, og svarprosenten er 86, som tilsvarer 2514 elever. For å undersøke sammenhenger har det blitt gjennomført korrelasjonsanalyser og signifikanttester. Hierarkisk regresjonsanalyse er blitt brukt for å undersøke sammenhengen mellom faktorene og mestring, samt betydningen av hver enkelt.

Funnene indikerer at elevene opplever mestring forskjellig, og at faktorene i ulik grad spiller inn på deres selvrapporing. Studiens hovedfunn indikerer at det er en betydelig forskjell mellom gutters og jenters rapportering av mestring. Selv om kjønnsforskjellene er i tråd med tidligere forskning, er det likevel overraskende at forskjellen er av så stor betydning. Noe uventet er det også at minoritetsposisjon ikke viser seg å ha betydning i denne sammenhengen, og peker på behov for nyansering i forskningen. Sammenheng mellom mors utdanningsnivå og mestring krever også nyansering, og regresjonsanalysen viste at den praktiske betydningen av å ha mor med høyt utdanningsnivå ikke nødvendigvis er så stor. Samtidig viser det seg overraskende at elever på bygdeskoler rapporterer betydelig høyere mestring enn elever på byskoler. Selv om det ikke er av stor betydning, viser analysene også at elever på yrkesfag rapporterer noe høyere mestring enn elever på studiespesialiserende utdanningsprogram. Korrelasjonsmatrisen mellom skoleprestasjoner og mestring viser svake sammenhenger, og løfter frem betydningen av kjønnsforskjellene. Samtidig fremheves betydningen av skolens rolle i møte med livsmestring som et tverrfaglig tema, og peker på viktigheten av lærerens rolle.

Abstract

The purpose of this study is to examine which factors predict coping, where the focus is on the concept of coping rather than mastery. Approach to the problem is following: *Which factors predict coping?* The factors that were included were gender, parent's level of education, minority position, school performance, type of school, and type of education program. To investigate connections, hypotheses were formulated.

The study is based on the available quantitative data that has been collected in connection with a major collaborative project between the Department of Education and Lifelong Learning at NTNU and Trøndelag County Council. The research project "Life in school" focuses on student's social and academic experience of school. The sample is a convenience sample consisting of 2955 student at Vg1 at 13 different upper secondary schools in old "Sør-Trøndelag", and the response rate is 86 percent, which corresponds to 2514 students. Correlation analysis and significant test have been performed to examine correlations. Hierarchical regression analysis has been used to examine the relationship between the factors and coping, as well as the importance of each one.

The findings indicate that the students experience coping differently, and that the factors affect their self-reporting to varying degrees. The main findings of the study indicate that there is an importance difference between boys and girls reporting of coping. Although the gender differences are in line with previous research, it is still surprising that the difference is of such great importance. It is also a little unexpected that the minority position does not prove to be important in this context, and points to the need for nuance in research. The connection between the mother's level of education and coping also requires nuance, and the regression analysis showed that the practical importance of having a mother with a high level of education is not necessarily so great. At the same time, it turns out surprisingly that pupils in rural schools report significantly higher coping than pupils in urban schools. Although it is not of great importance, the analysis also shows that students in vocational subjects report a little higher coping than students in general studies. Correlation matrix between school performance and coping shows weak connections, and highlights the importance of gender differences. At the same time, the importance of the school's role in regarding life skills as an interdisciplinary theme is highlighted, and points to the importance of the teacher's role.

Forord

Det siste året kommer til å bli husket som et spesielt år for de fleste. Ikke på grunn av masterskriving, men fordi vi har stått i en verdensomspennende pandemi som har fått fram nye sider i oss som samfunn. Det har fremhevet viktigheten av fellesskap, og hvordan vi møter utfordringer forskjellig. Temaet for denne masteroppgaven er valgt ut fra interesse, og ønske om å forstå hva som kjennetegner mestring i møte med motgang.

Tiden har bestått av flere prosesser og refleksjoner rundt ungdommers hverdag og mestring. I alt handler det om å se mennesker for dem de er, og gi støtte. Det har fått meg til å reflektere over hvor avgjørende troen en har på mestring er for den faktiske mestringen. Igjen bringer det med seg tanker over hvordan elevene kan få tro på egen mestring, og skape en bro over det vanskelige. Samtidig har det bragt med seg et håp om at selv om det er mye vi skal møte, er det også mye vi skal mestre, sammen. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å skape økt oppmerksomhet og skape videre nysgjerrighet for denne viktige tematikken.

Først og fremst ønsker jeg å takke Benedicte, Line og Tina for velkomsten i Trondheim, og ikke minst for fellesskapet og alle samtalene på kontoret. Takk til lederne i forskningsgruppa *Livet i skolen* som har gjort det mulig å delta på et slikt prosjekt. Takk til hver enkelt ungdom som har svart på spørreskjema, og gitt oss mulighet til å undersøke viktige emner. Jeg blir ydmyk med tanke på hvordan det er å vokse opp i samfunnet som stadig er i endring, og det får meg til å reflektere hvordan en ønsker å være som lærer. Samt hvordan hver enkelt elev kan oppleve mestring i hverdagen, og bli sett for den de er. Til slutt vil jeg takke veilederne mine Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for all støtte og hjelp gjennom prosessen.

Trondheim, mai 2021

Katrine Jacobsen

Innhold

Sammendrag	v
Forord	vii
Tabeller	xi
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualitet og formål med studien.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Teori	4
2.1 Mestring.....	4
2.1.1 To hovedtradisjoner	5
2.2.2 Banduras teori om mestringstro	7
2.2 Forhold av betydning for mestring	8
2.2.1 Kjønn	8
2.2.2 Foreldres utdanningsnivå	9
2.2.3 Minoritetsposisjon	10
2.2.4 Skoleprestasjoner	12
2.2.5 Type skole: by eller bygd	14
2.2.6 Type utdanningsprogram: yrkesfag eller studieforbereende.....	15
2.3 Hypoteser	16
3.0 Metode	18
3.1 Forskningsstrategi, design og etiske betraktninger	18
3.2 Populasjon og utvalg	19
3.3 Måleinstrumentene	20
3.3.1 Mestring målt ved coping competence	21
3.3.2 Uavhengige variabler	21
Kjønn	22
Mors utdanningsnivå som mål på foreldres utdanning	22
Språk hjemme som mål på minoritetsposisjon	23
Grunnskolepoeng som mål på skoleprestasjoner	23
Byskole eller bygdeskole som mål på type skole.....	24
Studieretning som mål på type utdanningsprogram	24
3.4 Statistiske analyser	25
3.4.1 Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse	25
3.4.2 Bivariat korrelasjonsanalyse.....	25
3.4.3 T-test/signifikanttest.....	26
3.4.4 Hierarkisk regresjonsanalyse.....	26

3.5 Kvalitet	26
4.0 Resultater	29
4.1 Beskrivelse av variablene	29
4.1.1 Kvalitetssikring av skalaen for coping	30
4.2 Bivariat korrelasjon mellom variablene.....	31
4.2.1 Korrelasjoner	31
4.3 Hierarkisk regresjonsanalyse	33
5.0 Diskusjon.....	35
5.1 H1 Kjønn og mestring	35
5.2 H2 Foreldres utdanningsnivå og mestring	38
5.3 H3 Minoritetsposisjon og mestring	39
5.4 H4 Skoleprestasjoner og mestring	41
5.5 H5 Byskoler, bygdeskoler og mestring	43
5.6 H6 Yrkesfag, studiespesialiserende og mestring	45
5.7 Skolens rolle.....	46
5.7.1 Livsmestring i skolen.....	47
6.0 Avslutning.....	50
6.1 Studiens hovedfunn.....	50
6.2 Studiens begrensninger	51
6.3 Avsluttende refleksjoner	52
6.4 Videre forskning	53
Referanser.....	55
Vedlegg	62
Vedlegg 1: Spørreskjema	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte	IX
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra Norsk senter for forskningsdata	X
Vedlegg 4: Svarfordelinger i prosent	XIII
Vedlegg 5: Korrelasjonsmatrise; grunnskolepoeng og coping	XVI
Vedlegg 6: Interne korrelasjoner coping	XVII
Vedlegg 7: Splittet lineær regresjonsanalyse, mestring og skoleprestasjoner	XVIII

Tabeller

Tabell 1: Rapportering av coping, svarfordeling i prosent.....	29
Tabell 2: PKA av variabelen coping	30
Tabell 3: Korrelasjonsmatrise.....	31
Tabell 4: T-test: coping og de uavhengige variablene.....	32
Tabell 5: Hierarkisk regresjonsanalyse	33
Tabell 6: Rapportering av coping, kjønn	XIII
Tabell 7: Rapportering av coping, mors utdanning	XIII
Tabell 8: Rapportering av coping, språk	XIV
Tabell 9: Rapportering av coping, type skole.....	XIV
Tabell 10: Rapportering av coping, studieretning	XV
Tabell 11: Korrelasjonsmatrise, grunnskolepoeng og coping-indikatorer	XVI
Tabell 12: Interne korrelasjoner, coping	XVII
Tabell 13: Lineær regresjonsanalyse, mestring og skoleprestasjoner.....	XVIII

1.0 Innledning

1.1 Aktualitet og formål med studien

Hadde en kunne gitt elevene en «bro over mørke bølger» slik Skaug (2019) synger. En bro som hjelper en over det vanskelige. Samtidig som en kunne gitt elevene opplevelse av meningsfulle dager fylt med mestring og gode relasjoner. Virkeligheten viser istedenfor at det de siste årene har vært økt oppmerksomhet rundt psykisk helse, der problemer og vansker ofte har vært i fokus. Dette har også preget mediebildet der dagens ungdommer fremstilles som en generasjon av utbrente unge som sliter (Madsen, 2020a). En rekke studier internasjonalt har kartlagt at det er en høy rapportering av psykisk uhelse, som også de siste årene har vært økende, der jentene kommer betydelig dårligere ut enn guttene (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014; Collishaw, 2015; Eriksson, 2019; Potrebny et al., 2019). Nasjonalt har en gjennom de årlige Ungdatarapportene også sett en økning i psykiske helseplager de siste ti årene, der stress og bekymring er de vanligste. Den nyeste ungdomsundersøkelsen fra 2020 viser at 21% av elevene på videregående skole rapporterer at de har hatt mange milde psykiske helseplager den siste uken (Bakken, 2019, 2020a; Sletten & Bakken, 2016; Soest & Wichstrøm, 2014). Til tross for de høye tallene er det første gang på lenge at det ikke har vært en økning fra forrige undersøkelse, men det må tas i betraktning at ikke hele undersøkelsen ble gjennomført grunnet koronapandemien og nedstengning av skoler i mars. Derfor kan en videre følge med på utviklingen av rapporteringen til neste år.

Generasjonen som vokser opp blir blant annet omtalt som generasjon prestasjon, generasjon Z og prosjekt perfekt. Ordet perfekt som før var en uopnåelig drøm, har i dag blitt ideal for hvordan en skal være og opptre (Madsen, 2018; Nordtug & Engelsrud, 2017). Disse merkelappene beskriver ungdommer under press, og det vil naturligvis oppfattes og håndteres forskjellig. Opplevelse av press samsvarer med resultatene fra ungdomsundersøkelsene da stresssymptomer, bekymringer, og følelse av at alt er slit utgjør de mest utbredte plagene (Bakken, 2020a). En del av ungdommene rapporterer også at de sliter med søvnproblemer, eller at de er triste og nedstemte. Det beskrives også kjønnsforskjeller når det kommer til emosjonelle vansker, der jenter kommer betydelig dårligere ut (Haugan, Frostad, & Mjaavatt, 2021). Dette belyser noen av aspektene av hva psykisk helse innebærer, og ulike vansker ungdommene opplever. Mestringsevne i ulike situasjoner og sosial støtte beskrives av Helsedirektoratet (2014) som de viktigste beskyttelsesfaktorene mot utvikling av psykiske lidelser. På denne måten understrekes sammenhengen mellom mestring og psykisk helse ved at det beskrives som beskyttelsesfaktor, samtidig kan mål på mestring være gode verktøy for å kartlegge ungdommers psykiske helse.

Mestring er et mye omtalt fenomen, og kan forstås forskjellig etter ulike tilnærminger. Det innebærer blant annet ferdigheter, kompetanse og hvordan en i ulik grad får noe til. I internasjonal litteratur kan en se at mestringsbegrepet vi omtaler i norsk litteratur ofte skiller mellom «mastery» og «coping». På norsk brukes mestringsbegrepet både for å omtale mestring av dagliglivet, og konkrete oppgaver. Mastery beskrives ofte sammen med personlig kontroll, og innebærer hvorvidt en føler en har kontroll på utfallet i situasjonen (Thompson, 1981). I skolesammenhenger brukes det gjerne for å beskrive om en mestrer en oppgave en har fått, og på denne måten at en oppnår mestring i form av mastery-siden av begrepet (Guskey & Anderman, 2013). Coping-siden av mestringsbegrepet innebærer elevenes tro på evne til å møte motgang og utfordringer,

og er viktig for å mestre eget liv (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Disse forståelsene av mestringsbegrepet ligger til grunn i litteraturen, og derfor presiseres det at utgangspunktet i denne studien er coping-siden av mestringsbegrepet. Det vektlegges at coping handler om prosessen ved å håndtere den stressende situasjonen, og derfor ikke nødvendigvis å mestre slik en beskriver mastery (Lazarus & Folkman, 1984; Lyon, 2012).

Psykisk helse beskrives av Folkehelseinstituttet som et overordnet begrep, der alt fra livskvalitet og god helse til psykiske lidelser og vansker inkluderes (Reneflot, Aarø, Aase, Reichborn-Kjennerud, Tabbs, Øverland, 2008). Samtidig omfatter det også bredden av tiltakene fra forebygging og helsefremming, til rehabilitering og behandling. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som "(...) a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community" (World Health Organization, 2021). Dette peker på sider av mestring som går på å håndtere livets påkjenninger, og fremhever sammenhengen mellom psykisk helse og mestring. Tilstrekkelig evne til mestring, der en kan håndtere motgang og stress, fremstår dermed som en sentral komponent for å oppnå god psykisk helse. Dette underbygger også Helsedirektoratet ved å beskrive mestring som vellykket, men krevende håndtering av stressopplevelser og fremhever sammenhengen mellom mestring og stress (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Det økte fokuset på psykisk helse har fått en sentral plass i samfunnet, og også innflytelse i skolen der det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» ble innført høsten 2020 i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Livsmestring er tett knyttet til den psykiske helsen, som innebærer det å kunne takle livets med- og motgang. I mangfoldet av perspektivene innen psykisk helse har jeg i denne studien fokus på mestringsevnene.

Formålet med denne studien er å bygge videre på tidligere forskning ved å undersøke hvilke faktorer som predikerer mestring, og på denne måten undersøke hvordan elever rapporterer mestringsevnene sine. Studien skrives innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet, og dermed vil målet være at resultatene kan være relevant for pedagoger i skolen. Denne studien bygger på et ønske om å forstå hva som spiller inn på elevenes selvrapportering av mestring. Som nyutdannet grunnskolelærer, og ikke minst som spesialpedagog ønsker jeg å møte elevene med åpenhet og forståelse. Samt være en trygg voksen i elevenes liv. Gjennom forskning og kunnskap kan en i større grad være bevisst på hvilke faktorer som spiller inn, og hvilken betydning dette kan ha.

Mestring forbindes ofte med skolesammenhenger, men det innebærer også alle små og store situasjoner en møter i hverdagen. Denne studien vil rette fokuset på det å mestre og håndtere utfordringer en møter i livsløpet, og ikke nødvendigvis kun fra skoleperspektiv. Temaet i denne studien vil dermed være mestring, med fokus på coping-siden av mestringsbegrepet. For å kunne studere mestring, trenger en kunnskap om hva som påvirker den enkeltes evne til å mestre motgang. Søkelyset blir satt på hva som predikerer mestring, og gjennom ulike faktorer kan en undersøke kjennetegn ved elever som rapporterer høy grad av mestring. Kartleggingen kan være til hjelp for lærere ved å gjøre en observant på hva som spiller inn på elevenes mestring. Det vil ikke være en fasit på at det gjelder en spesifikk gruppe elever, men gjennom økt kunnskap vil en

også få økt forståelse. Dette kan igjen hjelpe en i møte med elever for å legge til rette for mestring. Datamaterialet denne studien bygger på har ikke målt hvilke mestringsstrategier elevene bruker. Derfor vil det ikke være i fokus i denne studien, men søkelyset vil være på elevenes generelle opplevelse i møte med blant annet utfordringer og problemer en møter i livet.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er som tidligere nevnt å undersøke hvilke faktorer som predikerer mestring. Med bakgrunn i tidligere forskning, innledning og teori er problemstillingen følgende:

Hvilke faktorer predikerer mestring?

I denne studien har jeg valgt å benytte foreliggende datamateriale fra prosjektet *Livet i skolen*. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag Fylkeskommune og NTNU. Jeg har valgt å bruke deler av det kvantitative datamaterialet, som baserer seg på selvutfylling av spørreskjema. Studien er avgrenset til elever ved Vg1 i gamle Sør-Trøndelag. I studien er følgende faktorer brukt: kjønn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsposisjon, skoleprestasjoner, type skole og studieretning. Disse faktorene beskriver alle strukturelle egenskaper ved elevene, og er avgjort før en begynner på videregående skole.

For å undersøke ytterlige sammenhenger knyttet til problemstillingen og faktorene, er det formulert hypoteser basert på teori og tidligere forskning. Hypotesene presenteres avslutningsvis i andre kapittel.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne studien er delt inn i seks kapitler. Problemstillingen danner utgangspunkt og føringer for oppgavens innhold. Første kapittel består av innledning der oppgavens aktualitet, formål, avgrensning og problemstilling blir presentert. Videre blir det i andre kapittel presentert tidligere forskning og teori som utgjør det teoretiske rammeverket for studien. Dette utgjør grunnlag for å diskutere studiens resultater, og avslutningsvis i dette kapitlet presenteres studiens hypoteser. Den metodiske delen ved studien blir presentert i kapittel tre, der design, etiske betraktninger, populasjon og utvalg blir vektlagt. Videre blir måleinstrumentene og de statistiske analysene for studien presentert. Før kvalitetssikring av datamaterialet diskuteres. Kapittel fire inneholder resultatene fra ulike statistiske analyser og tabeller som presenterer studiens funn. Analysene består blant annet av korrelasjonsanalyser, signifikanttester, prinsipal komponentanalyse (PKA), reliabilitetstest og regresjonsanalyse. I kapittel fem drøftes studiens problemstilling og hypoteser i lys av resultatene, tidligere forskning og teori. Studien avsluttes ved kapittel seks, der hovedfunn presenteres og studiens begrensninger blir diskutert. Avsluttende refleksjoner, og videre forskning presenteres avslutningsvis.

2.0 Teori

Dette kapitlet presenterer studiens teoretiske perspektiver. Teorien er valgt med bakgrunn i problemstillingen. Det gjøres rede for teori og forskning rundt begrepet mestringsbegrepet, og både empirisk rettet forskning og ulike teoretiske perspektiver inkluderes i redegjørelsen. Videre presenteres de ulike uavhengige variablene, valgt med bakgrunn i avgrensning og tilgjengelighet i spørreskjema, som utgjør faktorene i denne studien. Avslutningsvis legges hypotesene med utgangspunkt i teorien og problemstillingen fram.

2.1 Mestring

Hovedtemaet i denne studien er mestringsbegrepet. Internasjonal forskning omtaler ofte mestringsbegrepet forskjellig etter hvilken tilnærming en har. Der en skiller mellom fokus på mestringsbegrepet av konkrete oppgaver, eller mestringsbegrepet av livssituasjoner. En årsak til dette kan være at internasjonal forskning skiller mellom disse sidene av mestringsbegrepet ved å definere det som mastery og coping (Lazarus, 1966). På norsk ser en ikke dette skillet siden en bruker mestringsbegrepet til å forklare begge, men dette vil ligge til grunn for å avklare begrepet mestringsbegrepet.

Gjennomgående skiller mestringsbegrepet hovedsakelig mellom ferdigheter og kompetanse. Mastery beskrives som å ha fullstendig kontroll på noe, og peker i større grad på ferdighetene en har for å mestre eller påvirke utfallet. På denne måten viser en til at en behersker noe, og har overvunnet utfordringen (Taylor & Stanton, 2007; Thompson, 1981). Mastery brukes til å beskrive flere ulike sider av mestringsbegrepet, og siden det kan være vanskelig å observere mastery direkte bruker en gjerne observerbare situasjoner for å vurdere mestringsbegrepet. Guskey og Anderman (2013) fremhever at mastery i skolesammenheng innebærer i hvilken grad elevene mestrer en ferdighet, eksempelvis gjennom evalueringer i skolen. De peker dermed på viktigheten av å avklare for studentene hva som definerer å mestre den aktuelle oppgaven. Coping-siden av mestringsbegrepet vektlegger coping som et prosessorientert fenomen, og en fremhever ofte mestringskompetansen. På denne måten er det prosessen knyttet til å håndtere en utfordrende situasjon eller problem, og derfor ikke nødvendigvis å mestre slik en beskriver mastery. I tillegg fremheves troen en har på evner til å mestre (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Lyon, 2012). Håndteringen kan innebære innsats både for å unngå, minimere, akseptere, endre eller tolerere en stressende situasjon. Dette fremhever kompetansen til den enkelte, og peker på ressursene en har i møte med utfordringer.

Dette viser at det finnes ulike måter å forstå mestringsbegrepet på. I denne studien er det coping-siden av mestringsbegrepet som ligger til grunn i forståelsen av begrepet mestringsbegrepet. Dermed vil det videre i teksten være det norske begrepet mestringsbegrepet som brukes for å beskrive coping-siden av mestringsbegrepet. For å danne grunnlaget for forståelsen av begrepet presenteres hovedtradisjonene som Lazarus (1966), og Lazarus og Folkman (1984) beskriver. Videre inkluderes teori om lært hjelpeløshet, og begrepet settes i kontekst med Banduras teori om mestringsbegrepet. Teorien er valgt med utgangspunkt i problemstillingen, og mestringsbegrepet forklares ut fra et teoretisk rammeverk bestående av tidligere empirisk forskning.

2.1.1 To hovedtradisjoner

For å danne bakteppet av begrepet mestring, beskriver Lazarus (1966), samt Lazarus og Folkman (1984) to hovedtradisjoner for å forstå fenomenet håndtering av stress, som utgjør coping-siden. Stress innebærer på denne måten en vurdering at personens vel trues ved at samspillet med omgivelsene overskrider ressursene. Tradisjonene er veldig ulike, der den ene tradisjonen er assosiert med dyreeksperiment og atferd, og den andre med opphav fra egopsykologi. Dyreeksperimentet er nært knyttet til Darwin sine tanker om overlevelse blant dyr. Det innebærer at den som kan kontrollere og forutse rommet, og dermed flykte, unngå eller overkomme utfordringen oppnår å mestre situasjonen. Denne tilnærmingen definerer mestring som handlinger der en kontrollerer ubehagelige stimuli i et miljø. Dette utgjør et manglende psykologisk syn, siden det innebærer simpel informasjon om kognitive evner. Likevel danner det grunnlag for forståelse av coping-siden, der flukt og unngåelse står sentralt i mestringskonseptet ifølge tilnærmingen.

Dette er nærliggende lært hjelpeløshet, som ifølge Seligman og Maier (1976) kjennetegnes av et negativt kognitivt tankesett der en har vanskeligheter for å tro eller lære at en kan lykkes selv når en gjør det. Lært hjelpeløshet ble første gang beskrevet i forbindelse ved forsøk med hunder. I studien fant Seligman og Maier (1976) ut at hunder som først ble utsatt for elektrisk sjokk som ikke kunne unngås, ikke lærte å stenge av sjokket selv om det var mulig senere. Dette innebærer læring at utfall utenfor ens egen kontroll gir tro på at en ikke kan kontrollere omgivelsene, og kjennetegnes igjen ved redusert respons, motivasjon og initiativ. Seligman og Maier (1976) setter søkelyset på konsekvensene av hvordan en tolker situasjonen, attribusjonene en gjør. Der attribusjon om manglende kontroll kan føre til passivitet og lært hjelpeløshet. Mangel på innsats kan ses på en følge av lave forventninger, samt en beskyttelsesfaktor mot mislykkethet. På samme måte at lært hjelpeløs kan læres, kan også lært optimisme læres. Lært optimisme står i kontrast til hjelpeløshet, og kan blant annet læres ved å utfordre negativt selvsnakk (Seligman, 1992).

Schroder og Ollis (2013) fremhever at internaliserende attribusjon der mislykkethet ses på som ens egen feil kan gå utover troen på seg selv. Dette utgjør til sammen aspekter mestring påvirkes av. Abramson, Seligman, og Teasdale (1978) reformulerte teorien om lært hjelpeløshet ved å knytte den til menneskelig atferd, og framhevet forventningene en har om å ikke klare oppgaven. Forventningen blir særlig sterk når årsaken attribueres til ukontrollerbare og stabile faktorer, eksempelvis evner. En konsekvens av lite evne til å mestre motgang, kan føre til motløshet og en form for lært hjelpeløshet. Dermed beskriver Schroder og Ollis (2013, s.288) mestringskompetanse som "the capacity to effectively cope with failure and negative life events as indicated by reduced likelihood of helplessness reactions and fast recovery from any occurring helplessness symptoms". På denne måten løftes den enkeltes rolle fram, med ressursene en selv innehar i møte med utfordringer. Dermed kan et aspekt av mestring beskrives som beskyttelsesfaktor mot lært hjelpeløshet, samtidig fremheves konsekvensene av attribusjonen og troen på seg selv.

