

Jorunn Nordmo

## Opplevde symptomer på ADHD - en begrensning for mestring?

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom elever med opplevde symptomer på ADHD og mestringsstrategier, samt opplevd mestringskompetanse.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Astrid Hoås Morin

Medveileder: Vegard Johansen

Mai 2022



Jorunn Nordmo

## **Opplevde symptomer på ADHD - en begrensning for mestring?**

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom elever med opplevde symptomer på ADHD og mestringsstrategier, samt opplevd mestringskompetanse.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Astrid Hoås Morin  
Medveileder: Vegard Johansen  
Mai 2022

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden







## Sammendrag

Mestring har vist seg å være en viktig faktor når det kommer til både fysisk og psykisk helse hos oss mennesker. Flere styringsdokumenter trekker frem viktigheten av å mestre eget liv og evnen til å kunne håndtere vanskeligheter eller nederlag. Samtidig viser studier at mennesker med ADHD, eller symptomer på ADHD, presterer generelt dårligere i skolesituasjoner, og benytter seg av flere ugunstige mestringsstrategier. Vil dette ha noe å si for deres opplevelse av mestring i skolen?

Studien har til hensikt å se på sammenhengene mellom elever med symptomer på ADHD, mestringsstrategier og opplevd mestringskompetanse. Symptomer på ADHD forstås som høy skåre på hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker i kartleggingsverktøyet SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Mestringsstrategiene handler om å søke emosjonell støtte og å benytte seg av aktiv mestringsstrategi, og baserer seg på the COPE inventory. Mestringskompetanse baserer seg på the Coping Competence Questionnaire, og handler om evnen til å håndtere negative hendelser i livet på en effektiv måte. Formålet med studien er ikke å komme med noe konkret svar, men snarere å diskutere ulike årsaker til, og konsekvenser av, disse sammenhengene. Problemstillingen for oppgaven er dermed: *Hvilke sammenhenger er det mellom opplevde symptomer på ADHD og bruk av mestringsstrategier, samt opplevd grad av mestringskompetanse?* Det er utformet to hypoteser som antar at sammenhengen mellom opplevde symptomer på ADHD, og både mestringsstrategiene og mestringskompetanse vil være negativ.

Studien har tatt utgangspunkt i allerede innsamlet datamateriale fra forskningsgruppen Livet i Skolen. Materialet er samlet inn i samarbeid med Trondheim fylkeskommune. Studien har et tverrsnittsdesign, og dataen er samlet inn fra elever som gikk tredje året på videregående i 2018. Utvalget klassifiseres som et bekvemmelighetsutvalg, og består av 1955 elever med en svarprosent på 77%. For å kvalitetssikre de sammensatte målene, har interne korrelasjonsanalyser, samt faktoranalyse og Chronbachs alfa blitt benyttet. Sammenhenger mellom avhengige og uavhengige variabler ble testet ved hjelp av bivariate korrelasjonsanalyser. Til slutt ble det gjennomført tre hierarkiske lineære regresjonsanalyser, for å se hvor stor påvirkningskraft de ulike uavhengige variablene hadde på hver av de avhengige variablene.

Studiens hovedfunn indikerer at det finnes en negativ sammenheng mellom symptomer på ADHD og både mestringsstrategier og mestringskompetanse. Resultatene er signifikante i både korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysene. I de hierarkiske regresjonsanalysene ble sammenhengene kontrollert for andre relevante forhold rundt mestring: kjønn, sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner. Det viste seg at symptomer på ADHD fortsatt hadde påvirkningskraft på både mestringskompetanse og begge mestringsstrategiene, selv når kontrollvariablene ble lagt til. Dette indikerer at elever med symptomer på ADHD opplever å ha lavere mestringskompetanse, i tillegg til at de sjeldnere benytter seg av mestringsstrategiene emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi.

Den totale forklarte variansen var ulik mellom de tre regresjonsanalysene. Analysen for mestringskompetanse hadde en høyere forklart varians, mens aktiv mestringsstrategi hadde relativt lav forklart varians. Emosjonell støtte lå omtrent i midten av de andre to. Ettersom resultatene likevel var signifikante, er det mulig å si at symptomer på ADHD forklarer noe av variansen til de avhengige variablene, og dermed vil ha en påvirkningskraft. Det vil likevel være viktig å ta hensyn til at det finnes andre relevante forhold denne studien ikke har testet for. Da gode mestringsstrategier synes å føre til høyere mestringskompetanse, indikerer funnene i studien at det vil være viktig å støtte elever med symptomer på ADHD i utviklingen av gode mestringsstrategier. Dermed vil de forhåpentligvis også oppleve høyere mestringskompetanse.

# Abstract

Coping has proven to be an important factor when it comes to both physical and mental health. The importance of being able to cope with difficulties and failure in one's life is also highlighted in several governing documents. At the same time, surveys show that people with ADHD, or symptoms of ADHD, use less efficient coping strategies and have greater problems in school related situations. Will these problems affect how they perceive their own coping-ability?

This thesis aims to look at the links between perceived symptoms of ADHD, coping strategies, and perceived coping competence. ADHD-symptoms are understood as a high score on attention difficulties and hyperactivity in the brief behavioral screening questionnaire, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). The coping strategies are seeking emotional support and active coping and are based on the COPE inventory. Coping competence is understood as the capacity to effectively cope with failure and negative life events, and is based on the Coping Competence Questionnaire. The thesis does not seek to conclude with any definite answer but will instead discuss possible causes and consequences of the potential links. Thus, the problem that will be addressed in this thesis is: *What are the links between perceived symptoms of ADHD and the use of coping strategies, as well as perceived coping competence?* To answer this problem, two hypotheses were designed. They both assume a negative link between these variables.

The study is based on data collected by the research group *Livet I Skolen*. The data was collected in collaboration with Trondheim County Council. The study has a cross-sectional design, and the data represents students in their third year of high school, in the year 2018. The sample is described as a convenience sample, and consists of 1955 students with a response rate of 77%. The quality of the scales was ensured using internal correlation analyzes, as well as factor analysis and Chronbach's alpha. Correlations between the dependent and independent variables were examined by bivariate correlation analysis. Furthermore, three hierarchical linear regressions were performed. These were used to examine the influence of the independent variables on each of the dependent variables.

The main findings of this study indicate a negative correlation between perceived symptoms of ADHD and both coping strategies and perceived coping competence. These results are significant in both the correlation analysis and the hierarchical linear regressions. They were also tested for other factors found relevant for coping: socioeconomic status, school performance and gender. Even when tested for these control variables, symptoms of ADHD still had a significant impact on both coping competence and the two coping strategies. This indicates that students with perceived symptoms of ADHD experience less coping competence, and less more seldom the coping strategies emotional support and active coping.

The regression analysis had a different amount of total variance explained. The analysis of coping competence had a higher percentage explained, while the analysis of active coping had a lower percentage explained. Seeking emotional support was somewhere in the middle. Nevertheless, it is possible to say that symptoms of ADHD explain some of the variance of the dependent variable, as the results were significant. However, it is important to consider that there will exist other relevant variables for which this study has not been tested. As coping is such an important part of human health, the findings of this study indicate that students with symptoms of ADHD should receive the support they need to be able to develop efficient coping strategies. Thus, they will hopefully experience higher perceived coping competence.



## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet (NTNU). Personlig markerer den også endt utdanning, etter 6 fine år ved NTNU i Trondheim. Jeg gleder meg nå til å gå inn i yrkeslivet som ferdig utdannet spesialpedagog og lektor.