I den andre tradisjonen, egopsykologisk tankegang, var en derimot mer opptatt av de kognitive prosessene. Den enkeltes vurdering står sentralt i mestringsforståelsen, og er avgjørende for hvordan en reagerer, føler og oppfører seg. Lazarus (1966) beskriver 3 typer vurderinger en gjør i mestringsprosessen, primær, sekundær og revurdering. Primær vurdering innebærer dømmekraften av hvilke konsekvenser en situasjon har. Denne vurderingen sammenligner ressursen en har, med oppfatning av situasjonen, og om situasjonen representerer trussel eller potensial for vinning. Primær og sekundær vurdering skjer ofte samtidig, og gjør det vanskelig å måle disse hver for seg. Sekundærvurdering inkluderer prosessen der en avgjør hvilke mestringsmuligheter en har tilgjengelig for å håndtere trusselen, og hvor effektive de vil være. Revurdering er den kontinuerlige prosessen hvor en evaluerer, endrer og bemerker seg primær og sekundær vurderingen underveis i situasjonens utvikling. Ofte resulterer revurderingen i at en kognitivt eliminerer oppfattede trusler. Selvtillit, ressurser, sosial støtte, tid og mestringsferdigheter utgjør noen av faktorene som påvirker vurderingen. Det som skjer under vurderingen bestemmer den enkeltes emosjoner og mestringsatferd (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Dette peker på de indre prosessene i møte med situasjoner for å håndtere stress, og fremhever betydningen av hvordan den enkelte vurderer situasjonen og troen en har på egne evner til å håndtere det.

Lazarus og Folkman (1984, s.141) definerer derfor mestring overordnet som "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person". På denne måten vektlegges både den kognitive og atferdsmessige innsatsen en legger ned for å håndtere krav som overskrider ressursene, og kan betraktes som håndtering av stress. Dermed handler mestring om balanse mellom krav og ressurser, der det er avgjørende hvordan elevene oppfatter både indre og ytre krav og ressurser. Videre skiller Lazarus og Folkman (1984) mellom to ulike mestringsstrategier, problemfokuset mestring og emosjonell mestring. Problemfokuset mestring retter oppmerksomheten på å håndtere eller endre det aktuelle problemet ved å definere problemet, og se etter mulige løsninger. Mens emosjonell mestring innebærer å regulere og håndtere individets emosjoner og opplevelser i møte med situasjonen. Dette kan gjøres med taktikkene unngåelse, distansering, minimalisering, selektiv oppmerksomhet og sosial støtte. Til forskjell fra problemfokuset mestring endrer ikke emosjonell mestring direkte betydningen av situasjonen. Dette peker på at en trolig anvender problemfokuset mestring hvis en opplever å kunne påvirke utfallet, og i tilfeller der en ikke kan endre eller påvirke utfallet vil en ty til emosjonell regulering (Lazarus & Folkman, 1984).

Sammenfattet innebærer mestring hvordan mennesker er i stand til å takle motstand og endring, evner særlig viktige for barne- og ungdomsårene. Derfor er det tankevekkende at Schroder og Ollis (2013) beskriver at mestring henger sammen med lav selvtillit, bekymring, pessimisme og følelse av mestringssevne. Dette fremhever mestring sin sentrale plass i elevenes hverdag, samt hvor nærliggende det er andre faktorer. Tidligere nevnt er det flere definisjoner og aspekter innen fenomenet mestring som belyses i forskning, derfor er det viktig med en tydelig begrepsavklaring. Med utgangspunkt i Lazarus og Folkman (1984) og Schroder og Ollis (2013), forstås mestring i denne studien som troen på evner i møte med håndtering av motgang. På denne måten kan det ses på som beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker og lært hjelpeløshet, der den enkeltes

vurdering og ressurser til å håndtere utfordringer står sentralt. I rapport fra Helsedirektoratet fremheves det at den enkelte person sin evne til å mestre er i kontinuerlig utvikling gjennom hele livsløpet, og kan på denne måten betraktes som en påvirkbar personlig egenskap (Samdal et al., 2017). Dette peker på viktige aspekter i møte med barn og unge, der mestring ikke er enten eller, men noe stadig i endring avhengig av omgivelsene. Dermed understrekes det at mestring ikke bare trenger å være respons på stressede situasjoner, men handler også om å ha en positiv forventning til hvordan en vil håndtere en situasjon. På denne måten løftes mestring fram som beskyttelsesfaktor, og lært hjelpeløshet beskrives som motsetning til troen på mestring ved lært optimisme. I en systematisk metaanalyse av 19 studier, fant Groth et al. (2019) at mestring påvirker den psykiske helsen, og predikeres av tro på mestring. Troen vi har på mestring i dag er relatert til mestringserfaringer vi har hatt tidligere (Groth et al., 2019; Samdal, 2017). Dette kan ses i sammenheng med Banduras teori om mestringstro.

2.2.2 Banduras teori om mestringstro

I motsetning til lært hjelpeløshet kan en beskrive Bandura (1977) sin teori om mestringsforventning. Teorien vektlegger hvordan mennesker gjennom sine forventninger kan oppleve mestring. Mestringsforventning er ikke vurdering av egen dyktighet, men om en har tro på å klare en bestemt oppgave rettet mot fremtiden. «Self-efficacy», mestringstro, er begrep brukt for den enkeltes tro på at en er kapabel til å utføre den generelle oppgaven. Bandura (2006) fremhever i sin teori om «self-efficacy» betydningen av hvilke forventninger en har om mestring. Samtidig fremheves autentiske mestringserfaringer som den viktigste kilden til forventninger om mestring, både av lignende oppgaver og i situasjoner en møter generelt i livsløpet. Dette er i samsvar med tidligere forskning der gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring fremheves (Bandura, 2006; Heggen & Øia, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mestringserfaringene en får, skaper igjen nye forventninger om mestring (Heggen & Øia, 2005). Det bekreftes at forventninger om egen mestring fungerer som beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker. Hvis en har forventning om å mestre utfordringer en møter, kan det gjøre at senere belastninger får mindre utslag på psykisk helse (Bandura, 1977; Groth et al., 2019; Samdal, 2017).

Internasjonal forskning viser at mestring på ulike arenaer har sammenheng, der mestring i ulike situasjoner og med forskjellige oppgaver kan påvirke hverandre (Groth et al., 2019; Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005; Samdal, 2017). Tidligere mestringserfaringer øker forventningene en har om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På denne måten kan det betraktes som en selvforsterkende sirkel ved at mestringserfaringer skaper nye forventninger om mestring. Opplevelse av å miste motet i møte med utfordringer kan også være selvforsterkende.

Videre skiller Bandura mellom mestringsforventninger og utfallsforventninger i sin sosialkognitive teori. Dette innebærer forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave, og forventninger om hva som kommer til å skje hvis personen mestrer oppgaven. Forventningene en person har om mestring har betydning for tankemønster,

motivasjon og atferd. Hvis personer har forventninger om å mestre har en større mot til å gå løs på utfordringer, i tillegg til å ha mer utholdenhet i møte med problemer (Bandura, 1977, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura (1977) skiller mellom reell mestring og opplevd mestring. Reell mestring innebærer den objektive mestringen slik den kan registreres, mens opplevd mestring er hvordan personen selv erfarer det. Dette peker på en sammenheng mellom objektivitet og den enkeltes opplevelse av mestring. På denne måten vektlegges mestring som det å håndtere å mislykkes. Hvis en har forventninger om mestring, kan en til tross for nederlag på ny forvente mestring. Mens lært hjelpeløshet gjør at en mister motet og gir opp i møte med utfordringer, og fremhever med dette den gjensidige påvirkning med psykisk helse.

2.2 Forhold av betydning for mestring

For å undersøke hva som predikerer mestring, inkluderes flere uavhengige variabler. Med bakgrunn i studiens avgrensning blir følgende variabler beskrevet: kjønn, foreldres utdanningsbakgrunn, minoritetsposisjon, skoleprestasjoner, type skole, og studieretning. Disse utgjør ulike strukturelle egenskaper ved elevene, og deres betydning vil ses i forbindelse med mestring. Siden mestring betraktes som beskyttelsesfaktor for psykiske vansker, vil faktorene også ses i sammenheng med psykisk helse.

2.2.1 Kjønn

I en rekke studier om mestring er det gjennomgående at det eksisterer kjønnsforskjeller. Mestring blir sett i sammenheng med psykisk helse, der jentene kommer dårlig ut (Bakken, 2020a; Eriksson, 2019; Folkehelseinstituttet, 2014; Potrebny et al., 2019; Sletten & Bakken, 2016; Soest & Wichstrøm, 2014). Denne tilnærmingen til mestring, går på opplevelse av mestring i møte med krav og utfordringer. Wilson, Pritchard, og Revalee (2005) peker på at det kan være vanskelig å generalisere ulike studier siden mestring ofte blir kategorisert forskjellig, derfor kreves bevissthet på hva som måles. Likevel fremhever sammenfatning av flere ulike internasjonale studier at det eksisterer kjønnsforskjeller i valg av mestringsstrategier blant barn og unge (Eisikovits, 2000; Eschenbeck, Kohlmann, & Lohaus, 2007; Li, Froh, & Digiuseppe, 2006; Wilson et al., 2005). Dette peker på at de kjønnsforskjellene en ser i psykiske vansker, kan ha sammenheng med at gutter og jenter mestrer utfordringer forskjellig. Samtidig fremhever det viktigheten av troen en har på mestring, og evner i møte med motgang. Haugan et al. (2021) viser i sin studie at sammenhengen mellom emosjonelle problemer og mestringstro indikerer at jenter kan være mer sårbare for å utvikle lært hjelpeløshet. Tamres, Janicki, og Helgeson (2002) hevder at jenter bruker flere mestringsstrategier i møte med problemer, der de hovedsakelig er knyttet til emosjonell mestring ved å dvelle på problemer, søke emosjonell støtte, eller bruke positivt selvsnakk. I tillegg til hovedvekt av emosjonell mestring blant jentene, er det også gjennomgående i studiene at gutter er mer fornøyde med seg selv.

Gjennom de ti siste årene har en sett en økning i selvrapporing av psykiske vansker blant skoleelever, der de høyeste tallene er blant jenter (Bakken, 2019). I 2019 rapporterte 30% av jentene, og 11% av guttene på Vg1 psykiske helseplager. Der stressymptomer er mest utbredt, og flere jenter enn gutter oppgir at de ikke takler

presset de står ovenfor. Dette peker på at stress håndteres forskjellig, og er nærliggende hvordan opplevelse av mestring avhenger av hvordan en møter utfordringer. Selv om Ungdataundersøkelsen fra 2020 viser at psykiske helseplager flater noe ut, er det for tidlig til å si om dette er tilfeldig eller en trend (Bakken, 2020a). Det kan ha sammenheng med koronapandemien som stanset innsamlingen, og førte til lavere oppslutning da skolene stengte. Selv om det ikke har vært økning det siste året, er det en betydelig forskjell mellom kjønnene. Jenter er generelt mer rammet enn gutter av psykiske helseplager, og dette indikerer at det er grunn til å tro at jenter i mindre grad opplever mestring ved utfordringer gjennom livsløpet.

Statistisk sentralbyrå, SSB, (2020a) viser at til tross for høy rapportering av psykiske vansker blant jenter, gjør de det gjennomsnittlig bedre på skolen enn guttene. Jentene får høyere karakterer, samtidig er 68% av elevene i grunnskolen med vedtak om spesialundervisning gutter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Internasjonale funn fra PISA-undersøkelsen i 2015 viser likevel at gutter har høyere selvvurdering og mestringsforventning når det gjelder skolefag, til tross for at jentene gjør det bedre (Jensen & Kjærnsli, 2016). Dette peker på at guttene i større grad har tro på evner som kreves for å mestre, sammenlignet med jentene. I PISA-undersøkelsen fra 2018 presterte jentene for første gang bedre enn guttene i alle fagområdene, lesing, naturfag og matematikk (Jensen et al., 2019). Dette peker på at selv om jentene i større grad mestrer kravene på skolen, kan det tyde på at de ikke selv opplever det slik. Dette bekrefter Madsen (2018) ved å legge vekt på at spesielt unge jenter opplever betydelige psykiske plager i form av stress, bekymringer og press. I tillegg opplever jenter i større grad prestasjonspress i skolen, som igjen har negative konsekvenser for den mentale helsen (Federici & Skaalvik, 2015). Mjaavatn og Frostad (2016) viser også til kjønnsforskjellene gjennom resultater fra forskning, der jentene sliter mest når det kommer til psykiske vansker. Det kommer fram at jentene i større grad rapporterer emosjonelle problemer og lavere sosial selvpåfatning, mestring og selvverd.

Presentert over henger psykisk helse tett sammen med elevenes evne til å håndtere mislykkethet, samtidig finnes en rekke studier der kjønnsforskjeller innen mestring bekreftes. Dette danner utgangspunkt for forventning om kjønnsforskjeller i deres selvrapporing av mestring. Kjønn blir brukt som faktor for å undersøke en eventuell forskjell også i rapportering av mestring i denne studien, samt betydningen av det.

2.2.2 Foreldres utdanningsnivå

Folkehelseinstituttet (2020) viser til funn fra en stor studie de har gjort at barnas psykiske helse påvirkes av foreldrenes utdanningsnivå. Studien viser at barnas problemer ble redusert jo lenger utdanning foreldrene hadde. Samtidig påpekes det at det trolig ikke bare er utdanningsnivået, men også de økonomiske og sosiale livsbetingelsene utdanningsnivået skaper. Fra studien rapporteres det at det er flest barn med psykiske vansker hos foreldre med lav utdanning. Dette underbygges også ved resultater fra Ungdataundersøkelser der elever fra familier med høy sosioøkonomisk status kommer bedre ut enn andre elever. Der de både har det bedre med seg selv, og har lavere rapportering av psykiske plager (Bakken, 2019; Bakken, 2020a).

Reiss (2013) peker også på sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og psykisk helse. Gjennom en review-studie der til sammen 55 publiserte artikler av internasjonal forskning gjennomgås, viser hun til funn som indikerer at barn og unge med foreldre med lav sosioøkonomisk status er 2-3 ganger mer utsatt for å utvikle psykiske helseplager. Siden mestring blir sett på som beskyttelsesfaktor for psykiske vansker, vil dette være relevant også i elevenes møte med motgang. Tidligere studier peker på sammenheng mellom mestring og sosioøkonomisk status, der unge fra høy sosioøkonomisk status har høyere mestringsforventninger (Tong & Song, 2004).

Opplevelse av stress og mestring beskrives i Meld.St.13 (2018-2019), «muligheter for alle- fordeling og sosial bærekraft», å følge foreldres sosioøkonomiske status systematisk. Videre fremstilles personer med lav sosioøkonomisk status å oftere rapportere mindre opplevelse av mestring, og høyere grad av stress. Dæhlen (2017) underbygger dette ved å vise til at elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn utgjør den største andelen av de som ikke fullfører videregående utdanning. SSB (2020b) viser hvordan foreldrenes utdanningsnivå spiller inn på karakterene til elevene når de avslutter grunnskolen. Elever med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning har i gjennomsnitt 36,9 i grunnskolepoeng. I kontrast har elever med foreldre med universitets- og høyskolenivå på mer enn 4 år grunnskolepoeng 47,7. Dette fremhever forskjellene mellom elevene, og ulik grad av mestring i møte med kravene i skolen. Viktigheten av elevenes psykiske helse og mestring, gir grunn til å tro at foreldres utdanningsnivå også vil påvirke deres rapportering av hvordan en håndterer det å mislykkes. Samt troen de har på egne evner til å mestre.

Sosial bakgrunn beskrives som en av de viktigste faktorene som spiller inn på psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2020). Betydningen av sosioøkonomiske forskjeller, her gjennom foreldres utdanningsnivå, viser derfor å være aktuelt å inkludere siden mestring er nært knyttet til psykisk helse. En rapport fra Helsedirektoratet peker på at foreldrenes utdanning, og da har særlig mors utdanning blitt undersøkt, har sammenheng med psykiske vansker blant barn og unge (Bøe, 2015). Tatt i betraktning presenterte resultater fra tidligere forskning danner dette grunnlag for å forvente at mors utdanningsnivå vil spille inn på elevenes rapportering av mestring. Dermed vil en trolig se en sammenheng mellom mestring og foreldres utdanningsbakgrunn.

2.2.3 Minoritetsposisjon

Minoritetsposisjon i et nytt land legges fram som mulig årsak til økt risiko for psykiske og somatiske lidelser (NOU 2010:7). Samtidig peker Oppedal (2007) på at en vanlig antakelse er at barn og unge med minoritetsbakgrunn har mer psykiske utfordringer enn deres jevnaldrende i majoritetsbefolkning. Fordommer, forskjellsbehandling og stereotyper knyttet til etnisitet er konkrete risikofaktorer for psykiske vansker blant minoritetspråklige elever. Selv om ikke dette måles direkte i denne studien er det hensiktsmessig å være bevisst på ulike risikofaktorer blant elever.

Det er flere ulike meninger om forskjellen mellom minoritetsungdom og majoritetsungdom knyttet til mestring. Torgersen (2005) har sammenfattet en rekke studier som viser at minoritetsungdom skiller seg betydelig fra majoritetsungdom ved en overhyppighet av psykiske vansker. Dette underbygger også Hegna (2013) ved å beskrive at minoritetsungdom oftere opplever negativ utvikling i overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Dette gjelder nedgang i skoletrivsel, engasjement, og akademisk selvbilde. Det peker på at minoritetsungdom i større grad opplever økning av vansker, samt reduksjon av sosiale ressurser i skoleovergang. I motsetning rapporterer flere studier at flertallet av unge har god psykisk helse, der minoritetsungdom rapporterer like god psykisk helse som majoritetsungdom (Oppedal, Røysamb, & Heyerdahl, 2005; Sam & Berry, 2006; Torgersen, 2005). Selv om forskjellene er små, har flere internasjonale studier kommet frem til at mestringsforventningene er høyere blant vestlige elever enn ikke-vestlige (Urduan & Pajares, 2006; Wong, Wong, & Lonner, 2006). Dette indikerer forskjeller også knyttet til hvilket land og samfunn en tilhører. På denne måten fremheves det at psykisk helse blant minoritetsungdom er mer komplekst enn først antatt, og viser at tidligere studier ikke er entydige når det kommer til mestring og minoritet- og majoritetsungdom.

Wei et al. (2010) viser til forskning og hevder at minoritetsspråklige elever kan oppleve stress knyttet til sin innvandrerbakgrunn, og betegner dette som minoritetsstress. Dermed hevder forskere at minoritetsspråklige elever opplever minoritetsstress som unikt og annerledes i situasjoner der majoritets elever er i flertall, i tillegg til det generelle stresset knyttet til det faglige og sosiale i livet. Siden det påvirker elevens psykiske helse på en spesiell måte, peker Wei et al. (2010) på betydningen av å være oppmerksom på minoritetsstress blant elever med minoritetsspråk. Et slikt stress måles ikke direkte i denne studien, men kan være relevant å ha med for å være bevisst på hva som kan spille inn på elevenes svar. Gjennom en rapport fra Folkehelseinstituttet om psykososial tilpasning fremheves det at det er grunn til å anta det finnes flere sårbare grupper blant innvandrere som er ekstra utsatt for psykiske plager (Oppedal et al., 2008). Der de viser at undersøkelser blant voksne med ikke-vestlig bakgrunn har mer psykiske plager enn voksne med vestlig bakgrunn. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at minoritetsspråklige elever i større grad opplever stress, og psykiske plager som kan spille inn på rapportering av mestring.

Likevel viser Sletten og Bakken (2016) at å ha norske foreldre, eller å gjøre det godt på skolen ikke lenger beskytter ungdom fra å være plaget av depressive symptomer. Økningen av psykiske vansker i Oslo har vært blant jenter med norskfødte foreldre, og gir dermed utgangspunkt til å tro at forskjellene en har antatt mellom majoritet og minoritet ikke nødvendigvis er så store lenger. Selv om dette peker på nye trender må en likevel ta med i betraktningen at det er snakk om selvrappporterende psykiske plager, og dermed kan ulik oppfattelse og tolkning spille inn på rapporteringen. Oppedal (2007) understreker at det er et komplekst samspill mellom psykisk helse, psykologisk utvikling og etnisitet. Minoritetsposisjon kan oppleves som målskive for diskriminering og fordommer, språkproblemer og verdikonflikter. Likevel fremheves det, til tross for risikofaktorene, at det ikke nødvendigvis er større forekomst av psykiske problemer. Oppedal (2007) peker på at det er store variasjoner i psykososial tilpasning og psykisk helse knyttet til kjønn og etnisk opprinnelse.

I rapport fra Folkehelseinstituttet fremheves det at det kan oppleves belastende å vokse opp i et flerkulturelt samfunn og lære seg et nytt språk (Reneflot et al., 2008). Heggen og Øia (2005) beskriver risikofaktoren marginalisering, hvilket kan innebære en prosess som kan føre til sosial utstøting og personlige problemer. Dette fremhever samspillet rundt elevene og utgjør faktorer en må ha i betraktning av minoritetsungdom sin hverdag, siden det ikke gjelder ungdommer fra majoriteten i lik grad. Hvis ikke en ser så mye psykiske plager en har forventet blant minoritetsungdom beskriver Oppedal (2007) at det trolig skyldes at elever utvikler mestringsressurser som hjelper dem når de står ovenfor nye typer problemer. Dette beskrives ved at fravær av ressurser fra en arena kan kompenseres ved andre områder. Eksempelvis kan fravær av støtte fra familie i den etniske kulturen, hvilket utgjør ressurser innenfor et kulturområde, kompenseres av ressurser innen et annet, norsk kulturkompetanse. Kulturkompetanse består av ferdigheter og kunnskap av betydning for sosial samhandling og interaksjon. Det beskrives at unge har mer norsk kulturkompetanse i familier hvor foreldrene har høyere utdanningsnivå enn i familier hvor foreldre har lavere utdanningsnivå. Kulturkompetanse, familiestøtte, og sosial støtte fra klassekamerater beskriver dermed sentrale faktorer for den psykiske helsen. Oppedal (2007) fremhever at det handler om mer enn bare språket, og at barna er i en kontinuerlig prosess når en skal utvikle seg i ulike kulturer. Mestring og støtte fremheves med dette som noen av de viktigste psykososiale forutsetningene for god psykisk helse.

I lys av presenter teori fremheves det komplekse samspillet, og viser at det ikke er klar enighet om minoritet og mestring. Likevel, med bakgrunn i teori, kan det tenkes at minoritetspråklige elever vil rapportere lavere på mestring enn elever med majoritetspråk. Samtidig vil det være relevant å undersøke om antagelsene stemmer, og om det er stor forskjell mellom majoritet og minoritet i rapportering av mestring. Videre pekes det også på behov for mer kunnskap, som fremheves gjennom pågående prosjekter på dette området (Oppedal, 2007; Folkehelseinstituttet, 2016).

2.2.4 Skoleprestasjoner

Skoleprestasjoner er måling av elevenes faglige nivå. Karakterer settes på grunnlag av hvilken grad kompetansemålene for fagene oppfylles, og fungerer som tilbakemelding på prestasjonene elevene gjør. Tidligere nevnt er det gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring, og opplevd mestring (Bandura, 2006; Heggen & Øia, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette viser at erfaringer med mestring i skolen, kan gi forventninger om ny mestring. Samtidig skaper prestasjoner i skolen igjen forventninger om mestring, og spiller dermed inn på den reelle og opplevde mestringen. Heggen og Øia (2005) vektlegger også betydningen av karakterer, ved å beskrive at karakterer peker framover mot tilpasning til sentrale ferdigheter og verdier i samfunnet. Dette støtter Hattie (2009) ved å beskrive tidligere skoleprestasjoner som betydningsfulle for hvordan elevene gjør det gjennom utdanningsløpet, og blir dermed erfaringer en tar med. I tillegg beskrives karakterer som målestokk og indikator på hvilke mål elever kan stille seg senere i livet, og hva en kan oppnå. På denne måten brukes det som et av målene på prestasjoner, og blir elevenes mål på hvordan de mestrer kravene i skolene.

Selv om grunnskolepoeng ofte ses på som et objektivt mål der elevens oppnåelse av kunnskap og ferdigheter i faget skal måles, har flere studier kommet frem til at lærere ofte bruker ikke-akademiske kriterier i bedømmingen (Brookhart, 1994; Dale & Wærness, 2006). Hvis innsats spiller inn i vurderingene læreren gjør vil det være flere forhold med betydning for karakteren en får, enn å oppfylle kompetansemålene i det aktuelle faget. Dette viser også sider ved skoleprestasjoner som kan danne forskjellige grunnlag for elevene utover måling av deres faglige nivå. Det har tidligere blitt sett på sammenheng mellom sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner. Gustavsen (2018) inkluderer også kjønnsdimensjonen, og beskriver at hvis en lærer mener en elev har dårlige evner til å følge skolens normer farger dette hvordan skolesituasjonen vurderes. Samtidig fremhever hun at anonymiserte eksamensbesvarelser viser at gutter og jenters karakter i større grad nærmer seg hverandre enn ved andre vurderinger. Gutter får litt høyere, og jenter litt lavere karakter når den som setter karakteren ikke kjenner elevene og ikke vet hvilket kjønn kandidaten har. Til tross for dette er karaktersnitt ofte brukt som indikator på skoleprestasjonene (Cliffordson, 2008; Robbins et al., 2004). Selv om det fremheves at denne nedvurderingen en gjør trolig ikke er bevisst, vektlegges det at lærerne trenger bevissthet rundt disse kjønnsforskjellene og sidene av skoleprestasjoner.

Utdanningsdirektoratet (2020a) viser at grunnskolepoeng jevnlig har økt de siste årene, bare det siste året har gjennomsnittet økt med 1,2 siden fjoråret. Selv om dette trolig har vært påvirket av hjemmeskole og avlyste eksamener grunnet koronapandemien, ser en også økning året tidligere på 0,4. Tallene viser i tillegg at det er klare kjønnsforskjeller i karaktergjennomsnittet, der jentene gjør det bedre og har hatt en mer positiv utvikling enn guttene. Det viser også resultater internasjonalt fra PISA-undersøkelsen i 2018, og gjør en bevisst på sider der karakter problematiseres som mål på mestring (Jensen et al., 2019).

Patel, Flisher, Hetrick, og McGorry (2007) beskriver manglende mestring i skole som alvorlig risikofaktor for ungdommers psykiske helse. Dette underbygger også Seligman og Maier (1976) i sin teori om lært hjelpeløshet, der en sentral årsak er manglende mestring. Videre fremhever Holen & Waagene (2014) gjennom en rapport for Utdanningsdirektoratet at psykisk helse kan påvirke elevenes prestasjoner negativt. Selv om det ikke alltid er enten eller, kan en med bakgrunn i dette tenke at høye karakterer har sammenheng med rapportering av høy skår på mestring. Det er mulig at mestringserfaringer en har fra skolen blir tatt med i situasjoner en ellers møter i livet. Oppedal (2007) beskriver også betydningen av skolen, ved at skoleproblemer synes å være den viktigste risikofaktoren for psykisk helse blant elever. Dette peker på viktigheten av elevenes forhold til skolen, samt betydningen mestring har for elevenes psykiske helse. På denne måten kan det tenkes at det er et kausalt forhold mellom karakter og psykisk helse, der psykisk helse kan påvirke innsatsen og karakterene på skolen og motsatt.

Elevens psykiske helse har innvirkning på konsentrasjonsevnene, og påvirker igjen elevenes evne til å tilegne seg kunnskap (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Dette gir et sammensatt bilde, og viser hvordan ulike faktorer påvirker hverandre. Det kan tenkes at elever som sliter med psykiske vansker og mestring får lavere karakter som følge av

dette, men det kan også være at lave karakterer bidrar til utvikling av psykiske vansker og lavere mestring. Funn fra systematisk gjennomgang av forskningsartikler vektlegger at mental helse og akademiske resultater er gjensidig relaterte til hverandre. Faglig nederlag påvirker mental helse i form av nedstemthet og engstelse som symptomer på internaliserende problemer, og gjensidigheten fremhever den komplekse rollen skolen har (Gustafsson et al., 2010).

2.2.5 Type skole: by eller bygd

I tillegg til de tradisjonelle faktorene beskrevet over, gir spørreskjema fra *Livet i skolen* mulighet til også å sjekke ut andre faktorer som ikke er like vanlige. Derfor inkluderes by- og bygdeskole, samt studieretning for å se hvordan det spiller inn på mestring.

I 2020 gjennomførte Ungdata en undersøkelse med hovedfokus på distrikt-Norge. Et av funnene fra undersøkelsen var at det var flere likheter enn forskjeller mellom ungdommer i distrikt-Norge og andre deler av landet enn tidligere antatt (Bakken, 2020b). Det viste seg å være tilnærmet lik rapportering av psykiske plager den siste uken, noe Bakken (2020b) beskriver som overraskende siden rammene rundt ungdomslivet i stor grad kan være forskjellig fra distrikt til by. Rye (2020) legger fram at det har vært lite forskning på distriktsungdom. Likevel fremheves det at distriktsungdom i større grad sliter med skolen, færre fullfører utdanning, og at skolesystemet utfordres ved at distriktsungdom har andre forventninger til utdanningskarriere enn elever i byer. Samtidig løftes geografiske ulikheter fram som årsaker til forskjeller i elevenes helsetilbud, og kan igjen spille inn på rapportering og tilgjengelig hjelp ved behov (Halvorsen, 2019). Dette fremhever ulikhetene blant elevene, og peker på at det trolig vil bety at det er enklere for elevene som bor i by å oppsøke hjelp ved psykiske vansker.

Selv om Ungdataundersøkelsen viser at det er flere likheter, peker likevel ungdomspanelet gjennom distriktssenteret på at det er forskjeller (Distriktssenteret, 2020). Dette er et panel sammensatt av ti ungdommer mellom 14 og 23 år som skal lage forslag til framtidens distriktpolitikk. Panelet er forankra i Meld. St. 5 (2019-2020) «levende lokalsamfunn for fremtiden». De fremhever et særlig fokus på ønske om utvikling i distrikt-Norge, og ikke bare i byene. Dette viser at det likevel eksisterer forskjeller slik ungdommene selv opplever det, og gjør det interessant å sjekke om dette også gjelder elevenes psykiske helse og mestring.

En annen mulighet kan være at det sosiale miljøet, deriblant klassemiljøet, er forskjellig mellom by og bygd og kan spille inn på elevens mestring. Trolig vil en se noen likhetstrekk med bakgrunn i beliggenhet. Sosial sammenligning blant elevene trekkes fram som avgjørende for deres mestringsopplevelse, samt en risikofaktor for internaliserende problemer som igjen kan føre til psykiske vansker (Ogden, 2009). Elevene har begrensede valgmuligheter av klassekamerater, og de personene elevene har rundt seg vil en både indirekte og direkte sammenligne seg med. "Big-fish-little-pond effekten" beskriver den faglige selvvurdering en gjør i møte med andre (Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Da beskrives det bedre å være en stor fisk i en liten dam, gjennom å være relativt flink i en svak klasse. Fremfor å være

en liten fisk i en stor dam, ved å være relativt svak i en flink klasse. Dette er muligvis forskjeller som kan skille elevene som går på skole i by og på bygd.

Med bakgrunn i teorien over, danner det grunnlag for å forvente lavere skår på mestring blant elever på skoler på bygda. Samtidig spiller klassemiljøene til elevene inn på deres psykiske helse og sammenligning, og dermed deres håndtering av mislykkethet. På denne måten kan en undersøke om det er trekk ved beliggenheten til skolen som vil spille inn på elevenes rapportering av mestring.

2.2.6 Type utdanningsprogram: yrkesfag eller studieforbereende

I en norsk studie viser Dæhlen (2017) at mange elever som søker yrkesfaglig studieretning mangler motivasjon og tro på egne evner i videre skolegang. Det har vært hevdet både at det har vært for mye og for lite relevant teori i opplæring på yrkesfag. Samtidig peker Hegna, Smette, Dæhlen & Wollscheid (2012) på det doble oppdraget yrkesopplæringen har. På den ene siden skal en bidra til sosial utjevning mellom svake og sterke elever, og på den andre siden bidra til kvalifisert arbeidskraft på viktige områder for samfunnet.

Balanse mellom teori og praksis trekkes ofte fram som den største forskjellen i studieretningenes egenart. Samtidig ser en også forskjeller når det kommer til gjennomføring av videregående utdanningsløp (Hegna et al., 2012). Statistikken som presenterer et høyere antall frafall fra yrkesfaglig utdanning kan muligvis være en selvforsterkende faktor. I perioden fra 2013 til 2019 oppgir SSB (2020b) at 87,5 prosent av elevene på studieforbereende program har fullført videregående opplæring i løpet av fem/seks år. Til forskjell har 67,5% av elever på yrkesfaglig fullført på samme tid. Det kan tenkes at elever påvirkes av holdninger knyttet til at færre fullfører yrkesfaglige program, og dermed deres tro på seg selv og hvordan de møter utfordringer. Derfor vil det være interessant å undersøke hvordan elevenes studieretning og deres erfaringer med skolen spiller inn på deres rapportering i håndtering av å mislykkes.

Mjaavatn og Frostad (2018) har studert hvordan elever opplever overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det kommer fram at elevene opplever det forskjellig ut fra hvilken studieretning de har valgt. En kan se et tydelig skille, der skolebyttet for elever ved yrkesfag i større grad hadde en positiv effekt sammenlignet med elever fra studieforbereende. Til tross for at manglende motivasjon ofte presenteres som kjennetegn ved yrkesfagelever, viser de til sin undersøkelse der elever på yrkesfag fremstår i et langt mer positivt lys enn det som synes å være vanlig oppfatning. Skifte i skolen ser ut til å ha gitt elevene på yrkesfag en ny start, og balanse mellom teori og praksis kan trolig gi elever flere arenaer å mestre på. I tillegg viser undersøkelsen at elever på yrkesfag har fått styrket sin faglige selvoppfatning, opplever mer faglig støtte fra lærerne, trives bedre, og er mer motiverte for skolefagene, i motsetning til elever fra studieforbereende som har nedgang i dette. Dette inngår i det å bli sett og respektert, og beskriver viktige beskyttelsesfaktorer ved overgang til ny skole (Tilleczek & Ferguson, 2007). Disse faktorene, sammen med den sterke faglige

selvtilliten de oppgir vil også trolig spille inn på elever på yrkesfag sin opplevelse av mestring i hverdagen (Mjaavatn & Frostad, 2018).

Bronfenbrenner (1979) beskriver overganger i skoleslag som en økologisk overgang, og vektlegger at overganger både er konsekvenser av tidligere erfaringer, og en stimulans til ny utvikling. Med dette fremheves både betydningen av erfaringene elevene allerede har, samtidig peker det på viktigheten av muligheter en møter. Uavhengig av studieretning vil dette påvirke en i overgangen, og viser at elevene trolig vil oppleve overgangen til videregående skole ulikt der mulige fellestrekk ved studieretningene vil spille inn. Marsh og Hau (2003) beskriver at gjennom å være sammen med andre med samme interesser, evner og styrker utvikler elevene et bedre selvilde enn om de fleste andre er på et annet nivå. Sammen med balansen mellom teori og praksis, kan også dette betraktes som særtrekk ved yrkesfag der en i større grad velger linje etter interesser.

Med bakgrunn i dette fremheves det at studieretningens egenart trolig vil spille inn på elevers mestring. Balansen mellom teoretisk og praktisk arbeid kan trolig føre til en annen type mestring. Til tross for tidligere antagelser om manglende motivasjon og mestring, danner dette grunnlag for å forvente at elever på yrkesfag i større grad opplever mestring.

2.3 Hypoteser

Med utgangspunkt i tidligere forskning og presentert teori, er det formulert hypoteser basert på problemstillingen. Hypotesene beskriver hva en forventer å finne:

Hypotese 1: Det forventes at jenter har lavere skår på mestring enn gutter

Rapporteringen av mestring forventes å være ulik for gutter og jenter. Med utgangspunkt i forskning forventes det at jenter rapporterer lavere skår på mestring enn guttene (Bakken, 2020a; Collishaw, 2015; Eriksson, 2019; Folkehelseinstituttet, 2014; Madsen, 2020b; Mjaavatn & Frostad, 2016; Potrebny et al., 2019; Sletten & Bakken, 2016; Soest & Wichstrøm, 2014).

Hypotese 2: Det forventes at ungdom med foreldre med høy utdanning har høyere skår på mestring

Ifølge Helsedirektoratet har psykiske vansker blant barn og unge sammenheng med foreldrenes utdanning, der særlig mors utdanning har blitt undersøkt (Bøe, 2015). Dermed forventes det med utgangspunkt i forskning at mors utdanning vil spille inn på elevenes mestring (Bakken, 2019; Bøe, 2015; Folkehelseinstituttet, 2020; Reiss, 2013; Tong & Song, 2004).

Hypotese 3: Det forventes at ungdom med minoritetsspråk skårer lavere på mestring

Flere undersøkelser rapporterer at elever i en minoritetsposisjon i større grad opplever stress, samt økt risiko for psykiske plager (Hegna, 2013; NOU 2010:7; Oppedal et al., 2008; Torgersen, 2005; Wei et al., 2010). Dette gir grunnlag for å tro det vil være forskjeller mellom gruppene. Selv om Oppedal (2007) peker på at forskjellene mellom majoritet og minoritet ikke trenger å være så betydelige, forventes det likevel at elever som snakker minoritetsspråk hjemme skårer lavere på mestring enn majoriteten.

Hypotese 4: Det forventes en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og mestring

Med utgangspunkt i Gustafsson et al. (2010); Holen & Waagene, 2014; Patel et al. (2007); Skaalvik og Skaalvik (2018) og Utdanningsdirektoratet (2020a) der sammenheng mellom elevenes psykiske helse og karakterer i skolen fremheves, forventes det at elevenes grunnskolepoeng har betydning for deres mestring.

Hypotese 5: Elever med byskoler forventes å ha høyere skår på mestring

En ønsker å undersøke om det er likhet i mestring mellom elever som går på skole i by og på bygd. Bakken (2020b) sier at det er flere likheter enn forskjeller, og det er derfor interessant å se om det gjelder mestring. Likevel forventes det med bakgrunn i litteratur om helsetilbud, distriktpolitikk, akademiske forventninger og beliggenhet at elevene på skoler i byen skårer høyere på mestring enn elevene på bygda (Distriktsenteret, 2020; Halvorsen, 2019; Rye, 2020).

Hypotese 6: Elever på yrkesfag forventes å skåre høyere på mestring

Balansen mellom teori og praktisk arbeid utgjør studieretningen sin egenart og vil trolig spille inn på elevenes mestring. Med utgangspunkt i Marsh og Hau (2003), Mjaavatn og Frostad (2018) og Tilleczek og Ferguson (2007) forventes det at elever på yrkesfaglig studieretning skårer høyere på mestring.

3.0 Metode

I dette kapitlet blir det gjort rede for studiens forskningsstrategi, design og etiske betraktninger. Videre blir populasjon og utvalg presentert, samt måleinstrumentene for studien forklart. Deretter beskrives og begrunnes hvilke statistiske analyser som er anvendt. Avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet.

3.1 Forskningsstrategi, design og etiske betraktninger

Studios design avhenger i stor grad av formålet til studien. Problemstillingen som skal belyses er: *Hvilke faktorer predikerer mestring?* Det er benyttet en kvantitativ tilnærming for å besvare problemstillingen i studien. Kvantitativ forskningsstrategi baserer seg på talldata, og bygger på at kvantitativ måling og beskrivelse er meningsfylt siden sosiale fenomener viser stor stabilitet (Ringdal, 2018).

For å undersøke sammenhenger er det i denne studien benyttet datamaterialet hentet fra et forskningsprosjekt av NTNU i samarbeid med Trøndelag fylkeskommune, kalt *Livet i Skolen* (LIS). Dermed er datamaterialet allerede samlet inn og behandlet. LIS bygger på et longitudinell design, og består av data fra flere tidspunkt både kvantitativt og kvalitativt. Forskere har fulgt et kull elever fra 13 ulike skoler i gamle Sør-Trøndelag fra 10. klasse (2015) til Vg3/læretid (2018). Data ble samlet inn gjennom spørreundersøkelser med deltakelse fra mer enn 3000 elever som utgjør den kvantitative delen. Et mål for forskningen har vært å undersøke elevenes opplevelse av det faglige og sosiale miljøet i skolen, og ved undersøkelse og intervju med elevene i fokus får en høre deres stemme.

Denne studien anvender datamaterialet fra den kvantitative datainnsamling til LIS fra Vg1 i 2015. Datamaterialet fra 2015 ble valgt siden variabelen som beskriver coping-siden av mestring ble benyttet, samtidig inkluderte det flere bakgrunnsvariabler i spørreundersøkelsen som er aktuelle for studien. I tillegg er både elevene på studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanning med, og en får kartlagt elevene tidlig etter oppstart på videregående skole. Studios design er dermed et tverrsnittdesign, og baserer seg på data fra et tidspunkt hvor hver respondent spørres bare en gang. Designet gir et øyeblikksbilde av situasjonen, og gir ikke informasjon om utvikling over tid. Dette beskriver begrensninger ved tverrsnittdesign det er viktig å være bevisst på. Likevel er tverrsnittdesign ofte basert på spørreundersøkelser fra store utvalg (Ringdal, 2018).

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et standardisert papirbasert spørreskjema for selvutfylling (vedlegg 1). Standardiseringen gjør at respondentene ikke er direkte påvirket av forskeren, som er med på å eliminere tilfeldige målefeil og gir pålitelige data (Ringdal, 2018). Datainnsamlingen ble administrert av personer tilknyttet prosjektet, og gjennomført i klasserommet. Representanter fra prosjektet var til stede under utfyllingen for å informere om prosjektet, studien og spørreskjema. Dette gir mulighet til å oppklare misforståelser, som kan styrke validiteten til svarene.

Gjennomgående i forskning står etiske betraktninger sentralt. Den nasjonale forskningsetiske komitee for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er den forskningsetiske komiteen i Norge som pedagogisk forskning tilhører. NESH pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for mennesket. I tillegg skal en respektere deltakernes integritet, medbestemmelse og frihet, samtidig som de ikke skal komme til skade. Gjennom informasjonsskriv sendt til skolene (vedlegg 2) om studiens formål og deltakernes rettigheter sikrer en at deltakerne får nødvendig informasjon for å danne forståelse av følgene av å delta (Kleven og Hjordemaal, 2018). Siden det er frivillig å delta fikk en på denne måten deltakernes informerte samtykke, og elever og foresatte fikk informasjon om prosjektet på forhånd. Elevene fikk beskjed om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg om de ikke lenger ønsket å være med. I tillegg måtte elever under 16 år ha samtykke fra foreldrene for å delta. Elevene som ikke ønsket å delta hadde et alternativt opplegg mens undersøkelsen pågikk. Gjennom taushetsplikt og nummerering av informantene så de ikke kunne gjenkjennes ble informantenes personvern ivaretatt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I Norge må all forskning som inneholder personopplysninger meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Siden datamaterialet i denne studien er en del av et større forskningsprosjekt er det allerede meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (vedlegg 3). Forskeren har ikke samme nærhet til datamaterialet i kvantitativ forskning som i kvalitativ forskning. Spesielt ikke i denne studien, der materialet allerede er samlet inn. Likevel vil mine tolkninger og vektlegging av funn være påvirket av studiens problemstilling, som igjen er utformet fra egne interesser og verdier.

3.2 Populasjon og utvalg

LIS har gjennomført et bekvemmelighetsutvalg, der utvalget av skoler ble valgt på grunn av beliggenhet og tilgjengelighet. Undergrupper av populasjonen defineres som utvalg. Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver et representativt utvalg der utvalget ligner populasjonen i så stor grad at resultatene en finner i utvalget kan være gyldige for populasjonen.

Populasjonen i denne studien utgjør alle elever som gikk på Vg1 i 2015 i gamle Sør-Trøndelag. Gjennom utdanningsdirektoratet sin statistikk kan en se at populasjonen er 4295 elever (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Utvalget i LIS er hentet fra 13 videregående skoler i den sørlige delen av Trøndelag av totalt 21 skoler. Åtte av skolene har beliggenhet i kommunen Trondheim, og de fem resterende ligger i nabokommunene. Skolene består av både større og mindre skoler, som gir mangfold i utvalget. Dette gir grunnlag for et representativt utvalg, og styrker igjen ytre validitet der en ønsker å generalisere utvalget i datainnsamlingen til populasjonen (Ringdal, 2018). Samtidig må mulighet for generalisering ut fra et bekvemmelighetsutvalg ses i sammenheng med ytre validitet. I denne studien er det fokus på hvilke faktorer som predikerer mestring, og studien er begrenset til data fra Vg1. Gjennom å undersøke elevene fra Vg1 får en innsikt i deres selvrapportering tidlig etter valg av skole og studieretning blant annet er tatt. På spørreundersøkelsen til LIS fra Vg1 var det 2514 av 2955 elever som svarte, hvilket utgjør en svarprosent på 86. Dette betraktes som en veldig høy svarprosent, siden en

svarprosent over 60 ifølge Ringdal (2018) regnes som god. Utvalget utgjør mer enn 2/3 av hele populasjonen av elever i Vg1. En årsak til den høye svarprosenten, kan være at undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden med lærere til stede. Dette styrker den ytre validiteten som innebærer å kunne generalisere fra utvalget fra datainnsamlingen til populasjonen (Ringdal, 2018).

Utvalget i denne studien representerer både byskoler og skoler i landlige områder, og dette gir mulighet til å generalisere til populasjonen. Det er verdt å nevne at etter sammenslåingen av fylkene har antallet bygdeskoler økt i Trøndelag. Skolene er fra både større og mindre skoler, som igjen gir mangfold til utvalget. Representativiteten er også tilfredsstillende med fordelingen av elever på de ulike studieretningene, der 2014 elever (47%) gikk på studieforbereende, og 2281 elever (53%) på yrkesfag av populasjon, mens utvalget fordeler seg med noen færre på yrkesfag. I utvalget gikk 1501 elever (61%) på studieforbereende, og 976 elever (39%) på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Studien består av høy svarprosent, lik fordeling av kjønnene i utvalget, og variablene fordeler seg tilnærmet likt populasjonen. Disse faktorene er med på å styrke studiens ytre validitet, og utvalget er hensiktsmessig sammenlignet med populasjonen. Resultatet kan dermed til en viss grad generaliseres.

3.3 Måleinstrumentene

Måling innebærer å tallfeste, og handler om å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper (Ringdal, 2018). Kjønn, alder og karakter er eksempler på variabler som kan måles direkte. For å sikre god begrepsvaliditet og gyldig resultat, må begrepene operasjonaliseres så godt det lar seg gjøre (Kleven & Hjordemaal, 2018). I pedagogikk finner en i tillegg flere begreper, eksempelvis holdninger og verdier som må måles indirekte ved hjelp av sammensatte mål. Coping er et latent begrep og måles i denne studien gjennom skalering for å fange opp de ulike sidene av det teoretiske begrepet. Spørreskjemaet (vedlegg 1) er utformet av prosjektlederne for *Livet i skolen*, og har som sikte å måle et bredt spekter av elevenes opplevelse av skolen. Siden faktorer som predikerer mestring er hovedfokus for studien er coping valgt som avhengig variabel, i tillegg til flere bakgrunnsvariabler som danner grunnlaget for analysene.

Hensikten med kvantitativ metode er ofte å vise mulige årsakssammenhenger. Indre validitet er knyttet til tolkning av relasjoner mellom variablene, og er aktuelt når en skal tolke årsaksforhold (Kleven & Hjordemaal, 2018). Tverrsnittstudie begrenser mulighetene til å avdekke årsakssammenhenger, og når en forsker på mennesker vil det ofte være sammensatte problemstillinger som ikke har tydelig kausalitet (Ringdal, 2018). Derfor er det i denne studien fokus på sammenhenger framfor årsakssammenhenger. Variablene i studien kan ha en gjensidig påvirkningskraft, og med bakgrunn i dette kan det dermed være vanskelig å avgjøre hvilken variabel som påvirker den andre. Dette er viktig å ta hensyn til når resultatene tolkes. Videre presenteres avhengig variabel coping, og de uavhengige variablene som utgjør faktorene i studien.

3.3.1 Mestring målt ved coping competence

Coping handler om hvordan mennesker er i stand til å håndtere motgang og endringer, og brukes i denne studien til å måle mestring. Schroder og Ollis (2013) beskriver coping som resiliens eller motstandskraft til lært hjelpeløshet og depresjon, og innebærer å utvikle bedre evne til å håndtere å mislykkes. Dermed vil coping være de ressursene en kan mobilisere for å forebygge opplevd håpløshet i ulike situasjoner. På denne måten kan det forstås som en beskyttelsesfaktor mot lært hjelpeløshet. Videre legges det vekt på troen på å kunne kontrollere utfallet, og kompetansen handler på denne måten også om den generelle evnen til å komme seg gjennom negative hendelser gjennom en persons liv.

Dette underbygger også Frostad og Mjaavatt (2018) ved å legge fram at coping kan beskrives som elevenes generelle kapasitet til å håndtere motgang. I datamaterialet blir coping målt ved hjelp av 5 påstander hentet fra The Coping Competence Questionnaire (CCQ), basert på Lyn Abramsons teori om lært hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2013). Det er viktig å understreke at en skiller mellom evne til coping, om man håndterer å mislykkes, og copingstrategier som innebærer hvordan man håndterer å lykkes. Denne studien måler ikke hvilke strategier ungdommene bruker for å mestre, men elevenes selvrapportering av evne til coping vil være fokus. Måleinstrumentet har hensikt å måle CCQ som et mål på resiliens mot lært hjelpeløshet og depresjon (Schroder & Ollis, 2013). Opprinnelig er instrumentet på 12 påstander, men de 5 påstandene med høyest faktorladning samt de høyeste item-total korrelasjonene fra den originale studien har blitt brukt i denne studiens datamateriale (Mjaavatt & Frostad, 2016). Spørreskjema ble utformet slik at elevene tok stilling til utsagn i en Likert-skala. Skalaen består av fem items, og elevene svarte på spørsmålene ut fra en seksdels skala fra «svært usant» til «svært sant». Alle påstandene er negativt formulert, og snus derfor før en sumskåre lages. Sumskåren er da basert på at man summerer verdiene på fem items og deler på fem, slik at 1 indikerer svært lav evne til å håndtere motgang og 6 indikerer svært høy evne til å håndtere motgang.

Påstandene var følgende:

1. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.
2. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.
3. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.
4. Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.
5. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.

3.3.2 Uavhengige variabler

For å svare på problemstillingen er ulike uavhengige variablene inkludert. Disse er kjønn, grunnskolepoeng, mors utdanningsnivå, språk hjemme, type skole, og studieretning og vil videre presenteres.

Kjønn

Innen forskning er det bredt dokumenterte resultater som underbygger påstanden om kjønnsforskjeller i hvordan en håndterer utfordringer (Bakken, 2020a; Folkehelseinstituttet, 2014; Sletten & Bakken, 2016; Soest & Wichstrøm, 2014). Variabelen inkluderes derfor i denne studien for å bekrefte kjønnsforskjeller, samt undersøke hvor store forskjellene er når det kommer til mestring av utfordringer. Kjønn er en dikotom variabel, og måles som gutt eller jente. Eikemo og Clausen (2012) fremhever at dikotome variabler bør kodes slik at verdien blir 1 og 0. Dette betegnes som dummykoding, og gjør det enklere å sammenligne. Variabelen kjønn har blitt dummykodet, og jente har fått verdien 1 mens gutt har referansekategori med verdien 0. I spørreundersøkelsen var det i alt med 2529 elever. Fordelingen mellom kjønnene var lik, med 50% gutter og 50% jenter.

Mors utdanningsnivå som mål på foreldres utdanning

Mors utdanningsnivå ble målt på en 4 delt skala. Denne inndelingen er den samme som blir brukt i PISA-spørreskjema. Spørsmålet og svaralternativet er følgende:

Hva er din mors høyeste utdanning?

- 1) Grunnskole
- 2) Videregående skole
- 3) Høyskole/ universitet inntil 3 år
- 4) Høyskole/ universitet mer enn 3 år

Siden få elever svarte de hadde en mor med grunnskole som høyeste utdanning (n= 116), ble kategori 1 og 2 slått sammen. Dermed ble det dannet en tredeling av nivå, der lavt utdanningsnivå er 1 og 2, middels er 3, og høyt er 4. Referansekategori er her valgt til grunnskole eller videregående som høyeste utdanning.