Å skrive masteroppgave har vært en lang og til tider krevende prosess. Likevel har arbeidet med studien gitt meg mye glede og mestring, og jeg har endt opp med et produkt jeg er stolt av. Det å få muligheten til å fordype seg i et tema jeg virkelig brenner for, har vært både lærerikt og spennende. Det er ingen tvil om at jeg vil ta med meg mye lærdom fra prosjektet inn i yrkeslivet. Forhåpentligvis vil oppgaven også kunne være nyttig for andre lærere og spesialpedagoger i deres arbeid i skolen.

Temaet for masteroppgaven har stått ganske klart hos meg fra prosessen begynte. Jeg var selv et aktivt barn, og har derfor alltid vært interessert i å vite mer om diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse. Når det gjelder mestring var blant annet mestringstro en teori jeg bet meg fast i allerede første året på lærerstudiet. Interessen for denne teorien har ikke forlatt meg siden. Jeg har grublet på hvorfor akkurat mestringstro ble så viktig for meg gjennom studiet, og landet på at det må ha sammenheng med egne erfaringer. Jeg har selv ofte kjent på følelsen av å unngå oppgaver jeg ikke har troen på å få til, i tillegg til å utsette arbeid på bakgrunn av ubehagelige følelser. Det var derfor liten tvil om hvilket teoretisk perspektiv jeg ville ta med inn i oppgaven. Jeg kan med glede si at jeg gjennom arbeidet med denne studien, har fått erfare at mestringstro kommer ved hardt arbeid, og følelsen av å få til noe man til tider synes er vanskelig. Dette unner jeg alle elever i skolen å oppleve.

Avslutningsvis vil jeg gjerne benytte anledningen til å takke alle bak forskningsprosjektet Livet i Skolen for at jeg har fått tilgang til deres kvantitative datamateriale. Det å få muligheten til å gjennomføre analyser med god og robust data, i tillegg til å kunne skrive om et så interessant og aktuelt tema, har gitt meg mye lærdom. Jeg vil også takke mine to veiledere Vegard Johansen og Astrid Hoås Morin for gode og konstruktive tilbakemeldinger, samt støtte underveis i prosessen.

I tillegg må jeg takke den fine gjengen jeg har delt kontor med denne våren. Arbeidet med masteren hadde ikke blitt det samme uten dere. Jeg vil også rette en takk til mine foreldre, Inger og Jon. De har gjennom sitt yrkesvalg og sin vilje til diskusjon og refleksjon i oppveksten, inspirert meg til å velge læreryrket og senere masterstudiet i spesialpedagogikk. Takk for at dere tok dere tiden til å lese gjennom oppgaven og ga meg gode tilbakemeldinger da jeg trengte det som mest.

Med dette ønsker jeg deg god lesning!

*Jorunn Nordmo*

Trondheim, mai 2022



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Aktualisering av tema	1
1.2 Studiens formål	2
1.3 Problemstillingen	3
1.4 Oppgavens oppbygning	3
<b>2 Faglig forankring</b>	<b>5</b>
2.1 Hva er hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD	5
2.1.2 Symptomer på ADHD, mulige årsaker og konsekvenser	5
2.1.3 Symptomer på ADHD og kjønn	6
2.2 Mestring	7
2.2.1 Ulike aspekter ved mestring	8
2.2.3 Mestringsstrategier	9
2.2.2 Mestringskompetanse og Banduras teori om mestringstro	9
2.2.4 Lært hjelpeløshet	11
2.3 Symptomer på ADHD og mestring	11
2.4 Andre relevante forhold for mestring	12
2.4.1 Kjønn	12
2.4.2 Sosioøkonomisk status	13
2.4.3 Skoleprestasjoner	13
2.5 Hypoteser	14
2.5.1 Andre antakelser	14
<b>3 Metode</b>	<b>16</b>
3.1 Forskningsstrategi og design	16
3.2 Beskrivelse av utvalget	16
3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene	17
3.3.1 Spørreskjemaet	17
3.3.2 Variablene	18
3.4 Beskrivelse av analyser	21
3.4.1 Deskriptiv analyse	21
3.4.2 Faktoranalyse og Cronbachs alfa	21
3.4.3 Korrelasjonsanalyse	22
3.4.4 Multippel lineær regresjon	22
3.4.5 Forutsetninger for Hierarkisk regresjonsanalyse	23
3.5 Kvalitetssikring	23
3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet	24
3.5.2 Målefeil	24
3.5.3 Etliske betraktninger rundt prosjektet	25