Det kan argumenteres at å inkludere blant annet yrke, inntekt og bosituasjon vil gi et bedre mål for foreldres bakgrunn, og dermed et samlemål for sosioøkonomisk status. Helsedirektoratet (2008) legger fram at det er ulike oppfatninger av hva beste mål er, der både forskjeller i yrkeskarrierer, og høy utdanning beskrives som det beste enkeltstående målet for sosioøkonomisk prediktoren for god helse. Derfor er det viktig å huske at denne studien baserer seg på mors utdanning, og være bevisst på hva ulike studier måler samt være varsom når en trekker konklusjoner herfra. Likevel har et høyt utdanningsnivå spesielt hos mor vist seg å gi barna et bedre møte med skolens faglige krav, og vist seg å ha sammenheng med elevenes psykiske vansker (Bøe, 2015). Med bakgrunn i dette vektlegges mors utdanningsnivå i denne studien. Folkehelseinstituttet (2020) underbygger betydningen av å ha mor med høy utdanning, gjennom å vise til resultater der barnas problemer ble redusert desto lengre utdanning foreldrene hadde. Derfor blir foreldres utdanning målt ved mors utdanningsnivå, og inkluderes siden det forventes å ha sammenheng med elevenes mestring.

Med bakgrunn i teori der mor med høy utdanning vektlegges ble utdanningsnivåene utforsket i analysene. Det viste seg at middels utdanning ikke gjorde noe utslag og ble derfor også inkludert i referansekategori. Derfor vil mors utdanning videre være dummykodet, og delt mellom gruppene høy og lav utdanning. Høy inkluderer høyskole/

universitet mer enn 3 år, og lav er utdanning fra grunnskole til og med høyskole/universitet inntil 3 år. Prosentfordelingen på mors utdanning er 39,3% av elevene oppgir at de har en mor med høy utdanning, og 60,7% har en mor med lav utdanning.

Språk hjemme som mål på minoritetsposisjon

Det er flere måter å måle elevenes minoritetsposisjon, og Bufdir (2020a) legger fram at en blant annet kan måle etnisitet gjennom avstamming, nasjonal opprinnelse, hudfarge, og språk. Det kan argumenteres for at det er andre måter en kunne målt minoritet og majoritet på, enn ved språk som denne studien gjør.

For å måle elevenes minoritetsposisjon er følgende spørsmål stilt: *Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden?* Med følgende svaralternativene:

- 1) Norsk
- 2) Svensk
- 3) Dansk
- 4) Engelsk
- 5) Annet språk (hvilket?)

Dette er igjen delt inn i en todeling mellom minoritet og majoritet. Med bakgrunn i studiens avgrensning utgjør minoritet i denne studien elever som har oppgitt annet språk ved alternativ 5. Selv om ikke-vestlig og vestlig ikke lenger brukes like hyppig, er det med utgangspunkt i teorien valgt å inkludere kategori 1-4 i majoritet for i større grad å kunne sammenligne med tidligere studier. Likevel må en ta med i betraktning at det kun er 29 elever som representerer språkene svensk, dansk og engelsk. 215 elever har svart et annet språk utover de nevnte språkene over. 2297 elever har svart norsk, svensk, dansk eller engelsk. Dette utgjør 91,4% av elevene oppgir at de snakker majoritetsspråk hjemme, og 8,6% av elevene oppgir å snakke et minoritetsspråk. Siden elevene fordeler seg så ulikt, er det viktig å være bevisst på fordelingen og dermed være varsom i konklusjonene en trekker fra denne variabelen. Samtidig er det viktig å være bevisst på at kartlegging som deler oss inn i grupper, i dette tilfellet etnisitet ved språket, kan bidra til å skape avstand (Inkluderingskoden, u.å).

Grunnskolepoeng som mål på skoleprestasjoner

Karakterer i skolen er en måling av faglig nivå, og elevene bedømmes etter hvilken grad kompetansemålene for fagene oppfylles. Selv om grunnskolepoeng ofte ses på som et objektivt mål, der elevenes oppnåelse av kunnskap og ferdigheter i faget skal måles, har flere studier kommet frem til at lærere ofte bruker ikke-akademiske kriterier i bedømmingen (Brookhart, 1994; Dale & Wærness, 2006). Til tross for at andre sider trolig spiller inn på vurderingene en gjør av skoleprestasjoner, brukes karaktersnitt ofte som indikator på skoleprestasjoner (Cliffordson, 2008; Robbins et al., 2004). Dette peker likevel på sider en må ta med i betraktningen når en vurderer sammenhenger, og problematiserer grunnskolepoeng som mål på skoleprestasjoner. Hvis innsatsen til elevene står sentralt i vurderingene læreren gjør vil det være flere forhold som spiller inn på karakteren en får, enn å oppfylle kompetansemålene i det aktuelle faget. Skoleprestasjoner inkluderes siden det forventes en sammenheng med elevenes mestring av utfordringer.

I denne studien har gjennomsnittlig grunnskolepoeng, hentet fra gamle Sør-Trøndelag fylkeskommune (STFK), blitt brukt som et mål på elevenes skoleprestasjoner. Karakterer er standardiserte mål, og karaktersnittet beregnes ved å summere karakterpoengene eleven har oppnådd og dele summen på antall fullførte fag. Grunnskolepoengene er regnet ut ved å multiplisere karaktersnittet til elevene fra grunnskolen med 10, og en kan dermed ha maks 60 poeng. Innhentede grunnskolepoeng fra STFK betraktes som mer pålitelig siden det er et samlemål for karakterene, fremfor resultatene fra siste prøve elevene har hatt. Grunnskolepoengene får i større grad fram variasjonen og helheten i skolefaglige prestasjoner. Gjennomsnittet elevene i denne studien har i grunnskolepoeng, hentet fra STFK, er 41,7.

Byskole eller bygdeskole som mål på type skole

Det er flere ulike faktorer som kan skille skoler fra hverandre, eksempelvis størrelse, pedagogisk praksis, eller andre karakteristiske trekk. I denne studien er type skole målt ved å skille mellom bygdeskole og byskole. Variabelen om type skole har som hensikt å måle om elevene går på skole i by eller på bygd, og dermed om type skole kan ha betydning for selvrapportering av coping. Inndelingen av skolene ble gjort etter beliggenhet. Variabelen er todelt, og delt etter skoler med beliggenhet i Trondheim kommune, eller utenfor kommunen. Av elevene fra de 13 skolene i studien, går 493 elever på bygdeskole og 1965 elever på skole i byen. Dette utgjør en prosentfordeling på 79,9% av elevene går på skole i byen, og 20,1% går på skole på bygda.

Slik variabelen er målt åpner det opp for at elevene ikke nødvendigvis bor samme plass som en går på skole. Selv om det ofte vil være sammenheng med skole og bosted, velger jeg å inkludere type skole senere i modellene i analysene siden det i dette spørsmålet spør etter hvilken videregående skole de går på. Dette for å forsikre at en måler det en faktisk har spurt etter, siden en har målt hvor de går på skole og ikke bostedskommune. Likevel må en ha med i betraktningen at hvor elevene går på skole ofte er knyttet sammen med om de er oppvokst på bygda eller i byen. På denne måten gir det oss mulighet til å undersøke om trekk med skolen, avhengig av beliggenhet, spiller inn på elevenes opplevelse av mestring.

Studieretning som mål på type utdanningsprogram

Yrkesfaglig- og studieforbereende utdanningsprogram besto av til sammen 13 forskjellige utdanningsprogram elevene kunne søke på i videregående skole da spørreundersøkelsen ble gjennomført. Da datamaterialet ble samlet inn bestod yrkesfaglig utdanningsprogram av bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon, og medier og kommunikasjon. Studieforbereende utdanningsprogram utgjorde idrettsfag, studiespesialisering, studiespesialisering med formgivning, og musikk, dans og drama. For å forenkle analysen er det i denne studien valgt å bruke en todeling hvor studieretning er delt etter elever på yrkesfaglig- (n=723) eller studieforbereende utdanningsprogram (n= 973). Prosentfordelingen var 60,6% av elevene gikk på studieforbereende utdanningsprogram, og 39,4% gikk på yrkesfaglige utdanningsprogram. Variabelen inkluderes for å se etter mulige sammenhenger mellom studieretning og mestring.

3.4 Statistiske analyser

Analysene brukt i denne studien er deskriptiv statistikk, prinsippal komponentanalyse (PKA), Chronbachs alfa, bivariat korrelasjonsanalyse, t-test, og hierarkisk regresjonsanalyse. De statistiske analysene er utført i dataprogrammet IBM SPSS Statistic (versjon 27). Deskriptiv statistikk gir beskrivende informasjon om ulike variabler, og gjør det mulig å vurdere kvaliteten av studiens data (Valås, 2006). Gjennom de deskriptive analysene vises prosentfordelinger for å gi oversikt over fordelingen til datamaterialet, og grunnlag for videre tolkning.

3.4.1 Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse

Endimensjonalitet er en forutsetning for kvalitet i pedagogisk forskning, og for å kunne gjennomføre statistiske analyser. Gjennom prinsippal faktoranalyse (PKA) måles dimensjonalitet av de sammensatte målene for å sjekke at indikatorene er endimensjonale og måler det de faktisk skal måle (Ringdal, 2018). Field (2018) setter 0,4 som nedre grense for hva en kan anse som akseptabel faktorladning, der 0,6 representerer sterk faktorladning. Reliabilitetsanalyser ved Chronbachs alfa, bivariat korrelasjonsanalyse og PKA benyttes for å kvalitetssikre mål empirisk. I denne studien vil Coping kvalitetssikres gjennom nevnte analyser. Chronbachs alfa fungerer som et mål på intern konsistens, som også er et reliabilitetsmål. Siden variablene skal måle et felles fenomen, er det ønskelig at de korrelerer med hverandre. Verdien varierer fra 0 til 1, og Field (2018), samt Clausen og Johansen (2012) beskriver at dersom Chronbachs alfa er over 0,7 er reliabiliteten tilfredsstillende. Chronbachs alfa bekrefter ikke god empirisk måling av latente begrep, men er en forutsetning for god operasjonalisering (Clausen & Johansen, 2012).

3.4.2 Bivariat korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse gjør det mulig å se sammenheng og retning mellom to variabler. På grunn av variablenes ulike målenivå er ulike korrelasjonsmål inkludert. Gjennom Pearson r , punkt biseriell og phi kan en studere samvariasjon mellom variablene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Pearson r brukes for å undersøke relasjonen mellom to kontinuerlige variabler. Korrelasjonsmålet gir en indikasjon på retningen og styrken på relasjonen. En negativ korrelasjon indikerer at når en variabel øker, reduseres den andre. I motsetning til positiv korrelasjon som indikerer at når en variabel øker, så gjør også den andre variabel det. Pearson r har verdi mellom -1 og 1 (Pallant, 2013). Punkt-biseriell korrelasjonskoeffisient beskriver den lineære relasjonen mellom en kontinuerlig og en dikotom variabel. Når en skal beregne korrelasjonen mellom to dikotome variabler benyttes phi-koeffisient. Likevel poengter Valås (2006) at både punkt biseriell og phi er spesialtilfeller av Pearson r , der en i begge tilfellene får samme resultat av å bruke Pearson r . Signifikant sammenheng vises gjennom korrelasjonsmatrisen som viser samvariasjon, og presenteres i resultatkapittelet. Signifikansnivå på 0,01 vises med **, og * står for signifikansnivå på 0,05.

Bivariat korrelasjonsanalyse bidrar også til kvalitetssikring av skalaen, ved å undersøke for multikollinearitet. I en regresjonsanalyse kan det skapes problemer om de uavhengige variablene er veldig sterkt korrelert, som betegnes ved multikollinearitet. Variablene måler

da i stor grad det samme fenomenet, og kan føre til kunstig høy forklart varians. For å sjekke for multikollinearitet er enkleste måte å utføre korrelasjonsanalyse av de uavhengige variablene, og sjekke at ingen korrelerer høyere enn Pearson r på 0,7 (Valås, 2006).

3.4.3 T-test/signifikanttest

T-test brukes for å sammenligne gjennomsnitt fra to grupper. Gjennom t-test kan en si om det er en signifikant forskjell mellom gruppene som sammenlignes (Pallant, 2013). I denne studien brukes t-test for uavhengig utvalg for å undersøke hypotesene knyttet til kjønnsforskjeller, foreldres utdanningsnivå, språk hjemme, type skole og studieretning. Siden ikke statistisk signifikant beskriver i hvilken grad det har effekt, brukes Cohens d som mål på effekt. Sullivan (2012) viser til inndeling der 0,2 beskriver liten effekt, 0,5 medium effekt, og 0,8 står for stor effekt. Effektstørrelsen er standardisert, og er ikke avhengig av utvalgets størrelse. På denne måten kan en sammenligne størrelsene på forskjellene.

3.4.4 Hierarkisk regresjonsanalyse

I denne studien brukes hierarkisk regresjonsanalyse der de uavhengige variablene inkluderes stegvis i modeller etter når de inntreffer kronologisk. Dette gir mulighet til å undersøke om det finnes signifikante sammenhenger mellom avhengig og flere uavhengige variabler (Field, 2018). Med bakgrunn i problemstillingen er coping satt som avhengig variabel i modellen. Den hierarkiske regresjonsanalysen deles i følgende modeller: modell 1: kjønn, mors utdanning og elevenes språk hjemme, modell 2: grunnskolepoeng, modell 3: type skole, og studieretning. Gjennom regresjonsanalysen får en innsikt i hvor mye av variansen i coping som forklares av de valgte uavhengige variablene. Signifikantverdien analysen viser, forteller om variabelen bidrar signifikant og unikt til den forklarte variansen (R^2) i coping. Dette markeres med (**) for 0,01 nivå og (*), for 0,05 nivå. Modellen inneholder den ustandardiserte koeffisienten som viser sammenheng mellom den konstante og variabler med måleenheten som benyttes for hver faktor (Ringdal, 2018). Den standardiserte regresjonskoeffisienten beta gjør det mulig å sammenligne de uavhengige variablenes styrke på effekten mot hverandre. Betaverdien varierer fra -1 til 1, der høye verdier tilsier uavhengig variabel har større påvirkning på den avhengige variabelen (Eikemo & Clausen, 2012). Disse verdiene er avgjørende for denne studien for å kunne si hvilke faktorer som bidrar mest til å predikere variansen i coping.

3.5 Kvalitet

Det kan oppstå målefeil i ulik grad i enhver forskningsprosess, også når spørreundersøkelser med stort utvalg besvares. Det skilles mellom tilfeldige, og systematiske målefeil. Studiens reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil. Validiteten trues av systematiske målefeil gjennom konklusjonene som trekkes om sammenhenger mellom uavhengig og avhengig variabel (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). I mange tilfeller vil målefeil være spesielt gjeldene i studier der data fra den uavhengige og avhengige er hentet fra en og samme person, noe tilfellet i denne studien er. Det vil

derfor diskuteres hvilke målefeil denne studien kan være utsatt for, samt hvilke grep som er gjort for å motvirke disse.

Eksempler på tilfeldige målefeil kan være at respondentene krysser feil i spørreskjemaet, eller misforstår spørsmålet. Tilfeldige målefeil vil i stor grad nulle hverandre ut, siden de er tilfeldige. Svarene består av at respondenter krysser av kunstig lav verdi, mens andre vil krysse av kunstig høy verdi (Eikemo & Clausen, 2012). Forskeren må reflektere over, samt ta hensyn til hva som kan redusere målefeil. Faktoren språkbruk kan være en mulig kilde til målefeil. Språket i spørreundersøkelsen bør være forståelig, og fri fra fremmedord slik at det er enkelt for respondenten å forstå spørsmålet. Hvis respondentene ikke forstår spørsmålene brukes ofte nærliggende indikatorer til å tolke og forstå hva det spørres om, det kan igjen danne kunstig korrelasjon mellom indikatorer. En annen konsekvens kan være at elevene svarer ukritisk uten å ha forstått spørsmålet hvis det brukes komplisert språkbruk (Podsakoff et al., 2003). Dette er spesielt viktig ved spørreskjema for barn og unge, siden de kan ha et mer begrenset ordforråd enn forskeren. Spørreskjemaet benyttet i denne studien har allerede vært brukt en gang tidligere, der spørreskjema i stor grad besto av samme spørsmål. Da var det rapportert lite missing data, som kan tyde på at elevene har forstått spørsmålene og dermed at språkbruken er forståelig. Det var i spørsmål om mors utdanning det viste seg å være størst missing data, som naturlig kan forklares med at ikke nødvendigvis alle elever vet hvilken utdanning mor har. Måleinstrumentet vurderes derfor til å ikke inneholde utpreget komplisert språkbruk som truer validiteten.

Denne studien baserer seg på målinger av elevenes selvrapporing av følelser, tanker og handlinger. Det må tas i betraktning at selvrapporing kan svekke studiens kvalitet og dermed føre til målefeil. En må ta hensyn til at elevene kan tolke egne opplevelser ulikt, og dermed rapportere mer positivt eller negativt enn situasjonen. Gjennom slike spørreundersøkelser vil det være kilder til systematiske målefeil, som igjen gir direkte validitetsproblemer (Ringdal, 2018). En måte å motvirke dette på er å forsikre elevene om at det ikke finnes noen gale svar, samt at de er anonyme (Podsakoff et al., 2003). Undersøkelsen var ikke anonymisert, men navnene ble fjernet etter sammenkobling, for å kunne knytte sammen svar fra flere år. Til tross for at elevene ble forsikret om at ikke svarene skulle vises til noen andre enn de i prosjektet, kan dette ha ført til en viss usikkerhet. En konsekvens av dette kan føre til systematiske målefeil, der elevene med bakgrunn i sosial ønskelighet feilrapporterer ved å svare det de tror er sosialt ønskelig (Podsakoff et al., 2003). Dette kan føre til at elever svarte det de tror forventes av dem, som må tas med i betraktning siden det igjen påvirker studiens ytre validitet. Likevel vil frivillighet og informasjon om mulighet til å slette trolig være grep som reduserer målefeil.

Reliabilitet står for påliteligheten til studien, og er knyttet til tilfeldige målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). Pålitelighet innebærer at gjentatte målinger med samme instrument vil gi samme resultat. Reliabilitet kan vurderes gjennom test-retest, og måling av skalaens indre konsistens. Det vil være vanskelig å gjennomføre test-retest grunnet studiens tidsberegning. Derfor vil reliabiliteten vurderes gjennom måling av intern konsistens. Siden variablene skal måle et felles fenomen, er det ønskelig at de korrelerer

med hverandre. Nevnt under reliabilitetsanalyse måles intern konsistens ved Chronbachs alfa, og analysen gjennomføres for variabelen coping.

Gjennomgående i studien har det blitt fokusert på ulike sider av kvaliteten til studien. Utfordringer med tverrsnittsdata kommenteres under design, og selv om det begrenser en i å trekke årsakssammenhenger, tilsier representativiteten at en kan se sammenhenger til populasjonen. Studiens indre validitet begrenses av å ikke kunne trekke årsakssammenhenger, derfor vil det være fokus på sammenhenger framfor årsaker. Gjennomgangen av forholdet mellom utvalg og populasjon viser at utvalget i stor grad er representativt, både i fordeling og antall. På denne måten sikres ytre validitet. Gjennom operasjonaliseringen sikres begrepsvaliditet, og det gir mulighet til å stille seg kritisk til hvordan begrepet oppfattes. Med tanke på statistisk validitet har jeg valgt å bruke flere måter å se på sammenheng på for også å kunne se på den praktiske betydningen det har.

Gjennom bevisstgjøring av hvordan spørreskjemaet er brukt, og mulige målefeil tatt i betraktning bidrar det å danne et realistisk bilde av konklusjonene en trekker. Tidligere nevnt har spørreskjemaet i denne studien allerede blitt brukt en gang før med nærmest tilsvarende spørsmål. Dette styrker studiens kvalitet siden måleinstrumentene ble testet, og det ble utviklet god metode av datainnsamlingen.

4.0 Resultater

I dette kapitlet blir resultatene fra de statistiske analysene presentert gjennom tabeller og beskrivelser underveis. Først beskrives prosentfordelingen på coping, og viser svarfordelingen i prosent fordelt på de ulike indikatorene. Videre presenteres prinsippal komponentanalyse av avhengig variabel coping, som gir et bilde av kvaliteten på det sammensatte målet. Deretter vises sammenhengen mellom variablene i en bivariat korrelasjonsmatrise, før signifikanttester beskrives. Til slutt blir resultatene fra multivariate analyser presentert, som i denne studien er en hierarkisk regresjonsanalyse.

4.1 Beskrivelse av variablene

Deskriptiv analyse gir beskrivelse av de aktuelle variablene, og informasjon om fordelingen som er nødvendig for videre analyser. I tillegg er beskrivende statistikk nødvendig når en skal vurdere kvaliteten av datamaterialet i studien (Valås, 2006). Først presenteres beskrivende analyser av variablene som inngår i videre analyse i regresjonsanalyse. Videre blir den avhengige variabelen beskrevet og skalaen kvalitetssikret gjennom PKA og Chronbachs alfa.

Tabell 1: Rapportering av coping, svarfordeling i prosent

Indikatorer	Prosentfordeling					
	1	2	3	4	5	6
1. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	24,0	25,6	17,2	16,0	10,4	6,8
2. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	20,2	30,8	20,5	15,2	8,2	5,2
3. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	36,4	28,6	16,0	9,5	5,8	3,8
4. Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	31,1	25,4	16,8	13,3	8,2	5,2
5. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	16,9	25,6	19,6	16,5	12,0	9,4

1= svært usant, 6= svært sant

Tabell 1 viser svarfordelingen i prosent på de ulike indikatorene som inngår i variabelen coping. Spørsmålene har blitt stilt ut fra lært hjelpeløshet, og blir snudd. I denne fordelingen ser en at svarprosentene i stor grad fordeler seg jevnt på skalaen etter de ulike indikatorene. Den største kontrasten i svarfordelingen ser en mellom indikator 3, 36,4% har svart «svært usant», og indikator 5 der 16,9% har svart «svært usant».

Vedlegg 4, tabell 6-10, viser svarfordeling av de uavhengige variablene kjønn, mors utdanning, språk hjemme, type skole og studieretning. Fordeling av svarprosent etter kjønn viser at jentene skårer betydelig høyere enn guttene på alle indikatorene som er ment å måle egenrapportering av lært hjelpeløshet (tabell 6). 30,6% av jentene svarer 5 eller 6, der 6 utgjør svært sant, på skalaen at de mister troen på seg selv når de gjør feil. Dette viser seg å være betraktelig flere enn 12,2% av guttene som svarer det samme. I rapporteringen gir jentene et bilde at de gjennomgående opplever lavere grad av mestring enn guttene. Høy rapportering av lært hjelpeløshet er nærliggende hypotese 1 at jentene vil rapportere lavere på mestring. Dette underbygger resultatene fra ungdomsundersøkelser, der jenter i større grad rapporterer psykiske vansker (Bakken, 2019).

I den prosentvise fordelingen etter mors utdanning har elevene i stor grad fordelt seg likt, uavhengig av hvor lang utdanning mor har (tabell 7). Likevel ser en at fordelingen inneholder noen små forskjeller der elever med mor med høy utdanning oftere rapporterer lavere skår på hjelpeløshet. Selv om ikke forskjellen er av stor betydning, har elever med mor med lavt utdanningsnivå noe høyere skår på «svært enig» i alle påstandene utenom indikator 1. Videre i fordeling etter minoritet og majoritet ser en at minoritet rapporterer noe høyere svarprosent på «svært enig», utenom på indikator 3 der det handler om å løse problemene sine (tabell 8). Selv om ikke forskjellene er så store, rapporterer elevene med minoritetsposisjon gjennomgående noe lavere mestring enn majoriteten. I prosentfordelingen delt etter type skole viser det seg at elevene fra by gjennomgående rapporterer høyere prosent på «svært enig» i påstandene som stilles (tabell 9). Dette viser at elevene på bygdeskoler i større grad rapporterer mestring enn byskolene. Svarene delt etter studieretning, er i stor grad likt fordelt (tabell 10). Selv om yrkesfag har noe høyere prosent på «svært enig» i påstandene med unntak av første indikator, har de gjennomgående høyere svarprosent på «svært uenig» i påstandene også. Senere i analyser vil en undersøke om disse sammenhengene og forskjellene mellom gruppene er signifikante, og av betydning. For å undersøke grunnskolepoeng har jeg valgt å se på korrelasjonen mellom grunnskolepoeng og hver enkel indikator. Vedlegg 5, tabell 11, viser at det gjennomgående er svake sammenhenger mellom grunnskolepoeng og de enkelte indikatorene. Den høyeste korrelasjonen ser en med første indikator ($r=0,09$), og dette kan knyttes eksplisitt til skolen. Dette gir indikasjon på liten sammenheng når en kun ser på mestring og grunnskolepoeng.

4.1.1 Kvalitetssikring av skalaen for coping

For å kvalitetssikre skalaen som skal måle elevenes evne til coping, har det blitt gjennomført korrelasjonsmatrise, PKA og reliabilitetstest. Tabell 2 viser resultatene fra PKA. Dermed får en undersøkt at det sammensatte målet måler begrepet det var ment å måle, som utgjør forutsetning for gode analyser videre.

Tabell 2: PKA av variabelen coping

Den avhengige variabelen, coping, har standardavvik på, 1,2 og gjennomsnitt på 4,28 ($n=2514$).

	Coping
1.Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	0,87
2.Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	0,70
3.Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	0,87
4.Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	0,77
5.Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	0,85
Egenverdi	3,33
% varians	66,53
Chronbachs alfa	0,87
KMO = 0,86	

Resultatene fra PKA viser at det latente begrepet coping er endimensjonalt, da indikatorene lader på en komponent. Det antyder at de måler ulike sider av det latente begrepet coping. Dermed kan en videre fra dette gå ut fra et sammensatt mål for coping, samt snu variabelen til videre analyser. Egenverdi på 3,33 møter kriteriet om verdi over

en, og indikatorene forklarer til sammen 66,5% av variansen i coping. I tillegg er chronbachs alfa verdi på 0,87 tilfredsstillende, siden tilstrekkelig reliabilitet for alfa bør utgjør en verdi over 0,7 (Clausen & Johansen, 2012). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) undersøker partiell korrelasjon, og varierer fra 0 til 1. KMO verdien bør være 0,6 eller høyere, og tabellen viser at KMO er 0,86 og dermed tilfredsstillende for faktoranalyse (Field, 2018).

Korrelasjonene mellom indikatorene på en skala bør ligge mellom 0,3 og 0,7 (Clausen & Johansen, 2012). For lave korrelasjoner kan tyde på at indikatorer ikke henger sammen med det målte begrepet. For høye korrelasjoner kan være et tegn på at overflødige indikatorer er inkludert. Korrelasjonsanalysen for coping viser at korrelasjonen mellom indikatorene ligger mellom 0,46 og 0,73 (vedlegg 6). Den sterkeste korrelasjonen er mellom første indikator som korrelerer sterkt med både indikator 3 og 5. En mulig årsak til at indikatorene lader sterkt kan være at respondentene oppfatter likheter ved spørsmålene. Det kan tenkes at vurdering av evner, samt troen på en selv har noe sammenheng hos elevene. Korrelasjonen er imidlertid ikke problematisk sterk.

4.2 Bivariat korrelasjon mellom variablene

Gjennom bivariat korrelasjonsmatrise sjekkes hver enkelt variabls korrelasjon med coping, samt mellom hverandre for å se at det ikke er for sterk korrelasjon. Dette siden korrelasjon mellom forklaringsvariablene kan føre til multikollinearitet. Multikollinearitet eksisterer når uavhengige variabler er sterkt korrelert ($r > 0,9$). Singularitet oppstår når en uavhengig variabel er en kombinasjon av andre uavhengige variabler, derfor undersøkes korrelasjonen for disse før en starter med multippel regresjon (Pallant, 2013). Videre beskrives resultater fra t-tester.

4.2.1 Korrelasjoner

Tabell 3: Korrelasjonsmatrise

Korrelasjonsmatrise for avhengig og uavhengige variabler. Det er benyttet ulike korrelasjonsmål: Pearson r (kontinuerlig*kontinuerlig), punkt biseriell (dikotom*kontinuerlig), og phi (dikotom*dikotom).

Variabel	1	2	3	4	5	6	7
1.Coping	1	-0,32**	0,03	-0,04	-0,01	0,12**	0,05*
2.Jente		1	0,04*	0,03	0,23**	-0,08**	-0,15**
3.Mor høy utdannelse			1	-0,10**	0,28*	-0,13**	-0,30**
4.Minoritetsposisjon				1	-0,15*	-0,04*	0,05**
5.Grunnskolepoeng					1	-0,12**	-0,60**
6.Bygd						1	0,16**
7.Yrkesfag							1

**= signifikant på 0,01 nivå, *= signifikant på 0,05 nivå.

Referansekategori; coping, gutt; mor med lav (ungdomsskole/VGS) eller middels (inntil 3 år universitet) utdanning; majoritet; by; studieforberedende.

Siden variablene er på forskjellige målenivå er det brukt ulike korrelasjonsmål for å undersøke korrelasjon mellom variablene. Korrelasjonsmatrisen viser at mellom variablene er det ulik grad av signifikante sammenhenger. Tabellen viser at det er

signifikant, betydelig negativ korrelasjon mellom coping og jente, og bekrefter igjen H1 om forventede kjønnsforskjeller. Videre viser tabellen at det er signifikant positiv sammenheng mellom bygd og coping. Det er også en signifikant lav positiv sammenheng mellom coping og yrkesfaglig studieretning. Korrelasjonsmatrisen viser at det ikke er betydelig korrelasjon mellom coping og mors utdanning, minoritet og grunnskolepoeng. Samtidig viser tabellen at det er svake bivariate korrelasjoner mellom de uavhengige variablene, som gjør at det ikke er problem med multikollinearitet for videre hierarkisk regresjonsanalyse. For å undersøke sammenhenger knyttet til kjønn, mors utdanning, språk, type skole og studieretning ytterligere, ble det utført signifikanttester. Siden studien tar for seg hva som predikerer mestring, er det også interessant å undersøke mulige forskjeller mellom gruppene.

Tabell 4: T-test: coping og de uavhengige variablene

			Gj.snitt	Std.	P-verdi	Cohens d
Coping	Kjønn	Jente	3,90	1,23	0,00	-0,68
		Gutt	4,67	1,04		
	Mor utdanning	Mor lav	4,23	1,19	0,19	<0,1
		Mor høy	4,33	1,21		
	Språk	Majoritet	4,30	1,19	0,06	0,13
		Minoritet	4,14	1,30		
	Type skole	By	4,21	1,22	0,00	-0,29
		Bygd	4,55	1,10		
	Studieretning	Studiespes.	4,23	1,19	0,02	-0,10
		Yrkesfag	4,35	1,23		

Tabell 4 viser resultatene fra t-tester mellom de uavhengige variablene og coping, og av variablene viser kjønn, type skole og studieretning seg signifikante. Cohens d indikerer at kjønn og bygdeskole har størst forskjeller. I tillegg til statistisk signifikant forskjell, viser også gjennomsnittsverdiene at det er relativt store kjønnsforskjeller med hensyn til mestring. Gutt rapporterer høyere skår på mestring i møte med utfordringer og problemer. Den høye verdien på Cohens d (-0,68) viser også at det er en betydelig forskjell, da verdi mellom 0,5-0,8 kategoriseres som moderat til høy effekt (Sullivan, 2012). Det kan konkluderes med at det med stor sannsynlighet er kjønnsforskjeller når det kommer til coping, som igjen er en ytterligere bekræftelse på H1 som forventer kjønnsforskjeller. Sammen med signifikant forskjell, viser også gjennomsnittsverdiene for type skole at elever på bygdeskoler i større grad opplever mestring. Dette bekrefter funnene fra korrelasjonsmatrisen, som igjen står i motsetning til H5, at elevene på byskoler skårer høyere på mestring. Cohens d med verdi på -0,29 støtter også det, da verdi mellom 0,2-0,5 tilsvarer moderat effekt (Sullivan, 2012). Dette indikerer at det kan være en forskjell som har noe betydning i praksis. T-testen viser signifikant forskjell mellom gruppene innen studieretning, og gjennomsnittsverdien viser at elever på yrkesfag rapporterer noe høyere skår på coping. Dette funnet viser at selv om elevene på studiespesialisering har høyere karaktersnitt, rapporterer de ikke høyere skår på coping (H6).

Av variablene viser mors utdanning og minoritetsposisjon seg å ikke være signifikante. Effekten, vist gjennom Cohens d, bekrefter også dette. Gruppegjennomsnittene til mors utdanning viser at det er en liten, men ikke signifikant forskjell. Likevel ser en tendens til at rapportering av coping øker når mors utdanningsnivå øker. Dette kan tyde på at sammenhengen mellom mors utdanning og coping ikke er så sterk som forventet (H2), og vil undersøkes nærmere gjennom multivariat analyse. Selv om differansen mellom gjennomsnittsverdiene viser at majoritetsspråk har noe høyere gjennomsnitt enn minoritetsspråk, viser ikke forskjellen seg å være statistisk signifikant. Dette bekrefter tendensene en så i korrelasjonsanalysen, og står dermed i kontrast til H3 som forventer at elever med minoritetsspråk skårer lavere på coping. I korrelasjonsmatrisen (tabell 3) så det ikke ut som grunnskolepoeng hadde noen sammenheng med coping. Lav korrelasjon med grunnskolepoeng underbygges av de svake sammenhengene som også viste seg mellom grunnskolepoeng og hver enkelt indikator. Dette utfordrer H4 der det forventes positive sammenhenger mellom grunnskolepoeng og mestring.

4.3 Hierarkisk regresjonsanalyse

Denne delen tar for seg resultatene fra studiens hierarkiske regresjonsanalyse. Ved hjelp av hierarkisk regresjonsanalyse ønsker en å undersøke hvilke faktorer som predikerer mestring, samt hvor stor effekt det har. Analysen er gjort i tre trinn, og den avhengige variabelen er coping. De uavhengige variablene er kjønn, mors utdanning, språk, grunnskolepoeng, type skole og studieretning.

Tabell 5: Hierarkisk regresjonsanalyse

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,65**		4,32**		3,93**	
Jente	-0,78**	-0,33	-0,82**	-0,34	-0,80**	-0,34
Mor utdanning høy	0,13*	0,05	0,09	0,04	0,14*	0,06
Minoritetsposisjon	-0,11	-0,02	-0,06	-0,01	-0,02	-0,01
Grunnskolepoeng			0,09*	0,06	0,15**	0,10
Bygd					0,32**	0,11
Yrkesfagfaglig					0,15*	0,06
Justert R ²	0,11		0,11		0,13	

**= signifikant på 0,01 nivå, *= signifikant på 0,05 nivå.

Referansekategori; coping, gutt; mor med lav (ungdomsskole/VGS) eller middels (inntil 3 år universitet) utdanning; majoritet; by; studieforbereende.

De uavhengige variablene utgjør i første modell en forklart varians på 0,11 av den avhengige variabelen. Dette øker svakt til 0,13 i modell tre. Som betyr at når alle uavhengige variabler er inkludert i analysen forklares 13% av variansen i coping. Dette peker på at store deler av variansen i coping forklares av faktorer utenforliggende denne studien. I den hierarkiske regresjonsanalysen vil derfor den praktiske betydning til hver enkelt variabel være i fokus (Valås, 2006).

B står for den ustandardiserte regresjonskoeffisienten som viser gjennomsnittlig endring i variabelen coping når verdien til den uavhengige øker med en enhet, samtidig som de andre variablene står konstante. Dette gir beskrivelse av forskjellen mellom den aktuelle variabelen og referansekategorien (Eikemo & Clausen, 2012). Gjennom p-verdien kan en undersøke hvilke uavhengige variabler som er statistisk signifikante. Her er variabelen jente signifikant på 0,01 nivå i alle tre modellene. Grunnskolepoeng og bygdeskole er også signifikant på 0,01 nivå i modell 3. I tillegg er mor med høy utdanning signifikant på 0,05 nivå i modell 1 og 3, og yrkesfag er signifikant på 0,05 nivå i modell 3. Videre gjør standardiserte betaverdi det mulig å sammenligne de ulike variablene.

Beta utgjør den standardiserte regresjonskoeffisienten. Betaverdien representerer det unike bidraget til hver enkelt variabel, og standardiseringen gjør det i større grad mulig å sammenligne effektene av de uavhengige variablene (Field, 2018). På denne måten kan en se hvilke av variablene som er av størst betydning. Tabellen viser at jente bidrar unikt til å forklare variansen i coping, og utgjør klart den høyeste betaverdien i alle modellene. Denne sammenhengen er signifikant på 0,01 nivå i alle tre modellene. Dette bekrefter både korrelasjonsmatrise, og t-test. Det gir dermed grunnlag som underbygger H1, og antagelsene om kjønnsforskjeller bekreftes. Selv om kjønnsforskjell var forventet gjennom H1, viser det seg likevel noe overraskende at denne forskjellen, betaverdi på -0,34, er av så stor betydning som tabellen viser.

I tillegg til kjønn er også mor med høy utdanning, grunnskolepoeng, bygd og yrkesfaglig statistisk signifikante. Resultatene for bygdeskole og yrkesfag samsvarer med statistisk signifikant forskjell mellom gruppene i t-testen, noe ikke mors utdanning var. Gjennom den standardiserte koeffisienten ser en at effekten likevel varierer fra 0,06 til 0,34. Dette betyr at selv om det er statistisk signifikant forskjell vil den praktiske betydningen, forklart gjennom den standardiserte koeffisienten, variere. Bygd og grunnskolepoeng har betaverdi på 0,10 og 0,11 og vil trolig ha større betydning for elevenes mestring i praksis, enn yrkesfag (H6) og mors utdanning som viser 0,06 på betaverdi. Dette står i kontrast til forventning om høyere mestring blant byskoler (H5), mens sammenhengen med skoleprestasjoner bekreftes (H4). Det er kun språk hjemme som ikke er statistisk signifikant, og synes derfor å være av mindre betydning for mestring. Dette er ytterligere bekreftelse på t-testen, derfor må hypotesen som forventer forskjell mellom majoritet og minoritet forkastes (H3). Mor med høy utdanning er signifikant på 0,05 nivå i modell 1 og 3, men gjennom betaverdi på 0,6 indikerer det at den praktiske betydningen ikke er så stor. Dette bekrefter H2, samtidig som det også viser seg å være motstridende siden forskjellene ikke er så tydelige som kanskje forventet med bakgrunn i teorien.

Resultatene fra analysen viser dermed at kjønn har klart mest å si for coping, der jenter rapporterer betydelig lavere skår enn guttene. Videre indikerer resultatene at både grunnskolepoeng og bygdeskole har noe å si for hvordan elever rapporterer coping. Mor med høy utdannelse, og yrkesfaglig studieretning har litt betydning på elevenes coping. Dette viser at to av dimensjonene som ikke er de tradisjonelle har noe betydning for coping. Hvilket språk elevene snakker hjemme målt ved majoritet og minoritet viser seg å ikke spille noen rolle i denne sammenhengen.

5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke faktorer som har betydning for hvordan elever rapporterer mestring. Problemstillingen som skal besvares er: *Hvilke faktorer predikerer mestring?*

Psykisk helse beskriver en tilstand av velvære, der en mestrer hverdagslige utfordringer (Reneflot et al., 2008; World Health Organization, 2021). Selv om vansker og plager ofte fremheves i sammenheng med psykisk helse, peker dette på hvor nærliggende psykisk helse er mestring. I denne studien er coping-siden av mestring i fokus, og slik det er forstått i denne oppgaven er det nært knyttet til prosessen i møte med håndtering av motgang og stress. I selvrappotereringen elevene gjør står vurderingen av situasjonen, og den enkeltes tro på egne evner til å mestre sentralt (Lazarus & Folkman, 1984). Tro på evne til mestring står sentralt for å ikke utvikle lært hjelpeløshet. Dette er igjen nærliggende Bandura (1977) sin teori om mestringstro, der betydningen av forventninger om mestring og tidligere mestringserfaringer fremheves. Samtidig som sammenhengen mellom psykisk helse og mestring fremheves, beskrives også mestring som beskyttelsesfaktor for psykiske vansker.

Videre i diskusjonen vil det være avgjørende å poengtere at studien gir indikasjoner på sammenhenger. Mestring innebærer balanse mellom krav og ressurser, og Lazarus og Folkman (1984) vektlegger at mestring innebærer anstrengelser som kontinuerlig er i skifte for å klare krav. På denne måten kan en oppleve ulik grad av mestring og ikke nødvendigvis bare enten eller. Dette kommer også fram i selvrappotereringen av mestring, gjennom de strukturelle egenskapene som i denne studien er de uavhengige variablene kjønn, foreldres utdanningsnivå, minoritetsposisjon, skoleprestasjoner, type skole og studieretning, ser en at de har forskjellig betydning. Kapittelet er bygget opp etter hypotesene presentert i teorikapittelet. Hver enkelt hypotese diskuteres i lys av resultatene, og teorien fra kapittel 2.0. Gjennom teori og analysene har en sett at elevene rapporterer ulik grad av mestring i møte med motgang. Resultatene gir indikasjoner gjennom selvrappoterering at elevene opplever mestring forskjellig. Dermed kan det også tenkes at generasjonen som innledningsvis ble presentert under et press, også oppfatter dette ulikt. Resultatene viser at empirien på noen områder samsvarer med tidligere forskning og teori, men det har også dukket opp noen overraskende funn. Dette vil bli diskutert nærmere, og videre i diskusjonen vil hver enkelt hypotese bli diskutert i lys av teori og analysene. Avslutningsvis diskuteres skolens rolle. Siden mestring betraktes som beskyttelsesfaktor for psykiske vansker vil det også i diskusjonen være tett knyttet til psykisk helse.

5.1 H1 Kjønn og mestring

Den bivariate korrelasjonsanalysen viser en signifikant negativ korrelasjon ($r=-0,32^{**}$) mellom mestring og jenter. T-testen viser også at det er statistisk signifikant forskjell mellom gutter og jenter i deres rapportering av mestring. Cohens d på $-0,68$ viser at det også er av moderat til stor effekt (Sullivan, 2012). Videre bekrefter regresjonsanalysen at jenter har en betydelig lavere skår på mestring. Betaverdi på $-0,34$ tyder på at det også er av praktisk betydning. Resultatene viser derfor at jenter opplever betydelig mindre mestring i møte med utfordringer enn gutter, og stemmer overens med tidligere forskning og teori som også understreker jentenes høye rapportering av psykiske

vansker. Den største differansen i prosentfordelingene i undersøkelsen er «jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil», der jenter har betydelig høyere prosent enn guttene som er enig i dette utsagnet. Selv om det med bakgrunn i teori var forventet kjønnsforskjeller, er det likevel overraskende at forskjellen er av så stor betydning slik det her viser. Hypotesen der kjønnsforskjeller i rapporteringen av mestring forventes, kan derfor bekreftes.

Kjønnsforskjellene kan ses i sammenheng med Lazarus og Folkman (1984) som vektlegger vurderingen en gjør for å mestre, og fremhever viktigheten av å ha tro på egne evner til å mestre. I denne sammenhengen kan det tyde på at gutter i større grad har tro på at en skal mestre, noe også prosentfordelingen indikerer. Vurderingsprosessen fremheves ved at det som skjer under vurderingen bestemmer den enkeltes emosjoner og mestringsatferd (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Utbredt forskning om kjønnsforskjeller innen psykisk helse, stemmer overens med resultatene fra analysen som viser at jenter skårer betydelig lavere på mestring enn gutter (Bor et al., 2014, Eisikovits, 2000; Eriksson, 2019; Eschenbeck et al., 2007; Li et al., 2006; Soest & Wichstrøm, 2014; Wilson et al., 2005). Det er uvisst om økning i rapportering av psykiske vansker skyldes forverrede livsvilkår innen psykisk helse, eller kunnskaps- og bevisstgjøring i samfunnet. Likevel viser Ungdataresultatene at det er en klar sammenheng mellom psykiske helseplager og skolestress (Bakken, 2020a). Derfor er det tankevekkende at det er stresssymptomer elevene oppgir hyppigst av psykiske vansker, der også jentene skårer høyest (Bakken, 2020a). Dette tyder på at selv om Tamres et al. (2002) presenterer at jentene mulig har flere mestringsstrategier enn guttene, tilsier ikke dette at de dermed mestrer utfordringer som møter dem i større grad.

Til tross for at ikke denne studien måler hvilke mestringsstrategier elevene bruker for å håndtere motgang, er det likevel verdt å nevne at andre studier viser til ulik bruk av mestringsstrategier mellom kjønnene (Eisikovits, 2000; Eschenbeck et al., 2007; Li et al., 2006; Wilson et al., 2005). Dette kan betraktes som en mulig årsak til at også resultatene i denne studien viser kjønnsforskjeller, og bekrefter med dette teorien. Siden forskjellene er av stor betydning, gir det grunnlag for å tro at en mulig årsak er at gutter og jenter håndterer utfordringer og stress forskjellig. I de fleste tilfeller hvor man ikke kan endre eller påvirke utfallet, vil en ofte ty til emosjonell mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Dette gir utgangspunkt til å anta at jenter mangler tro på at de kan påvirke utfallet i den gjeldende situasjonen. Det kan derfor tenkes at de oftere tyr til emosjonell mestring, siden de i større grad rapporterer å miste motet når de feiler. Igjen peker dette på at jenter i større grad har utfordringer med å håndtere å mislykkes. Dette bekrefter også Tamres et al. (2002) som fremhever at jenter, gjennom å søke emosjonell støtte, dveler med problemene, positivt selvsnakk, og fortelle til andre bruker flere mestringsstrategier. Samlet sett peker også dette på at jentenes mestring er nært knyttet til emosjoner. Lazarus og Folkman (1984) argumenterer også for gjensidig påvirkning mellom mestring og emosjonelle vansker, gjennom å beskrive at håndtering av stress, slik de definerer mestring, påvirker den følelsesmessige responsen.

En mulig årsak kan med utgangspunkt i Bandura (1977) sin teori om mestringstro være at elevene som i denne undersøkelsen skårer lavt på mestring, også har lavere

forventninger om mestring. Bandura vektlegger at forventningene den enkelte har for den kommende oppgaven har betydning for motivasjon, tankemønster og atferd. Dette kan tyde på at de elevene som skårer lavt på mestring har endret sin atferd til å ikke forvente at en vil klare utfordringene. I motsetning til lært optimisme som innebærer tro på mestring, indikerer det at jentene kan være mer sårbare for å utvikle lært hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2013). Forventninger en har om mestring fungerer som beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker, og beskriver igjen den gjensidige påvirkning mellom tidligere mestringserfaringer, forventet mestring og psykiske vansker (Bandura, 1977; Groth et al., 2019; Luszczynska et al., 2005; Samdal, 2017). Dette understreker dermed at jentene trenger erfaringer med opplevd mestring, for å kunne øke troen og forventningene om mestring siden det er sammenheng mellom reell og opplevd mestring (Bandura, 2006; Heggen & Øia, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Selv om betydelig flere jenter rapporterer lavere mestring er det viktig å ikke glemme guttene som også rapporterer de har det vanskelig, slik at de ikke ender i skyggen av jentenes statistikk. Samtidig som en skal ta utfordringene på alvor, må en være bevisst på hva en fokuser på. Et overfokus på at jentene sliter med økt opplevd press og stress i skolen kan ende opp med å bli selvpåfyllende profetier (Madsen, 2018). Likevel viser forskning til kjønnsforskjeller i rapportering. En mulig forklaring på kjønnsforskjellene kan være at guttene overrapporterer tanker om egne evner. Mjaavatn og Frostad (2016) beskriver at gutter i større grad er fornøyde med seg selv, og rapporterer et høyere selvverd som kan spille inn på deres håndtering av motgang. Jentene på den andre siden opplever i større grad prestasjonspress (Federici & Skaalvik, 2015). Dette støtter Lazarus og Folkman (1984) sine tanker om vurderingen en gjør i møte med situasjoner for å mestre. Selvvurdering beskrives som en faktor vurderingene en gjør kan påvirkes av, og dette kan være en årsak til hvorfor jentene skårer lavere på mestring. Selv om jentene opplever mestring i skolen, fremhever denne tilnærmingen at jenter trolig har lavere selvtillit, og mindre tro på seg selv. Jenter blir beskrevet som mer selvkritiske, har lavere sosial selvpåfatning og selvverd, er mer misfornøyde med kroppen og rapporterer høyere grad av emosjonelle problemer enn guttene (Haugan et al. 2021; Mjaavatn & Frostad, 2016; Sletten & Bakken, 2016). Dette kan være forklaringsfaktorer til at de også i denne studien rapporterer at de i mindre grad har tro på evner til å mestre sammenlignet med guttene. Samtidig peker dette på kompleksiteten i det å være ungdom, og de ulike arenaene som påvirker hverandre. Dette fremhever igjen viktigheten av at hver enkelt elev får oppleve å bli sett og være gode nok.

Ved innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig emne høsten 2020 uttrykket Madsen (2020b) bekymring for at det ikke skulle bli enda en ting elevene skal mestre alene. Stress oppstår ved opplevd uoverensstemmelse mellom kravene som stilles i en situasjon og de ressursene en person har til å håndtere de. Madsen (2020b) fremhever at gjennom støtte, og justering av miljøets krav og forventninger justeres den enkeltes opplevelse av egne ressurser. På denne måten fremheves bevisstgjøring av hvordan en kan tilpasse for å legge til rette for elevenes mestring. En kan se likheter til hvordan Lazarus og Folkman (1984) vektlegger at en må vurdere hvordan en kan forbedre ungdommenes oppfatning av eksterne og interne ressurser, og redusere oppfatningen av krav og på denne måten skape balanse. Dette fremhever at mestring innebærer balanse mellom krav og ressurser. Kjønnsforskjellene kan på denne måten beskrives ved at

jentene oppfatter sine eksterne og interne krav som høyere enn guttene, men deres eksterne og interne ressurser oppfattes lavere (Lazarus & Folkman, 1984). På denne måten presiseres den sentrale rollen til hvordan en ser på seg selv og situasjonen, og peker igjen på at det trolig er kjønnsforskjeller ved attribusjon og troen en har på mestring. Ved livsmestring ønsker en å gi elever mestringsstrategier for å utruste dem til å håndtere stresset og presset de møter. Selv om Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) uttrykker begeistring for livsmestring på timeplanen støtter de samtidig Madsen (2020b) sin bekymring i hvordan en har valgt å utforme emnet i skolen, ved at det i all hovedsak rettes mot elevene, og ikke lærerne. På denne måten rettes søkelyset mot at læreren trenger mer kunnskap om blant annet relasjoners betydning, for å kunne reflektere gjennom en systematisk måte slik at møtene med elevene ikke kun er overlatt til skjønn. En må ikke glemme lærerens rolle, som viktig relasjon, trygghet og forbilde. Dette fremhever at en må være bevisst på at det ikke blir opp til den enkelte elev å håndtere utfordringer alene, som igjen kan skape større skiller. Ved fokus på læreren, kan en også i større grad rette søkelyset på kravene i skolen og hvordan jenter og gutter oppfatter det.

Dette beskriver mulige årsaker til jentenes lave skår på mestring i studien. Igjen pekes det på behov for mer forskning om årsakene til kjønnsforskjellene i elevenes tro på evner til å håndtere å mislykkes, for i større grad legge til rette for elevene. Samt gjøre en bevisst på årsakene slik en forstår hvorfor jenter opplever lavere mestring når blant annet skoleprestasjoner viser de lykkes. Da det er vanskelig å tro at det er kun kjønn som avgjør om du mestrer eller ikke, trenger en kunnskap for å forhindre at det er risikofaktor å være født jente. Selv om ikke mestringsstrategier måles, er det verdt å legge merke til at tidligere studier peker på det som mulige årsaker. I tillegg fremheves vurdering, troen på seg selv i møte med utfordringer, og samspillet rundt elevene som også innebærer lærerens viktige rolle i å se elevene.

5.2 H2 Foreldres utdanningsnivå og mestring

I denne studien er foreldres utdanningsnivå målt ved mors utdanning, fordelt mellom lavt utdanningsnivå, inntil 3 år på universitet, og høyt, mer enn 3 år på universitet. Svarfordelingen viser at det ikke er stor forskjell, men elever som har mor med høy utdanning skårer gjennomgående litt høyere på mestring. At mor med høy utdanning spiller inn på elevenes rapportering av mestring sammenfaller med teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2. Likevel fant ikke analysene statistisk signifikant forskjell i rapportering mellom elever som har mor med lav utdanning, og de med høy utdanning gjennom t-test. Regresjonsanalysen viser likevel at mor med høy utdanning bidrar signifikant. Videre indikerer en betaverdi på 0,06 at den praktiske betydningen ikke er stor, men at resultatet kan ha noe å si. En finner små forskjeller, men gjennom regresjonsanalysen bekreftes H2 ved at det er sammenheng mellom høyt utdanningsnivå og mestring. Til tross for forventet positiv sammenheng, var det likevel overraskende at betydningen ikke er større slik gjerne forskningen fremhever ved forholdet mellom psykisk helse og sosioøkonomisk status. Selv om en skal være varsom i slutningene en drar, kan funnet bidra til å nyansere betydningen foreldrenes utdanningsnivå har for den enkeltes elevs mestring. Dette underbygges av at middels utdanning ble inkludert i referansekategori siden det viste seg å ikke ha betydning.

Folkehelseinstituttet (2020) fremhever at barnas problemer reduseres jo lenger utdanning foreldrene har. Bakken (2019) beskriver at elevene med høy sosioøkonomisk status kom bedre ut med tanke på psykisk helse. Likevel kan det argumenteres for at tilnærmingen, der betydningen av foreldres utdanning fremheves, bør nyanseres. Dette støtter Samdal et al. (2017) ved å hevde at mestring er en påvirkbar egenskap som stadig er i utvikling avhengig av omgivelsene. Det kan dermed være en årsak til at foreldres utdanning ikke har mer å si, siden ressurser hos den enkelte vektlegges. I tillegg er det av betydning å nevne at resultatene kan tyde på et mindre sosialt skille mellom elevene, siden en ikke ser store forskjeller i rapporteringen knyttet til mors utdanning. Sammen med den kontinuerlige utviklingen ungdommene gjennom miljøet er i, kan det også begrunnes i Schroder og Ollis (2013) sin vektlegging av at individets iboende ressurser ligger til grunn for å mestre.

Flere studier beskriver at elever med foreldre med lav sosioøkonomisk status opplever mer stress, flere psykiske helseplager og mindre mestring samt fullfører i mindre grad skolegangen (Dæhlen, 2017; Reiss, 2013; Tong & Song, 2004). Dette beskrives også i Meld. St.13 (2018-2019). Slike store forskjeller er ikke i samsvar med resultatene fra denne studien. En må understreke at det er mulig at forskjellene hadde vært av større betydning hvis en også hadde inkludert andre forhold i tillegg til foreldres utdanningsnivå. Dette kan dermed være en mulig årsak til at resultatet ikke viser større betydning, siden det trolig er andre sider av den sosioøkonomiske statusen som i større grad predikerer mestring. Folkehelseinstituttet (2020) viser at elevenes sosiale bakgrunn er det viktigste for den psykiske helsen. En mulig årsak kan være at de vektlegger sosioøkonomisk status, som i tillegg til foreldrenes utdanningsnivå kan måles ved å inkludere blant annet yrke, inntekt, sivilstatus og bosted. Dette kan fungere som et samlemål for sosioøkonomisk status, og Helsedirektoratet (2008) vektlegger at det finnes ulike oppfatninger på hva det beste målet er. Denne studien undersøker hvilken rolle foreldrenes utdanningsnivå har for elevenes mestring, og det viser seg at det kun har litt å si i denne sammenhengen. Dette fremhever igjen at en trenger mer forskning der andre aspekt med sosioøkonomisk status inkluderes for å finne ut hvilke elementer som spiller inn, eller om det er summen av flere. Samtidig fremheves betydningen av den enkeltes ressurser som mulig årsak til at det ikke spiller større rolle.

5.3 H3 Minoritetsposisjon og mestring

Minoritetsposisjon blir i denne studien målt gjennom hvilket språk elevene snakker hjemme. Prosentfordelingen på mestring viser at det er små forskjeller mellom minoritet og majoritet. T-testen viser at det ikke er signifikant forskjell mellom gruppene på deres rapportering av mestring. Dette underbygges også gjennom regresjonsanalysen, der en ser at hvilket språk elevene snakker hjemme ikke har noen betydning for deres mestring. Forskjellen er ikke signifikant, og grunnet lav betaverdi tyder det på at det ikke heller har praktisk betydning. Funnet viser seg å være overraskende, og strider med tidligere forskning. Dette fører til at H3, hvilket hevder at ungdom med minoritetsspråk vil skåre lavere på mestring enn majoriteten, forkastes. Det peker på behov for en trolig mer nyansert tilnærming enn det bilde en kanskje har av situasjonen, og utfordrer samtidig tidligere antagelser om minoritetsungdom og mer psykiske utfordringer.

På den ene siden fremhever forskning en overhyppighet av psykiske vansker blant minoritetsungdom, samt lavere mestringsforventning blant ikke-vestlige (Hegna, 2013; NOU 2010:7; Oppedal et al., 2008; Torgersen, 2005; Urdan & Pajares, 2006; Wong et al., 2006). Til tross for at forskning fremhever minoritetselvers lave mestring, begrunner Oppedal (2007) på den andre siden at forskjellene ikke nødvendigvis trenger å være så store. Dette siden elever mulig har lært mestringsstrategier knyttet til sin minoritetsposisjon en kan utnytte i andre situasjoner. På denne måten fremhever en at tilpasning ikke nødvendigvis bare er negative erfaringer og utfordringer, men også et samspill mellom majoritetsbefolkning og egne etniske nettverk. Dermed tilegner de unge seg viktige ressurser til å mestre utfordringer knyttet til minoritetsstatus, og peker på de positive sidene av å ha flere kulturer. Bruk av tidligere mestringserfaringer i nye situasjoner står sentralt i teorien om mestringstro, og kan ses i sammenheng med at elever med minoritetsposisjon trolig har lært mestringsstrategier de kan utnytte ved utfordringer i skolen og ellers i livsløpet (Bandura, 1977; Heggen & Øia, 2005). Disse mestringsressursene kan være en mulig årsak til at en ikke ser forskjeller i studiens resultater, men heller likheter mellom minoritet og majoritet i deres selvrapporing av mestring. Dette bekrefter også Sletten og Bakken (2016) som beskriver at samfunnet er i endring, og dermed er forskjellene en før har antatt mellom minoritet og majoritet ikke nødvendigvis så store lenger. I tillegg indikerer forskning at det er likheter i rapportering av psykiske vansker som også denne studien peker på ved rapportering av mestring (Oppedal et al., 2005; Sam & Berry, 2006; Torgersen, 2005).

Videre beskriver Oppedal (2007) flere sider av å være del av to kulturer. Hun vektlegger i sin rapport at elever med minoritetsbakgrunn hadde betydelig økning i psykiske vansker hvis elever både hadde redusert familiestøtte, og norsk kulturkompetanse. Dette viser hvordan ungdommer som står mellom to kulturer kan oppleve å ikke strekke til. Samtidig viser det at unge har flere arenaer som gir muligheter for at fravær av ressurser innen et kulturområde, kan kompenseres av ressurser innen et annet. Eksempelvis kan støtte fra etnisk kultur gjennom familien, kompenseres av ressurser innenfor et annet hvilket kan være norsk kulturkompetanse, og motsatt. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at også ulike arenaer spiller inn på årsaken til at minoritetspråklige elever rapporterer høyere skår på mestring enn først antatt. Sammen med mestringserfaringer fra dobbelkultur, viser det også fordeler av å ha flere arenaer en kan hente støtte og tilhørighet fra.

Likevel er det viktig å understreke at fordommer i samfunnet kan påvirke hvordan vi møter mennesker. Fordommer og segregering trekkes frem som risikofaktor for psykiske vansker blant minoritetsungdom, og peker på viktigheten av forståelse og kunnskap i samspill mellom kulturer (Heggen & Øia, 2005). Dette vil variere etter miljøet en befinner seg i, og selv om studien inkluderer ulike skoler med ulike miljøer kunne resultatet trolig vært annerledes hvis en hadde satt fokus på spillet mellom kulturer. Selv om ikke miljøet måles i denne studien er det sider en bør være bevisst på, og faktorer som kan spille inn hos elevenes håndtering i å mislykkes. Gjennom resultatene støttes forskningen som legger fram at situasjonen er mer komplekst enn antatt (Heggen & Øia, 2005; Oppedal, 2007). Det vises også gjennom sammenhengen mellom stress og mestring. Minoritetsstress står sentralt ifølge Wei et al. (2010), men ser ikke ut til å være like fremtredende som først antatt. Likevel er dette også noe en kan være bevisst på er særegent for minoritetselver, og påvirker elevens mestring i ulik grad.

Det bekrefter at situasjonen er kompleks, samtidig får en fram motsetningene. Det viser seg overraskende at ikke språket hjemme spiller noen rolle for elevenes mestring. Det må likevel tas med i betraktningen at selv om det kun er språk som måles, er resultatene likevel interessante. De viser at det ikke nødvendigvis er like store forskjeller innen mestring som først antatt, og fremhever et samfunn i stadig endring. Tidligere antok en at minoritetsstatus kun fører med seg risikofaktorer, men forskning viser at det finnes en rekke beskyttelsesfaktorer og mestringserfaringer en bringer med seg (Oppedal et al., 2005; Sam & Berry, 2006; Torgersen, 2005). Dette støtter også resultatene i denne studien, om et mer nyansert bilde.

Det er mulig at resultatene ville sett annerledes ut om en hadde inkludert flere elever med minoritetsspråk, og hvis en hadde inkludert flere sider ved minoritetsposisjonen. Dette fører med seg at en må tolke studiens funn med forsiktighet. Likevel er det 215 elever som har svart at de snakket et minoritetsspråk hjemme. Minoritet og majoritet kan også måles på andre måter ved blant annet å inkludere hvilket land en kommer fra, om en er første eller andregenerasjons innvandrere, og hvor lenge en har bodd i Norge. Derfor må en være bevisst på dette i konklusjonene en drar. I tillegg må en merke seg at ved å måle fenomen som kategoriserer oss i grupper, kan det skape avstand til informantene (Inkluderingskoden, u.å). Det kan trolig skape opplevelse av fremmedgjøring, som igjen kan påvirke svarene elevene gir videre. Det vil trenge mer forskning på området for å videre kunne undersøke sammenhenger knyttet til minoritetsposisjon.

5.4 H4 Skoleprestasjoner og mestring

Skoleprestasjoner ble i denne studien målt ved hjelp av gjennomsnittlig grunnskolepoeng hentet fra gamle Sør-Trøndelag fylkeskommune (STFK). Skoleprestasjonene bidrar signifikant til å forklare variasjonen i mestring, og tyder derfor på at det har betydning for elevenes mestring. Med dette bekreftes H4 at skoleprestasjoner har sammenheng med mestring. Selv om det er av betydning, viser det seg noe overraskende at det ikke spiller større rolle.

En betaverdi på 0,10 viser at skoleprestasjoner er av praktisk betydning for mestring. Det er vanskelig å si hva som påvirker hverandre, men det legges fram at manglende mestring i skolen er risikofaktor for psykiske vansker (Patel et al. 2007; Seligman & Maier, 1976). Ut fra denne tilnærmingen beskrives også manglende mestring som en årsak til lært hjelpeløshet. Dette underbygger også Oppedal (2007) i det hun beskriver skoleproblemer som en av de største risikofaktorene for psykiske vansker, samtidig fremhever Bru et al. (2016) betydningen psykisk helse har for å tilegne seg kunnskap. På denne måten understrekes viktigheten av elevers opplevelse av mestring i skolehverdagen. En mulig årsak kan være om elever gang på gang opplever å mislykkes i de skolefaglige kravene vil dette gå utover troen på mestring. Hvis de opplever å være lavt presterende i klassen, kan dette tenkes over tid å utvikle seg til en form for hjelpeløshet om en ikke oppnår ønsket utfall. Siden karakterer er faglige vurderinger elevene får i skolen, kan trolig gjentatte opplevelser av å mislykkes over tid føre til at elever i mindre grad håndterer nederlag på en konstruktiv måte. Dette kan føre til at en heller attribuerer resultatene til manglende evne. Det kan tenkes at en mister troen på

seg selv om en til stadighet opplever å ikke strekke til, noe Gustafsson et al. (2010) støtter ved å beskrive at faglig nederlag påvirker den mentale helsen. På denne måten fremheves den gjensidige påvirkningen mellom skolefag og psykisk helse.

Med bakgrunn i teori om mestringstro poengteres viktigheten av mestringserfaringer, der tidligere mestringserfaringer skaper ønske og forventning om å mestre nye utfordringer (Bandura, 1977; Heggen & Øia, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I skolen vil karakterer være mestringserfaringer elevene får, og peker igjen på hvordan erfaringer med mestring eller nederlag dannes i skolen. Siden det beskrives at en tar med seg mestringserfaringer fra en situasjon til en annen, kan det tenkes at skoleprestasjoner hadde korrelert i større grad med mestring om en hadde inkludert flere spørsmål direkte om mestring i skolekonteksten. Viktigheten av at elevene får mestringserfaringer peker på den sentrale rollen tilpasset opplæring har i skolen. Dette er avgjørende for at den enkelte skal oppleve mestring, og sammen med gode relasjoner der eleven føler seg sett dannes grunnlag for gode erfaringer. På denne måten ønsker en å skape mestring på en arena som kan videreføres også til andre arenaer. Samtidig kan en argumentere for at det kan tyde på at mestring ikke lar seg overføre i like stor grad som først antatt, siden det kan tenkes at skoleprestasjoner trolig ville hatt større betydning.

Tidligere nevnt er det et samspill mellom kjønn, skoleprestasjoner og mestring. En ser en tydelig trend der jenter i gjennomsnitt får høyere karakter enn gutter (Jensen et al., 2019; SSB, 2020a). Likevel skårer de lavere på mestring i denne studien, og rapporterer også om psykiske utfordringer i større grad enn guttene. Dette kan være en årsak til at betydningen av skoleprestasjoner ikke har større betydning for elevenes mestring i den bivariate korrelasjonsanalysen ($r=0,01$). Gjennom å analysere forholdet mellom skoleprestasjoner og mestring for gutter i en analyse, og for jenter i en annen analyse (split-file) ble resultatet overraskende nok at stigningstallet er det samme (vedlegg 7). Det vil si at økningen i mestring per karakter er den samme for gutter og jenter, bare at jenter starter hele 0,9 poeng lavere enn gutter. Illustrert på en annen måte; en gutt med karaktersnitt 1 vil ha omtrent samme nivå på mestring som en jente med karaktersnitt 6. Dette fremhever kjønnsforskjellene som finnes mellom mestring og skoleprestasjoner. Samtidig står det i kontrast til beskrivelse av den gjensidige påvirkningen mellom psykisk helse og skolefag, siden høye skoleprestasjoner ikke nødvendigvis viser seg å påvirke den psykiske helsen i så stor grad (Gustafsson et al., 2010). Dermed kan det se ut til at mestring, i form av skoleprestasjoner, ikke spiller så stor rolle som først antatt for håndtering av mislykkethet.

Dette peker på viktigheten av troen en har på evne til å møte motgang. Forskjellene i tro på evner kan igjen være en forklaring til den lave sammenhengen mellom mestring og skoleprestasjoner. Funn fra PISA-undersøkelsen i 2015 viser at gutter har høyere selvvurd og mestringsforventning når det gjelder skolefag, til tross for at jenter gjør det bedre (Jensen & Kjærnsli, 2016). Gjennom resultatene fra analysene fremheves ulike kjennetegn med kjønnene. Det tyder på at jentene ikke tror de vil klare utfordringene, men grunnskolepoengene viser at de faktisk mestrer. Guttene på den andre siden rapporterer at de tror de vil mestre, men gjør det ikke nødvendigvis i like stor grad som jentene. Ved å inkludere kjønnsdimensjonen, indikerer det at reell mestring ikke

nødvendigvis stemmer overens med forventet mestring i dette tilfellet (Bandura, 1977; Heggen & Øia, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig må en kommentere at skoleprestasjoner som mål problematiseres ved at gutter får bedre karakter ved anonymiserte karaktersetninger (Gustavsen, 2018). Selv om det understrekes at det trolig ikke er bevisst av lærerne, må en ha det i betraktning ved bruk av skoleprestasjoner. Dette peker på hvordan lærere kan skape kjønnsforskjeller, ved å inkludere vurdering av sosiale ferdigheter og i hvilken grad en følger skolens normer.

Selv om Bandura (2006) poengterer at mestringserfaringer er den beste indikatoren på videre forventninger om mestring, står dette i kontrast til jentene med høye skoleprestasjoner og psykiske vansker. Dette indikerer at det også er andre faktorer enn skoleprestasjoner som spiller inn, og at jentenes forventninger om mestring ikke nødvendigvis overgår lært hjelpeløshet. Skoleprestasjoner blir ikke bare brukt for å måle hvordan en tilfredsstiller kravene i skolen, men brukes også som en indikasjon på hvordan en gjør det senere i utdanningsløpet (Hattie, 2009; Heggen & Øia, 2005). Dette poengterer viktigheten av å øke kunnskap om kjønnsforskjeller, og hvorfor noen ikke håndterer å mislykkes, slik at konsekvensene de tar med seg videre i livet ikke skal bli for store.

5.5 H5 Byskoler, bygdeskoler og mestring

I denne studien ble byskoler og bygdeskoler målt etter beliggenhet, i eller utenfor Trondheim kommune. Svarfordelingen viser at bygdeskoler skårer høyere på mestring, ved at de gjennomgående har høyere skår på svært uenig på samtlige påstander. Korrelasjonsmatrisen viser at bygdeskole korrelerer signifikant med mestring ($r=0,12^{**}$). T-test bekrefter at det er statistisk signifikant forskjell mellom elevene på byskole og bygdeskole, og deres rapportering av mestring. Gjennomsnittene viser også at en ser tydelig forskjeller i rapporteringen. Elevene på skoler i byene har en gjennomsnittsskår på 4,21 på mestring, mens elevene fra bygdeskoler har 4,55 i gjennomsnittsskår og fremhever forskjellene. Differansen holder seg så høyt som 0,32 også etter at man kontrollerer for andre relevante faktorer. Regresjonsanalysen bekrefter forskjellen, der en betaverdi på 0,11 indikerer også at det er av praktisk betydning. Dette avkrefter H5, hvilket sier at elever på byskoler skårer høyere på mestring. Med andre ord viser det motsatte seg, at elever på bygdeskoler rapporterer høyere skår på mestring enn byskoler. Dette viser en overraskende forskjell på noe en tradisjonelt ikke har undersøkt i like stor grad som flere av de andre variablene. Til tross for at Bakken (2020b) fremhever at det er overraskende mange likheter mellom bygd og by, peker dette på at en likevel enda ser forskjeller etter hvor elevene går på skole. Resultatene indikerer at elevene i større grad rapporterer å håndtere å mislykkes på bygdeskoler enn byskoler, og tyder dermed på forskjell i forventninger om mestring.

Samdal et al. (2017) vektlegger at mestring ikke bare er en respons på stressede situasjoner, men også positive forventninger til håndtering av situasjoner. Samtidig hevdes det at den enkeltes evne til mestring er i kontinuerlig utvikling og avhenger av omgivelsene. Ungdommer påvirkes av miljøet de er i, og det kan ut fra denne tilnærmingen tenkes at big-fish-little-pond effekten slår positivt ut for elevene på bygdeskoler (Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984). En mulig forklaring til at de har

høyere skår på mestring kan dermed være at de i tråd med teorien i større grad opplever at det er bedre å være relativt flink i en svak klasse fremfor å være relativt svak i en flink klasse. Den faglige selvvurderingen elevene gjør ligger til grunn for dette, samtidig danner det grunnlag for den enkeltes selvoppfatning. Dette fremhever det sosiale samspillet i klassen som påvirker både elevenes psykiske helse og mestringsopplevelser. Ogden (2009) beskriver sosial sammenligning som avgjørende for elevenes mestringsopplevelser. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at siden det ofte er færre elever på skoler på bygdeskoler kan dette spille inn på sammenligningen en gjør med sine medelever, og på denne måten mulig unngå å være en liten fisk i en stor dam.

Det gir oss dermed grunn til å stille spørsmål ved litteratur som hevder distriktsungdom kommer dårligere ut. Der geografiske forskjeller, forskjeller i helsetilbud og lavere akademiske forventninger beskrives som kjennetegn ved bygdeskoler som påvirker elevenes mestring og psykiske helse (Halvorsen, 2019; Rye, 2020). Selv om disse faktorene løfter frem forskjeller, viser det seg i denne studien å ikke ha så mye å si for elevenes mestring. Istedenfor gir resultatene oss grunn til å male et mer nyansert bilde, og løfte fram de positive sidene med bygdeskoler som kan påvirke at de har høyere skår på mestring.

Likevel må en ta på alvor at ungdommene selv gjennom distriktpanelet etterlyser utvikling også på bygdene (Distriktsenteret, 2020). Dette samsvarer med Bakken (2020b) sin uttrykte overraskelse av at rapporteringen av psykiske vansker var tilnærmet lik for by og bygd. Dette ble begrunnet med at det er så ulike rammer for ungdomstiden avhengig av hvor en bor og går på skole. På denne måten fremheves det at det er områder ungdommene ønsker utvikling, og forskjeller de ønsker å utjevne. Skolene i byer og på bygder har en ikke i så stor grad tradisjon for å ha mye forskning på. Selv om resultatene fra denne studien viser at høyere skår på mestring kan være en positiv side ved skolene på bygda, trenger en å undersøke nærmere hva årsaken til dette er. Samt andre sider og kjennetegn som skiller by og bygd, som både kan innebære fritid, familierelasjoner, utdanning og samspill mellom ulike arena i lokalmiljøet.

Selv om denne studien måler hvilken betydning beliggenheten til skolen har, er det grunn til å tro det også vil ha sammenheng med hvor elevene har vokst opp. Dette indikerer at barn og unge som vokser opp på bygda vil rapportere høyere opplevelse av mestring, enn de i byene. Med bakgrunn i dette kan en trekke paralleller til kjennetegn med oppvekst på bygda sammenlignet med byen som kan spille inn på mestring. Selv om big-fish-little-pond effekten er en mulig årsak, peker det samtidig på at en trenger mer forskning på hva årsaken til en slik forskjell kan være. Variabelen for by- og bygd er skjevfordelt med overvekt av elever fra byskolene, derfor nevnes det at det kunne påvirket resultatet om en hadde inkludert flere elever fra bygdeskoler. Likevel er det i underkant av 500 elever på bygdeskoler i studien, som skaper tyngde til svarene.

5.6 H6 Yrkesfag, studiespesialiserende og mestring

Studieretning ble målt ved at elevene svarte de enten gikk på yrkesfaglig- eller studieforberedende utdanningsprogram. Svarfordelingen viser at elevene på yrkesfag gjennomgående skårer høyere på mestring. Analysene viser at det er signifikant forskjell i rapporteringen av mestring mellom studieretning. Resultatene fra regresjonsanalysen tyder derfor på at yrkesfaglig studieretning har positiv betydning for elevenes selvrappotering av mestring. Selv om forskjellen er signifikant peker både Cohens d (-0,10) og betaverdien (0,06) på at forskjellen ikke er av stor betydning. Til tross for at denne sammenhengen kan sies å være av liten betydning, bekrefter det likevel H6 at elever på yrkesfag skårer høyere på mestring. Dette er interessant siden det stemmer overens med at det er noe med studieretningens egenart som spiller inn. Disse forskjellene trenger å utforskes mer, selv om en i denne studien ikke får innsikt i hva som skiller elevene fra studieretningene pekes det på mulige årsaker.

En må ta med i betraktningen at det er overvekt av gutter på yrkesfaglige linjer, og syv av ti jenter velger studieforberedende utdanningsprogram (Bufdir, 2020b). Siden det i denne studien også er bekreftet at guttene gjennomsnittlig skårer betydelig høyere på håndtering av mislykkethet enn jentene, vil dette trolig spille inn på forskjellene som utspiller seg mellom utdanningsprogrammene. Det kan dermed være en årsak til at yrkesfagelever skårer høyere. Samtidig må en være bevisst på hva som kan spille inn når en begynner på ny skole, slik Bronfenbrenner (1979) beskriver overganger i skoleslag som en økologisk overgang. Det vektlegges at overganger både er konsekvenser av tidligere erfaringer, samt en stimulans til ny utvikling. Dette peker på samspillet mellom tidligere erfaringer, samtidig vektlegges betydningen studieretningens karakteristikk har for stimulans til ny utvikling. Siden det er overvekt av gutter på yrkesfag, og de har høyere skår på mestring kan en med bakgrunn i dette si at en mulig årsak kan knyttes til utviklingen i overganger som Bronfenbrenner (1979) beskriver. Dette støttes også av Mjaavatn og Frostad (2018) som hevder elever på yrkesfag viser positiv effekt av skoleovergangen.

Holdninger i samfunnet til elever ved yrkesfag vektlegger ofte lavere motivasjon og gjennomføring av skolegang (Dæhlen, 2017; SSB, 2020b; Hegna et al., 2012). Det trekkes ofte fram at elever på yrkesfaglige linjer har lavere motivasjon og skoleambisjoner for den kommende tiden, men resultatene fra denne studien tyder på at de likevel opplever å mestre. Dette bekrefter Mjaavatn og Frostad (2018) i deres studie at elever på yrkesfaglige linjer stilles i et mer positivt lys enn det som synes å være vanlig oppfatning. Likevel vil det trolig også være andre grunner som spiller inn. En mulig årsak Mjaavatn og Frostad (2018) peker på er balansen mellom teori og praksis. Siden det er denne balansen som er hovedskille mellom studieretningene kan det tyde på at det er en mulig årsak med innvirkning på elevenes opplevelse av egne evner til å håndtere motgang. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at elever på yrkesfag har flere ulike arenaer der de kan mestre. Samtidig peker Mjaavatn og Frostad (2018) på at elever på yrkesfag i større grad rapporterer mestring, og står i motsetning til antagelser om manglende mestring blant yrkesfaglige. Dermed kan det tenkes at mestringserfaringer elever ved yrkesfag har fra ulike arenaer i skolen gir nye forventninger om mestring, og kan igjen spille inn på andre områder. Dette er i tråd med teori om mestringstro, og

betydningen av tidligere mestringserfaringer (Bandura, 1977, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Selv om forskjellen mellom utdanningsprogrammene er liten i denne studien, viser det seg at elevene på yrkesfag i større grad rapporterer å mestre. Dette forklarer Mjaavatn og Frostad (2018) med resultater fra deres studie der elever på yrkesfag opplevde mer støtte enn elevene på studiespesialisering. De beskriver at de opplevde i større grad å bli respektert og sett, gjennom både emosjonell og faglig støtte. Dette er i tråd med Tilleczek og Ferguson (2007) sin beskrivelse av å bli sett og respektert som viktige beskyttende faktorer med overgang til ny skole. Med bakgrunn i dette kan en mulig årsak være at gjennom økt støtte og respekt utvikler elevene beskyttelsesfaktorer som hjelper en i håndtering av mislykkethet. Dette kan igjen indikere at støtte har betydning for elevenes håndtering av utfordringer for ikke å gi opp. Samtidig fremheves viktigheten av læreren, både gjennom sosial og faglig støtte.

Elevene på yrkesfag beskriver ifølge Mjaavatn og Frostad (2018) at de i større grad opplevde emosjonell og faglig omsorg av lærerne på videregående, sammenlignet med lærerne på ungdomsskolen. Med bakgrunn i dette kan en også trekke fram big-fish-little-pond effekten som mulig årsak. Marsh og Parker (1984) fant ut at elevene utvikler bedre selvbilde ved å være sammen med andre med samme evner, styrker, svakheter og interesser som en selv, enn om de fleste andre er på et annet nivå. Det kan tenkes at dette i større grad er tilfellet på yrkesfaglige linjer, siden det ofte er mindre grupper satt sammen av elever med samme interesser etter linjevalg. Mindre grupper kan også gjøre det enklere for læreren å se og følge opp hver enkelt elev, og de kan sammen jobbe ut fra en praksisnær undervisning. På denne måten kan det forklares som bedre å være blant likesinnede i en liten gruppe, gjerne med individuell opplæring fra engasjerte faglærere, enn å oppleve seg selv som svak elev i en stor klasse der de fleste gjør det bedre (Mjaavatn & Frostad, 2018). Ved et godt selvbilde vil en trolig også i større grad ha tro på egne evner og ferdigheter som vil hjelpe en i håndtering av mislykkethet.

Dette peker på et mer nyansert bilde av forskjellene mellom elevene på de ulike studieretningene, og resultatene indikerer at yrkesfagelever har positiv opplevelse av mestring. Til tross for at det tidligere har vært rapportert manglende mestring og mindre gjennomføring av skolegang blant yrkesfagelever, kan forhåpentligvis resultatene løfte fram andre sider ved utdanningsprogrammet. Ved de yrkesfaglige linjene vil en trolig være samlet i mindre grupper med likere interesser i større grad, som igjen kan være positiv påvirkning på elevenes mestring. Dette indikerer forskjeller, men peker samtidig på behov for forskning på hva årsaken til dette er.

5.7 Skolens rolle

Siden studien omhandler elever på videregående skole er det naturlig å inkludere skolens betydning, og hvordan skolen møter utfordringer knyttet til psykisk helse og mestring. Gjennom diskusjonen av hypotesene over har det også blitt satt søkelys på læreren i møte med elevene. Ifølge Bru et al. (2016) har skolen, sammenlignet med andre samfunnsinstitusjoner, en unik mulighet til å hjelpe barn og unge med psykiske vansker

siden alle barn går på skolen. Samtidig er det en arena der elevene møter ulike krav de erfarer å mestre eller ikke. Dette fremhever viktigheten av skolen og rollen til den enkelte lærer. I møte med den enkelte elev, og for å forstå sammenhenger mellom mestring og ulike faktorer trenger en kunnskap om skolens rolle. Søkelyset på mestring i denne studien er nærliggende folkehelse og livsmestring, og blir dermed videre diskutert.

5.7.1 Livsmestring i skolen

Tidligere beskrevet ser en økning blant ungdommer i selvrapporing av psykiske vansker de siste årene. Likevel vet vi lite om mekanismene bak selvrapporingen, og det er uvisst om økning av psykiske vansker skyldes forverrede livsvilkår eller økt kunnskap og bevisstgjøring i samfunnet. Ungdata fremhever en klar sammenheng mellom psykiske helseplager og skolestress (Bakken, 2019). Dette har igjen resultert i å rette søkelyset på psykisk helsefremmede arbeid i skolen (Holte, 2018; Reneflot et al., 2008; O'Reilly, Svirydzenka, Adams, & Dogra, 2018). En kan tolke det som at samfunnet svarte på bekymringene til samfunnstendensene da det ble innført tre nye tverrfaglige tema i skolen høsten 2020, der folkehelse og livsmestring utgjør et av dem. Den overordna delen av læreplanen beskriver at livsmestring innebærer alt fra å kunne påvirke og forstå faktorer som har betydning for å mestre eget liv, til personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Frostad og Mjaavatn (2018) stiller spørsmål om det tidligere har vært for sterkt problemfokus framfor problemløsningsfokus blant barn og unge, der økende tall har blitt fremhevet. De peker på at gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ser en i større grad et problemløsningsfokus i samfunnet enn tidligere. På den ene siden argumenter Brandtzæg et al. (2016) og Klomsten (2018) med begeistring for at livsmestring er innført på timeplanen, og vektlegger at det er bra elevene skal lære om psykisk helse. Klomsten (2018) gjennomførte et prøveprosjekt ved å innføre «utdanning i psykisk helse», i form av et obligatorisk livsmestringsfag et skoleår for ungdomsskoleelever i Trondheim kommune. Resultatene fra studien viste at både gutter og jenter var fornøyd med prosjektet, og sa de lærte om psykisk helse generelt, og hvordan en kan ivareta både seg selv og andre. I tillegg svarte flertallet at de ønsket et eget livsmestringsfag på timeplanen, og peker på elevenes ønske om mer kunnskap. Samtidig fremhever Klomsten og Uthus (2019) den sentrale rollen læreren har i møte med elevene og denne tematikken. Siden det er et tverrfaglig emne, får læreren hovedansvar om å formidle og integrere temaet i fagene det er naturlig. De retter dermed søkelyset på at en må ha fokus på læreren i den kommende tiden, og viser hvordan det vi har tenkt handler om elevene kanskje begynner med lærerne. Dette støtter også Brandtzæg et al. (2016) som fremhever lærerens viktige rolle, og behovet for kunnskap om hvordan læreren kan møte denne tematikken på best måte.

På den andre siden stiller Madsen (2020b) spørsmål om livsmestring på timeplanen er riktig medisin for elevene. Dette viser at selv om livsmestring er innført som tverrfaglig tema er det ulike meninger om dette er beste løsning. Han problematiserer livsmestringsbegrepet i skolen, og utfordrer psykologisering av ordene en bruker i dagligtalen. Dette støtter Nordtug og Engelsrud (2017) ved å fremheve en generasjon som bruker beskrivelser før forbeholdt terapauter, og hevder en trenger å problematisere

hva unge selv legger i påstander de svarer. Madsen (2020b) argumenterer videre for at den økte oppmerksomheten rundt psykisk helse kan føre til økte problemer, og tendenser til at normaltstand blir sykeliggjort. I tillegg stiller han spørsmål om vi møter utfordringene i samfunnet med å sette nye krav elevene skal mestre, istedenfor å stille spørsmål til situasjonen og presset som allerede eksisterer rundt elevene. Han løfter fram at ved å innføre livsmestring på timeplanen forventer en enda mer av den enkelte elev, og skaper enda en arena elevene skal mestre. Dette kan ses i sammenheng med resultater fra ungdomsundersøkelsen i 2020 der stress symptomer viser seg å være mest fremtredende blant elevenes selvrappotering av psykiske vansker (Bakken, 2020a). Dette utfordrer kravene en stiller i skolen, og peker på at en må være bevisst på kravene så ikke livsmestring blir enda en arena det skal presteres på. Samtidig bringer innføring av livsmestring i skolen med seg spørsmål om hva skolen skal være. Det er også mulig å se for seg at andre tverrgående emner kunne blitt innført med antakelig positive konsekvenser. Madsen (2020b) stiller med dette spørsmål om hvilken rolle skolen skal ha i samfunnet. Samtidig peker han på viktigheten av å være tydelig og bevisst på hva som får plass i skolen, og hvilke konsekvenser dette vil ha.

Med dette utfordres også hvilken sentral forklaringsramme mestring har fått. Manglende evne til å mestre livets utfordringer kan betraktes som en av hovedårsakene til psykiske helseplager, og er et voksende problem for barn og unge (Bakken, 2020b). Madsen (2020b) peker på at den påsatte årsakssammenhengen mellom manglende mestring og økte psykiske helseplager illustrerer hvordan mestringsperspektivet i løpet av kort tid har utviklet seg til en selvfølgelig forståelsesramme for barn og unges utfordringer i Norge. Dette bringer med seg bevisstgjøring av begrepene en bruker. Gjennom kunnskap om livsmestring og begrepene det innebærer, kan en lære at en ikke nødvendigvis trenger å ha angst selv om en er nervøs. En trenger ikke å lide av en depresjon, selv om en kjenner på tristhet. Det ligger et ansvar på læreren i hvordan en møter denne tematikken, vår tilnærming og hvordan en formidler det videre til elevene. Gjennom at elevene lærer at det er vanlig å være lei seg, nervøs og usikker og på denne måten balansere fokuset på psykisk helse med bevisstheten rundt ungdommers hverdag kan en være enige om å møte elevene der de er. Tilleczek og Ferguson (2007) minner oss på at en må huske at elevene en møter i skolen er i en konstant spenning mellom å være noe, og bli noe. Der de skal orientere seg fram i dagens samfunn, og på denne måten bli seg selv. Dette fremhever kompleksiteten i ungdomstiden, og viser at elevene trenger å bli verdsatt i søken etter tilhørighet og identitet. De har en identitet knyttet til skole, hjem og venner, og de er på vei til å bli voksne med et nytt sett av forbilder, mål og idealer.

Dette peker på at det ikke er klar enighet om hvordan en skal møte denne problematikken. Likevel må en forholde seg til at livsmestring er innført i læreplanen, og noe som går igjen i diskusjonen er behovet for mer kunnskap til lærerne. Siden en skal jobbe med livsmestring fremover, trenger ikke bare elevene, men også lærerne og skolen hjelp til hvordan en kan gjøre dette på best mulig måte. Livsmestringsbegrepet i skolen utfordres siden det i hovedsak er rettet mot elevene, og ikke lærerne (Brandtzæg et al., 2016; Madsen, 2020b). Gjennom den kjente strofen «*Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre*» peker Bye (2003), på samspillet og fellesskapet. Samtidig fremhever det at en kommer til å møte mange situasjoner og utfordringer i livet, og med det vil det også være mye vi skal mestre. Dette fremhever fellesskapet når en står

sammen, og bringer håp og positivitet til dagen vi møter. Bru et al. (2016) fremhever at skolen som samfunnsinstitusjon har en unik mulighet til å hjelpe barn og unge, og for å gjøre dette trenger en å stå sammen og være bevisst på den sentrale rollen skolen har. Skolens rolle poengteres også når viktigheten av mestringserfaringer fremheves for mestring i andre situasjoner (Groth et al., 2019; Heggen & Øia, 2005; Luszczynska et al., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018) Selv om det ikke er enighet om tilnærmingen til livsmestring på timeplanen, viser dette at skolen har unike muligheter for å tilrettelegge og gi elevene mestringserfaringer de kan ta med seg videre.

6.0 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å svare på følgende problemstilling: *Hvilke faktorer predikerer mestring?* I dette avsluttende kapitlet presenteres studiens hovedfunn med utgangspunkt i hypotesene for å besvare problemstillingen. Videre kommenteres studiens begrensinger, før avsluttende refleksjoner. Avslutningsvis presenteres forslag til videre forskning.

6.1 Studiens hovedfunn

Funnene viser hvordan ulike faktorer, både tradisjonelle og nyere, i ulik grad predikerer mestring. I tråd med både internasjonal og nasjonal forskning, viste resultatene i denne studien en signifikant kjønnsforskjell. Gjennom analysene og diskusjonen ble det bekreftet at jentene skåret betydelig lavere på mestring enn guttene, og tilsvarende faktoren med størst praktisk betydning. Studier fremhever at vurdering av seg selv og mestringstro er mulige årsaker som vil spille inn på jentenes rapportering av mestring i møte med motgang. Vurderingen fremhever at jenter trolig oppfatter sine eksterne og interne krav høyere enn guttene, mens deres eksterne og interne ressurser oppfattes lavere (Lazarus og Folkman, 1984).

Videre viste regresjonsanalysen at både grunnskolepoeng og bygdeskole hadde betydning for elevenes mestring. Yrkesfaglig studieretning, og mor med høy utdanning spilte også en rolle, men i mindre grad. Det viser seg overraskende at ikke mors utdanning har mer å si, samtidig er det overraskende at minoritetsspråk ikke viser seg å ha noe betydning for elevenes rapportering i håndtering av mislykkethet. Til tross for at tidligere forskning tilsier at det er sammenheng mellom minoritetsspråk og lavere mestring, finner man ikke signifikante sammenhenger i denne studien. Det er diskutert at mulige årsaker er at elever kan ta med seg mestringserfaringer knyttet til minoritetsposisjon og bruke i andre situasjoner. Det vektlegges at det peker på behov for større nyansé i omtale av forskjeller i mestring knyttet til minoritet og majoritet. Kjønnsforskjeller fremheves også i forbindelse med skoleprestasjoner og mestring. Resultatene viser at stigningstallet for kjønnene er likt, men jentene starter lavere på mestring og indikerer at en jente med 6 i snitt opplever samme mestring som en gutt med 1 i snitt. På denne måten problematiseres forventet og reell mestring.

Både type skole og studieretning bringer med seg nye sider av mestring det enda ikke finnes så mye forskning på. Big-fish-little-pond effekten diskuteres som mulig årsak både til hvorfor elever på bygdeskoler, og elever på yrkesfaglige linjer skårer høyere på mestring. Der både interesser og gruppestørrelser spiller inn, og styrker igjen selvbilde ifølge Marsh og Parker (1984). Funnene bør ses i sammenheng med annen forskning, og mulige forklaringer. Gjennomgående er den enkeltes iboende ressurser for å mestre i fokus, og det fremheves at den enkeltes evne til å mestre kontinuerlig er i utvikling avhengig av omgivelsene (Samdal et al., 2017). Samtidig er tidligere mestringserfaringer viktige for nye erfaringer med mestring. Dette vektlegger både miljøet elevene befinner seg i, og betydningen læreren har for elevene og tilrettelegging for mestring. Disse funnene peker igjen på mulighetene som finnes for videre forskning.

6.2 Studiens begrensninger

Livet i skolen er et rikt datamateriale, og forholdet mellom utvalg og populasjon viste god representativitetsanalyse som fremhever styrker ved datamaterialet. Til tross for at det representative utvalget styrker tyngden av funnene, vil det også med valg en tar være begrensninger ved studien som videre presenteres.

Spørsmålene i denne studien måler mestring ved håndtering av mislykkethet, og det skiller seg fra mange av de andre spørsmålene i spørreskjema rettet mer mot skole. Det kan tenkes at dette trolig kan påvirke svarene, samtidig som det ikke gjør det aktuelt å sammenligne med flere av de andre variablene. Selv om det bare er et spørsmål som går direkte på skolen, kan det tenkes at noen av de andre spørsmålene også ble tolket ut fra skolesituasjon og ikke generelt utfordringer i livet siden undersøkelsen ble gjort på skolen. En kan stille seg kritisk til om en kunne fått andre resultater hvis en hadde stilt flere spørsmål angående skolesammenheng, eventuelt ved å være mer konkret om hvilken situasjon spørsmålene baseres på. Samtidig må en kommentere at det er mulig at resultatene kunne sett annerledes ut om en hadde inkludert flere sider av mestringsbegrepet. I denne studien måles mestring med utgangspunkt i spørreskjema med påstander om lært hjelpeløshet, mens Heggen og Øia (2005) inkluderer blant annet akademisk selvbilde, kroppsbilde, samlemål for psykiske plager, og planer om høyere akademisk utdanning.

En svakhet med regresjonsanalysen er at modellen kun forklarer en begrenset del av variansen av elevenes selvrapporing av mestring ($R^2=0,13$). Dette betyr at studiens funn kun beskriver 13% av variasjonen i elevenes håndtering av å mislykkes. Det indikerer at det enda vil være elementer som spiller inn på mestring som ikke blir beskrevet i denne studien. Ved å inkludere flere variabler i regresjonsanalysen, ville en trolig kunne forklart en større andel av variansen, og resultatet kunne dermed blitt annerledes. Faktorene i analysen er strukturelle egenskaper og dermed avgjort før elevene begynner på videregående skole, og kjønn, foreldres utdanning, minoritetsposisjon, tidligere skoleprestasjoner, type skole og studieretning forklarer kun deler av mestring. På denne måten fremheves viktigheten av lærerens rolle, ved at det er påvirkbare faktorer som mulig spiller inn. Dette er ikke blitt undersøkt i denne studien, men gjennom å ha undersøkt hvilke faktorer som predikerer mestring legger en til rette for videre studier av tematikken.

Siden datamaterialet baseres på elevenes selvrapporing, må en være bevisst på at det innebærer deres subjektive vurdering i øyeblikket. Samtidig kan det være ulike tolkninger av hva en legger i eksempel å miste motet, som også påvirker hvordan en svarer. I tillegg må en ta høyde for mulig over- og underrapportering i slike spørsmål. Til tross for begrensninger vil likevel det høye antall deltakende elever i undersøkelsen styrke troverdigheten til funnene siden over- og underrapportering i større grad utjevnes. Studiens ytre validitet er diskutert med utgangspunkt i populasjon og utvalg. Studien begrenses grunnet bekvemmelighetsutvalg, som baserer seg fra data innsamlet høsten 2015. Selv om tversnittdesign begrenser en i å trekke årsakssammenhenger, er svarprosenten og deltakelsen høy, og representasjonsanalyser tilsier at utvalget kan representerer populasjonen. Det vurderes derfor til at resultatene fra denne studien, også kan generaliseres til populasjonen.

Validiteten er diskutert med tanke på hvordan en motvirker systematiske målefeil. For å kunne følge opp respondentene ved senere datainnsamlinger kunne ikke elevenes anonymitet sikres for forskerne knyttet til prosjektet, og anses som en svakhet. Elevene ble forsikret deres personalia og svar ble behandlet på en forsvarlig måte.

Sannsynligheten for systematiske målefeil minskes gjennom fravær av komplisert språkbruk i spørreskjemaet. Skalaen benyttet i denne studien har blitt målt med Chronbachs alfa å ha en tilfredsstillende reliabilitet. Selv om mål på intern konsistens kan underestimere målefeilene, er Chronbachs alfa mye brukt siden intern konsistens er en forutsetning for god operasjonalisering av et latent begrep (Clausen & Johansen, 2012).

6.3 Avsluttende refleksjoner

Gjennom dette prosjektet har jeg fått innsikt og kunnskap som vil være aktuelt å ta med i møte med elever. Denne prosessen har fått meg til å reflektere i større grad over hva det vil si å være ungdom i dag, og ikke minst til å reflektere over innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig har det gitt meg en ydmykhet i møte med forskning og undersøkelser, en må ikke glemme at bak hvert tall sitter det et menneske med sine tanker og følelser som har svart ut fra deres opplevelse. Selv om det er flere elever som har utfordringer, må en huske at økning i psykiske vansker ikke betyr at alle ungdommer i dag sliter. Ofte snakker en om hele dagens ungdomsgenerasjon under ett, men vi må hjelpe hverandre å huske at den enkelte ungdom opplever det forskjellig. Selv om en skal hjelpe dem som ikke mestrer utfordringer, og legge til rette for dem, må vi ikke glemme at det er mange som også rapporterer høy skår på mestring. Derfor trenger en som lærer å møte hver elev der de er, og bygge relasjoner for å bli kjent med den de er.

Denne studien gir sterke indikasjoner på at det er betydelig kjønnsforskjeller i hvordan en håndterer å mislykkes. Likevel må ikke de guttene som synes det er vanskelig å mestre utfordringer komme i skyggen av jentenes høye rapportering. Samtidig viser studien at selv om flere strukturelle egenskaper som predikerer mestring allerede er forutbestemt før læreren møter elevene, kan likevel store deler forklares av påvirkbare forhold. Dette peker igjen på læreren og skolen sin sentrale rolle. De sosiale forskjellene i skolen blir enten reproduisert eller utjevnes, og det krever bevisstgjøring i hvilken grad skolen gjør dette (Hegna, 2014). Skolens rolle vektlegges også av Folkehelseinstituttet som fremhever at grunnlaget for en psykisk sunn voksenbefolkning allerede legges i barne- og ungdomsårene (Reneflot et al., 2008). Med dette fremheves viktigheten av å skape inkluderende lokalmiljøer, der en legger til rette for opplevelse av mestring og engasjement. Dette peker igjen på de viktige årene elevene har i skolen.

Endringer og utvikling fører med seg ulike meninger som fremmer forskjellige sider. Det viser seg gjeldende i diskusjonen om plassen psykisk helse og livsmestring skal ha i skolen. Denne studien er ikke en endelig fasit, men bringer tanker om sammenhenger. Samtidig peker studien på behov for kunnskap og forskning om de kausale årsakene til faktorene. En trenger mer kunnskap om hvordan vi kan hjelpe elevene å skape broer over mørke bølger. Ikke at elevene skal bygge broene selv, men gjennom å bli sett få

erfare at en håndterer å møte motgang. På denne måten kan mestring, og troen på at en vil håndtere utfordringer være en bro over hjelpeløshet og negativitet.

6.4 Videre forskning

Vi lever i et samfunn som stadig er i endring, og dette fører med seg at vi aldri kommer til å være ferdig utlært. Derfor er det viktig at vi stadig forsker videre på ulike problemstillinger. Samfunnet har utviklet seg i en retning hvor psykisk helse og vansker i større grad omtales. Det vil være interessant å følge med på utviklingen av livsmestring i skolen. I framtiden vil det vil være behov for forskning på konsekvensene innføring av de tverrfaglige temaene har for elevenes psykiske helse og mestring. Vil det føre til endring i elevenes rapportering av psykiske vansker, samt opplevde mestring? Gjennom fokuset på mestring i denne studien har troen elevene har på evnene til å møte motgang blitt framhevet. Selv om ikke dette er nøyaktig det samme som mestringstro kan en se likheter og det kan derfor tenkes at det hadde vært hensiktsmessig med en validering av Banduras (1977) «self-efficacy», og coping-siden av mestringsbegrepet for å undersøke forskjeller. Siden det er elevenes rapportering av evner til å håndtere motgang som måles i denne studien, hadde det vært interessant å undersøke hvilke strategier elevene bruker for å få innsikt i hvordan de håndtere utfordringene.

Denne studien har gitt meg kunnskap i hvilken grad ulike faktorer predikerer mestring. Der kjønn bekreftes å spille størst rolle, og viser at det er en betydelig kjønnsforskjell når det kommer til hvordan elever håndterer å mislykkes. Vi trenger mer forskning på hva årsaken er for å forstå hvorfor det er så stor forskjell i rapporteringen, og mer forklaring enn at det er risikofaktor å bli født jente. Samtidig trenger en mer kunnskap knyttet til skoleprestasjoner og mestring, ved å undersøke hvorfor jenter med 6 i snitt rapporterer mestring på linje med gutter med 1 i snitt. Hvordan kan en gi elevene en skoledag med økt opplevelse av å mestre små og store utfordringer en møter i livsløpet? Samtidig har studien pekt på at to av variablene som ikke er blant de tradisjonelle i tidligere forskning, studieretning og type skole, viser seg å ha noe betydning for elevenes mestring. Dette fremhever behovet for videre forskning på nettopp dette. Eksempelvis gjennom å videre undersøke betydningen av studieretning, og undersøke andre forskjeller som finnes mellom yrkesfaglig og studieforbereende utdanning. I tillegg vil det være behov for å undersøke mer utdypende hvilken betydning det har for elevene om en går på skole i by eller på bygd. Her kan både longitudinelle og kvalitative studier åpne opp for ny innsikt gjennom å belyse andre sider og sammenhenger enn det som kommer fram i denne studien. Gjennom kvalitative studier hadde det vært interessant å blant annet undersøkt hvilke årsaker til lav mestring jentene selv oppgir, og hvilke trekk ved skolene elevene mener spiller inn for deres mestring. Samtidig er det behov for å undersøke hvilke andre elementer som spiller inn på å forklare variansen i mestring, utover det denne studien har tatt for seg. I denne studien viser minoritet å ikke spille noen rolle, men variabelen er skjevfordelt og målt ved språk, delt etter vestlig og ikke-vestlig for å kunne sammenligne med tidligere studier. Derfor peker det på flere muligheter til videre forskning, der det hadde vært interessant å undersøke andre sider av minoritetsposisjon gjennom ny kategorisering.

Etter å ha lagt bak oss året 2020, som innebar pandemi, nedstengning av skoler og annerledes hverdager, er vi nå i 2021 som enda bærer preg av restriksjoner, og usikker framtid. Samfunnet, skolen, og ikke minst elevene har i ulik grad blitt preget av denne tiden. Videre studier trenger å fortsette å studere elevenes psykiske helse, og mestring. Samtidig vil det være aktuelt å undersøke hvilke konsekvenser tiden med koronapandemien har hatt på ungdommers psykiske helse og mestring, og hvordan ulike elever har håndtert dette. Med bakgrunn i dette konkluderes det med at det er behov for mer forskning på dette området.

Referanser

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74. <https://doi:10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2020a). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2020b). *Ungdata Ung i Distrikts-Norge*. (NOVA Rapport 3/20). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2983/2020-01-31%20Unge%20i%20Distrikts-Norge.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review 84*, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-44). Greenwich: Information Age publishing.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & 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. <https://doi.org/10.1177%2F0004867414533834>.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*: Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education, 7*(4), 279-301. https://doi:10.1207/s15324818ame0704_2
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bufdir (2020a). Begreper og kunnskapsgrunnlag. Hentet fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/begreper_og_kunnskapsgrunnlag/
- Bufdir (2020b). Utdanningsvalg og kjønn. Hentet fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/
- Bye, E. (2003). Vår beste dag. På *Støv og stjerner*. Via Music.
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. Helsedirektoratet (IS-2412). Hentet fra: <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2722380/Sosio%C3%B8konomisk+status+og+barn+og+unges+psykologiske+utvikling.pdf?sequence=2>
- Clausen, T. H., & Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 268-277). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Cliffordson, C. (2008). Differential Prediction of Study Success Across Academic Programs in the Swedish Context: The Validity of Grades and Tests as Selection

- Instruments for Higher Education. *Educational Assessment*, 13, 56-75.
<https://doi.org/10.1080/10627190801968240>
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370-393.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). Tilpasset opplæring og elevvurdering. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* (s. 103–110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Distriktsenteret. (2020). Ungdommenes distriktspanel. Vi har laget 15 forslag til ny politikk. Hentet fra: <https://ungdomspanel.distriktssenteret.no/>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52, 336-347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eisikovits, R. A. (2000). Gender Differences in Cross-Cultural Adaptation Styles of Immigrant Youths from the Former U.S.S.R. in Israel. *SAGE Social Science Collections*, 31(3), 310-331. <https://doi.org/10.1177/0044118X00031003003>
- Eriksson, C. (2019). Positiv psykisk helse hos skolbarn i Norden. *Nordisk välfärdsforskning | Nordic Welfare Research*, 4(2), 41-42.
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2019-02-01>
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences* 28, 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 11(2), 11-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge. Folkehelse rapporten 2014, Helsetilstanden i Norge*. (Rapport 2014:4). Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2016). UngKul-studie (prosjektbeskrivelse) - prosjektbeskrivelse. Hentet fra: <https://www.fhi.no/prosjekter/ungkul/>
- Folkehelseinstituttet. (2020). Foreldrenes utdanningsnivå påvirker barnas psykiske helse. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nyheter/2020/foreldrenes-utdanningsniva-pavirker-barnas-psykiske-helse/>
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole; faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, 53 (2), 27-40. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596284/Frostad-Mjaavatn.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.
- Groth, N., Schnyder, N., Kaess, M., Markovic, A., Rietschel, L., Moser, S., Michel, C., Schultze-Lutter, F., & Schmidt, S. J. (2019). Coping as a mediator between locus of control, competence beliefs, and mental health: A systematic review and structural equation modelling meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, 121, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103442>

- Guskey, T. R., & Anderman, E. M. (2013). In search of a useful definition of mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 18-23. Hentet fra: https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/10
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., & Ogden, T. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Kungl. Vetenskapsakademien: Health Committee
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. (Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Halvorsen, P. (2019). Store geografiske forskjeller i psykisk helsetilbud. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/store-geografiske-forskjeller-i-psykisk-helsetilbud>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatt, P.E. (2021). Girls suffer: the prevalence and predicting factors of emotional problems among adolescents during upper secondary school in Norway. *Social psychology of education*. <https://doi:10.1007/s11218-021-09626-x>
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, K., Smette, I., Dæhlen, M., & Wollscheid, S. (2012). For mye teori i fag- og yrkesopplæringen et spørsmål om målsettinger i konflikt? - Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 217-232.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring: tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning (trykt utg.)*, 13(2013)1, s. 49-79.
- Hegna, K. (2014). Nye tall om ungdom. Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1049>
- Helsedirektoratet. (2008). *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet
- Helsedirektoratet. (2014). *Sammen om mestring. Veileder i lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne. Et verktøy for kommuner og spesialisthelsetjenesten*. Oslo: Helsedirektoratet
- Holen, S., Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9:2014). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holte, A. (2018). Psyken er like viktig som matte og gym. Kronikk på Nrk.no. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/psyken-er-like-viktig-som-matteog-gym-1.14099027>
- Inkluderingskoden. (u.å). Måling av mangfold. Hva og hvorfor skal vi måle? Hentet fra: <https://inkluderingskoden.no/maling-av-mangfold>
- Jensen, F., & Kjærnsli, M. (2016). 4 Holdninger til naturfag. I *Stø kurs* (s. 72-93). <https://www.idunn.no/sto-kurs-pisa-2015/4-holdninger-til-naturfag>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2018). Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!). Trondheimsprosjektet 2017/2018. *Forskningsrapport*. Hentet fra: <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/node/21528/pdf>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, US: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Li, C. E., Froh, J., & Digiuseppe, R. A. (2006). The roles of sex, gender, and coping in adolescent depression. *Adolescence*, 41(163), 409-415. San Diego.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. <https://doi:10.1080/00207590444000041>
- Lyon, B. L. (2012). Stress, Coping and Health: A Conceptual Overview. I V. H. Rice (Red.), *Handbook of Stress, Coping, and Health* (s. 2-20): SAGE Publications, Inc.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020a). Hvor gikk det galt for generasjon prestasjon? Hentet fra: <https://psykologisk.no/2018/11/hvor-gikk-det-galt-for-generasjon-prestasjon/>
- Madsen, O. J. (2020b). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. <https://doi:10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi:10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Meld. St. 5 (2019-2020). *Levende lokalsamfunn for fremtiden-Distriktmeldningen*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20192020/id2674349/>
- Meld. St. 13 (2018-2019). *Muligheter for alle-Fordeling og sosial bærekraft*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/?ch=5>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen, Nr.6*, 5-14. Hentet fra: <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2016/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 282-297. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- Nordtug, B., & Engelsrud, G. (2017). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kj nnforskning*, 41(4), 262-278. doi:10.18261/issn.1891-1781-2017-04-06
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

- O'Reilly, M., Svirydzenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647-662. <https://doi:10.1007/s00127-018-1530-1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oppedal, B. (2007). *Minoritetsungdom og psykisk helse. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. (ISBN 82-92488-00-6 – 82-92488-99-5). Organisasjonen Voksne for barn. Hentet fra: <https://vfb.no/app/uploads/2019/03/BarnINorge2007.pdf>
- Oppedal, B., Azam, G. E., Dalsøren, S. B., Hirsch, S. M., Jensen, L., Kiamanesh, P., Moe, E. A., Romanova E., R., & Seglem, K. B. (2008). *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. (Rapport 14:2008). Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-200814.pdf>
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 646-660. <https://doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00381.x>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5.utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public health challenge. *Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi:10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Potrebny, T., Torsheim, T., Due, P., Välimaa, R., Suominen, S., & Eriksson, C. (2019). Trends in excellent self-rated health among adolescents: A comparative Nordic study. *Nordisk välfärdsvetenskaplig forskning*, 4(2), 67-76. <https://doi:10.18261/issn.2464-4161-2019-02-04>
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science and Medicine*, 90, 24-31. <https://doi:10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tabbs, K., Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi:10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rye, J. F. (2020). Å være ung i distrikts-Norge. Kunnskapsoversikt med utgangspunkt i nyere norsk forskning om distriktsungdommer. Hentet fra: <https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2020/01/A-vare-ung-i-distriktsNorge.pdf>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samdal, O., Wold, B., Harris, B. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Helsedirektoratet. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress->

- og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motiv Emot* 37, 286-302. [https://doi: 10.1007/s11031-012-9311-8](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9311-8)
- Seligman, M. E. P. (1992). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology, General*, 105 (1), 3-46. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Skaug, T. (2019). Bru over mørke bølger. På *Bru over mørke bølger (singel)*. Grammofon.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom –tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (Notat nr4/16). Hentet fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5203/Web-Utgave-Notat-4-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soest, T. V., & Wichstrøm, L. (2014). Secular trends in depressive symptoms among Norwegian adolescents from 1992 to 2010. *J Abnorm Child Psychol*. 42(3), 403-415. <https://doi:10.1007/s10802-013-9785-1>
- Statistisk sentralbyrå (2020a). Befolkningens utdanningsnivå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/utdanning>
- Statistisk sentralbyrå (2020b). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Sullivan, G. M. F., Richard. (2012). Using Effect Size- or Why The P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 279-282. <http://dx.doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30. https://doi:10.1207/s15327957pspr0601_1
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annu Rev Clin Psychol*, 3(1), 377-401. <https://doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>
- Thompson, S. C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question. *Psychol Bull*, 90(1), 89-101. <https://doi:10.1037/0033-2909.90.1.89>
- Tilleczek, K. C., & Ferguson, B. (2007). Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature. *Ontario Ministry of Education Toronto, Canada*.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A Study on General Self-Efficacy and Subjective Well-Being of Low SES-College Students in a Chinese University. *College student journal*, 38(4), 637.
- Torgersen, L. (2005). *Betydningen av innvandrerbakgrunn for psykiske vansker blant ungdom* (5/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Urduan, T. C., & Pajares, F. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

- Utdanningsdirektoratet. Elevtall i videregående skole – fylker og skoler. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/#spesialundervisning-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnskolepoeng. Analyse- grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2018-2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolepoeng/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk. Pensumhefte*: Akademika.
- Wei, M., Liao, K. Y.-H., Mallinckrodt, B., Chao, R. C.-L., Tsai, P.-C., & Botello-Zamarron, R. (2010). Minority Stress, Perceived Bicultural Competence, and Depressive Symptoms Among Ethnic Minority College Students. *Journal of Counseling Psychology, Vol. 57*(No. 4), 411-422. <https://doi:10.1037/a0020790>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.08.004>
- Wong, P. T. P., Wong, L. C. J., & Lonner, W. J. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.
- World Health Organization. (2021). Mental health: WHO urges more investments, services for mental health. Hentet fra: https://www.who.int/mental_health/who_urges_investment/en/

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none"> • Bruk svart eller blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/> • Feilkryssing kan strykes ved å fylle hele feltet. Sett så kryss i rett felt. • Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	---

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente... Gutt...

2. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

3. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning? Kryss av bare for den høyeste utdanningen.

Grunnskole ₁
 Videregående skole ₂
 Høgskole/universitet, inntil 3 år ₃
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ₄

4. Hvem bor du sammen med mesteparten av tiden? NB: Sett bare ett kryss!

1. Mor og far sammen 3. Bare mor... 5. Mor og annen foresatt... 7. Fosterfamilie...
 2. Skifter mellom mor og far... 4. Bare far... 6. Far og annen foresatt... 8. Bor alene

5. I hvilket land ble du født? ⇒

Norge ₁ Europa utenom Norden ... ₃
 Et annet nordisk land ... ₂ Et land utenom Europa ... ₄

6. Hvilket språk snakker du hjemme *det meste av tiden*? NB: Sett bare ett kryss!

Norsk ... ₁ Svensk... ₁ Dansk... ₁ Engelsk ... ₁ Annet språk (hvilket? ↴) ... ₁

Annet språk: Vennligst bruk bare STORE BOKSTAVER!

7. Din studieretning:

Bygg- og anleggsteknikk <input type="checkbox"/> ₁	Naturbruk <input type="checkbox"/> ₅	Teknikk og industriell produksjon ... <input type="checkbox"/> ₁₀
Design og håndverk <input type="checkbox"/> ₂	Restaurant- og matfag <input type="checkbox"/> ₆	Studiespesialisering <input type="checkbox"/> ₁₁
Elektrofag <input type="checkbox"/> ₃	Service og samferdsel <input type="checkbox"/> ₇	Musikk, dans og drama <input type="checkbox"/> ₁₂
Helse- og oppvekstfag <input type="checkbox"/> ₄	Medier- og kommunikasjon <input type="checkbox"/> ₈	Idrettsfag <input type="checkbox"/> ₁₃
	Kunst, design og arkitektur <input type="checkbox"/> ₉	Alternativ opplæring <input type="checkbox"/> ₁₄

KS-15
64-4

Utdanningen gjennomføres med assistanse fra SVU til NTNU

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

8. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for skole? ⇒ Ja...₁ Nei...₂

9. Ble du tatt inn på førsteønsket ditt for linje? ⇒ Ja...₁ Nei...₂

10. Er dette første gang du går på VG1? ⇒ Ja...₁ Nei...₂

11. Har du byttet linje i løpet av høsten? ⇒ Ja...₁ Nei...₂

12. Hva fikk du i standpunktkarakter i 10. klasse i disse fagene? ⇒

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvilken karakterer fikk du i disse fagene ved siste prøve? ⇒

	1	2	3	4	5	6
1. Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? NB: bare ett kryss! ⇒

Nei.....₁ Ja, utenom klassen.....₃
Ja, i klassen.....₂ Ja, både i og utenom klassen...₄

På skalaen fra 1 til 6, hvor sanne er hver av disse påstandene for deg? *Ett kryss for hver påstand.*

	Svært usant	1	2	3	4	5	6	Svært sant
15. Jeg gjør det bra på en rekke områder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg jobber godt med oppgavene vi får 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"/>
17. Jeg har lett for å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare 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"/>
19. Det er lett å like 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"/>
20. Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



KS-15
64-4

H15

1

Læringsutvikling gjennomføres med støtte fra SVEP og NTNU

2



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



- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. 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"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. De fleste liker meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 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"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 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"/> | <input type="checkbox"/> |

- I hvilken grad stemmer hver av disse påstandene for deg?
- | | Stemmer ikke | Stemmer delvis | Stemmer helt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 31. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Jeg bekymrer meg mye | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?
- | | Svært usant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 41. Jeg klarer skolefagene bra på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Jeg liker godt fagene på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Jeg synes det er spennende å gå på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. 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"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Jeg prøver å unngå at det skal se ut som om jeg har problemer med skolearbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Jeg tror jeg kommer til å begynne å studere etter videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Det er et mål for meg at de andre elevene ikke skal tenke på meg som dum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. 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"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Svært usant | | | | | | Svært sant | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 49. Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 50. Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 51. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 52. Jeg har likt å treffe nye mennesker på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 53. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 54. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 55. Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 56. Det er viktig for meg at lærerne ikke skal tro at jeg kan mindre enn de andre elevene ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 57. Jeg har møtt hyggelige medelever på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 58. Jeg lærer mye interessant på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 59. Jeg synes skolearbeidet er lystbetont..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 60. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 61. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 62. Jeg har fått nye venner på videregående | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 63. Det er viktig for meg å ikke virke dum i klassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 64. 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"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 65. Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg har på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 66. Jeg går i en hyggelig klasse på videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 67. Jeg tror jeg kommer til å begynne å jobbe etter videregående..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 68. På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨ | | | | | | | | | | | Ikke i det hele tatt | | | | | | | | | | Helt sikker | | |
| | <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"/> | <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-15
64-4

H15

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistansen til SIF-IT, NTNU

4

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
69. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du 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"/>
70. Det viktigste i klassen vår er å få 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"/>
71. Jeg trives godt sammen 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"/>
72. Jeg samarbeider godt med andre elever i klassen.....	<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. Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører 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"/>
74. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene.....	<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. Det viktigste i klassen vår er å gjøre 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"/>
76. Det viktigste i klassen vår er å være 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"/>
77. Jeg trives godt i friminuttene/fritimene.....	<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. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<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. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugges 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"/>
80. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<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. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg føler meg ensom 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"/>
85. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. 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"/>
87. Foreldrene mine er interessert i skolearbeidet mitt.....	<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"/>
88. Foreldrene mine hjelper meg med skolearbeidet.....	<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"/>
89. 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"/>
90. 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"/>
91. 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"/>
92. 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"/>
93. 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"/>

KS-15
64-4

H15

1

Lidenskapen gjennomføres
med assistansen SIP-IT, NTNU

5

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

- | | Svært usant | | | | Svært sant | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 94. 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"/> |
| 95. Jeg føler at jeg kaster bort tida mi ved å gå på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 97. 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"/> |
| 98. 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"/> |
| 99. 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"/> |
| 100. Jeg har ingen venner på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Jeg vil aldri lykkes på skolen, samme hvor hardt jeg prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Jeg lurer på om det er noen vits i å fortsette på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. 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"/> |
| 104. 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"/> |
| 105. 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"/> |
| 106. Jeg frykter at manglende evner fører til at jeg slutter på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. 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"/> |
| 108. 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"/> |
| 109. Foreldrene mine gir meg gode råd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. 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"/> |
| 111. 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"/> |
| 112. 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"/> |
| 113. 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"/> |
| 114. 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"/> |
| 115. Jeg trives sammen med foreldrene mine..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 116. 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"/> |
| 117. 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"/> |

KS-15
64-4

H15 1

Undersøkelser gjennomføres
med assistanse fra SUT-IT, NTNU

6

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

Hvor fornøyd er du med følgende?

- | | Ikke i det hele tatt | | | | Svært fornøyd | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 118. Tenk tilbake på da du valgte linje på VGS i 10. klasse. Hvor fornøyd er du med kvaliteten på informasjonen du fikk for å kunne velge? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 119. Hvor fornøyd er du med ditt valg av skole? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 120. Hvor fornøyd er du med ditt valg av linje? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

121. Angrer du på valget ditt? ⇒ Angrer valg av skole.....₁ Angrer valg både av skole og linje.....₃
Angrer valg av linje.....₂ Angrer ikke på noe av dette.....₄

- | | Aldri | Under 1 gang i uka | 1 gang i uka | 2 ganger i uka | 3 el. flere ganger i uka |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 122. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Ingen | 1 - 5 | 6 - 10 | Over 10 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 123. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 124. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 125. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | | | | Svært sant | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 126. 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"/> |
| 127. Jeg vurderer å bytte linje fordi det er alt for mye teori..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 128. Jeg bruker alt for lang tid på å jobbe med lekser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 129. Jeg blir plaget av enkelte elever på skolen eller skoleveien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 130. 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"/> |
| 131. Lærerne mine er god til å tilpasse oppgavene til alle elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 132. 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"/> |
| 133. Jeg burde bruke mer tid på lekser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 134. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i programfagene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 135. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 136. Jeg er fornøyd med kroppen min..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 137. Lærerne mine spør meg når jeg rekker opp handa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-15
64-4

H15

1

Undersøkelser gjennomføres med assistansen SIF-IT, NTNU

7

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

- | | Svært usant | | | | | | Svært sant | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 138. Det er viktig for meg at lærerne mine liker 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"/> |
| 139. Lærerne mine tror jeg kan gjøre det godt i matematikk..... | <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"/> |
| 140. Lærerne mine gir meg oppgaver som er 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"/> |
| 141. Det er viktig for meg å trives 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"/> |

142. Hvor mange timer sover du vanligvis pr. natt, utenom helgene? NB: Avrund til nærmeste halvtime. Bruk ett desimal. Sovor du f.eks. vanligvis 7½ time, skriver du 7,5 i feltet. Sovor du vanligvis 10 timer, skriver du 10,0 i feltet. Vær nøye med å plassere tallene rett før/etter kommaet! ⇒

	,
--	---

143. Når legger du deg vanligvis om kvelden, utenom helgene? NB: Vær nøye med å plassere tallene rett i feltet. Legger du deg vanligvis kl halv ti (21:30) om kvelden, skriver du 21:30 i feltet. Legger du deg ved midnatt, skriver du 24:00 i feltet. ⇒

	:	
--	---	--

- | | Slett ikke sikker | | | | | | Svært sikker | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 144. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <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"/> |
| 145. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <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"/> |
| 146. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <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"/> |

147. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?

Nei, Aldri 0	Ja, én gang 1	Ja, 2 eller 3 ganger 2	Ja, 4 til 10 ganger 3	Over 10 ganger 4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

148. Hvor ofte røyker du?

Hver dag 0	Hver uke, men ikke hver dag 1	Under én gang i uka 2	Røyker ikke i det hele tatt 3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 1. klasse i videregående skoler i Sør-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 Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU.

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

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av overgangen fra ungdomsskole til videregående skole
- Din opplevelse av den hjelp og støtte du får på skolen
- Din motivasjon for skolen
- Sosiale relasjoner på skolen
- Trivsel på skolen

Undersøkelsen vil bli gjennomført før jul.

Noen av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 10. klasse i vår. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 2. klasse på VGS, derfor trenger vi navnet også på de som ikke var med sist vår. 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, Pedagogisk institutt/NTNU, tlf. 73551151, per.frostad@svt.ntnu.no

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra Norsk senter for forskningsdata

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlfagres 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.

Avdelingskontoret / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svara@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uio.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 selvpåfatning, 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: Svarfordelinger i prosent

Tabell 6: Rapportering av coping, kjønn

Svarfordeling i prosent:

Indikatorer	Kjønn	1	2	3	4	5	6
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	Jente	13,2	21,8	19,3	19,9	15,5	10,2
	Gutt	34,7	29,4	15,1	12,1	5,2	3,4
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	Jente	14,5	28,1	21,9	19,3	9,5	6,7
	Gutt	26,0	33,4	29,0	11,0	6,9	3,6
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	Jente	25,5	28,6	18,6	12,9	8,8	5,6
	Gutt	47,3	28,6	13,4	6,0	2,8	1,9
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	Jente	21,8	24,4	19,3	16,4	10,7	7,4
	Gutt	40,5	26,4	14,3	10,2	5,7	2,9
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	Jente	9,0	20,4	19,1	20,9	16,2	14,4
	Gutt	24,8	30,8	20,0	12,1	7,8	4,4

1= svært usant, 6= svært sant

Tabell 7: Rapportering av coping, mors utdanning

Svarfordeling i prosent:

Indikatorer	Mors utdanning	1	2	3	4	5	6
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	Lav	23,8	25,6	17,8	16,8	9,9	6,1
	Høy	23,3	26,2	16,6	15,0	11,3	7,6
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	Lav	19,1	31,6	20,0	16,0	8,0	5,2
	Høy	22,1	30,1	20,2	14,6	8,4	4,6
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	Lav	35,3	28,3	16,7	9,9	5,9	3,9
	Høy	38,0	29,1	15,0	8,9	5,7	3,3
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	Lav	29,7	24,0	18,5	14,7	7,6	5,5
	Høy	33,6	27,3	14,8	11,4	8,5	4,4
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	Lav	16,1	25,6	19,6	17,8	11,7	9,3
	Høy	17,8	26,2	19,3	14,9	13,3	8,5

1= svært usant, 6= svært sant

Tabell 8: Rapportering av coping, språk

Svarfordeling i prosent:

Indikatorer		Prosentfordeling					
		1	2	3	4	5	6
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	Majoritet	23,9	26,2	17,4	16,1	9,9	6,5
	Minoritet	25,4	18,7	16,3	14,4	15,8	9,6
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	Majoritet	19,8	31,5	20,5	14,6	8,3	5,2
	Minoritet	25,2	24,3	18,6	20,5	7,1	4,3
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	Majoritet	36,6	29,3	16,0	9,2	5,4	3,6
	Minoritet	33,6	22,7	15,6	12,3	10,0	5,7
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	Majoritet	31,3	26,3	16,4	13,0	8,0	4,9
	Minoritet	28,8	16,1	22,4	15,6	9,8	7,3
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	Majoritet	16,3	26,4	19,6	16,5	12,3	8,9
	Minoritet	22,9	17,8	19,6	16,8	9,8	13,1

1= svært usant, 6= svært sant

Tabell 9: Rapportering av coping, type skole

Svarfordeling i prosent:

Indikatorer		Prosentfordeling					
		1	2	3	4	5	6
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	By	22,2	24,8	17,4	16,8	11,2	7,6
	Bygd	29,5	28,7	17,4	12,5	7,6	4,3
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	By	18,7	30,1	20,5	16,1	8,8	5,7
	Bygd	25,8	32,0	20,0	12,3	6,4	3,5
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	By	33,8	28,5	17,3	10,2	6,2	4,1
	Bygd	45,1	28,9	12,1	7,2	4,5	2,3
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	By	29,4	25,3	17,2	13,9	8,5	5,7
	Bygd	37,3	25,9	15,1	11,6	6,8	3,3
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	By	15,6	24,5	19,4	17,4	13,3	9,8
	Bygd	21,6	29,8	19,7	14,0	7,8	7,2

1= svært usant, 6= svært sant

Tabell 10: Rapportering av coping, studieretning

Svarfordeling i prosent:

Indikatorer		Prosentfordeling					
		1	2	3	4	5	6
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	Yrkesfag	30,8	24,4	16,7	13,8	7,9	6,3
	Studie	19,4	26,2	17,8	17,2	12,1	7,3
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	Yrkesfag	22,4	28,4	20,3	14,3	8,3	6,3
	Studie	18,7	32,0	20,4	16,0	8,3	4,6
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	Yrkesfag	38,8	26,8	15,5	8,9	5,8	4,2
	Studie	34,6	29,6	16,6	9,9	5,8	3,5
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	Yrkesfag	33,9	22,6	15,5	12,9	9,0	6,1
	Studie	29,4	27,1	17,5	13,7	7,6	4,6
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	Yrkesfag	20,6	25,0	20,5	15,1	9,1	9,8
	Studie	14,4	26,1	18,8	17,6	14,1	9,0

1= svært usant, 6= svært sant

Vedlegg 5: Korrelasjonsmatrise; grunnskolepoeng og coping

Tabell 11: Korrelasjonsmatrise, grunnskolepoeng og coping-indikatorer

Indikatorer	Karaktersnitt
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	0,09**
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	-0,03
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	-0,01
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	-0,07**
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	0,04

**= signifikant på 0,01 nivå, *= signifikant på 0,05 nivå.

Vedlegg 6: Interne korrelasjoner coping

Tabell 12: Interne korrelasjoner, coping

	Coping 1	Coping 2	Coping 3	Coping 4	Coping 5
Coping 1	1	0,49**	0,73**	0,55**	0,72**
Coping 2		1	0,52**	0,48**	0,46**
Coping 3			1	0,58**	0,68**
Coping 4				1	0,54**
Coping 5					1

**= signifikant på 0,01 nivå, *= signifikant på 0,05 nivå.

Vedlegg 7: Splittet lineær regresjonsanalyse, mestring og skoleprestasjoner

Tabell 13: Lineær regresjonsanalyse, mestring og skoleprestasjoner

Oppsplittet mellom kjønn:

	Jenter		Gutter	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	3,42		4,31	
Grunnskolepoeng	0,01	0,08	0,01	0,08

Referansekategori: coping