<b>4 Resultater</b>	<b>27</b>
4.1 Faktoranalyse og Chronbachs alfa	27
4.2 Histogram, sammensatte mål	29
4.3 Beskrivende analyser – Sammensatte mål	30
4.4 Beskrivende analyser – Dikotome variabler	31
4.5 Korrelasjonsanalyse	31
4.6 Tester av regresjonsanalysens forutsetninger	32
4.7 Hierarkisk lineære regresjoner knyttet til mestring	33
4.7.1 Mestringskompetanse	33
4.7.2 Emosjonell støtte	34
4.7.3 Aktiv mestringsstrategi	35
4.8 Oppsummering	35
<b>5 Drøfting av sentrale funn</b>	<b>37</b>
5.1 Symptomer på ADHD, hva forteller disse oss egentlig?	37
5.2 Symptomer på ADHD og mestringskompetanse	39
5.2.1 Skoleprestasjoner og mestringskompetanse	39
5.2.2 Sosioøkonomisk status og mestringskompetanse	40
5.2.3 Kjønn og mestringskompetanse	41
5.2.4 Symptomer på ADHD og mestringskompetanse	42
5.3 Symptomer på ADHD og mestringsstrategier	44
5.3.1 Mestringsstrategier og kjønn	44
5.3.2 Mestringsstrategier og ADHD-symptomer	45
5.4 Gode mestringsstrategier, et verktøy for høyere opplevd mestringskompetanse hos elever med symptomer på ADHD?	47
<b>6 Avslutning</b>	<b>50</b>
6.1 Oppsummering	50
6.2 Styrker og begrensninger knyttet til studien	51
6.3 Funnenes betydning og videre forskning	52
<b>Referanser</b>	<b>55</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>i</b>
Vedlegg A	Tilbakemelding fra norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste ..... i
Vedlegg B	Informasjonsskriv til elever og foresatte .....iv
Vedlegg C	Spørreskjema ..... v
Vedlegg D	Korrelasjoner mellom items ..... xiv
Vedlegg E	Den første faktoranalysen ..... xvi
Vedlegg F	Communalities for items ..... xviii
Vedlegg G	Forutsetninger for Hierarkisk regresjonsanalyse ..... xix
Vedlegg H	Polynomial regresjonsanalyse ..... xxii



## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 4-1: Faktoranalyse .....	27
Figur 4-2: Histogram – Sammensatte mål .....	29
Tabell 4-3: Deskriptiv analyse – Sammensatte mål .....	30
Tabell 4-4: Deskriptiv analyse – Dikotome variabler .....	31
Tabell 4-5: Korrelasjonsmatrise – Avhengige og uavhengige variabler .....	31
Tabell 4-7-1: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse – Mestringskompetanse .....	33
Tabell 4-7-2: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse – Emosjonell støtte .....	34
Tabell 4-7-2: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse – Aktiv mestringsstrategi .....	35
Tabell D-1: Interne korrelasjoner – Mestringskompetanse .....	xiv
Tabell D-2: Interne korrelasjoner – Symptomer på ADHD .....	xiv
Tabell D-3: Interne korrelasjoner – Aktiv mestringsstrategi .....	xv
Tabell D-4: Interne korrelasjoner – Emosjonell støtte .....	xv
Tabell E-1: PKA – alle relevant items .....	xvi
Tabell F-1: Communalities-verdier – alle items .....	xviii
Tabell G-1: Test av forutsetninger for hierarkisk lineær regresjon .....	xix
Tabell G-2: Test av ikke-lineære sammenhenger .....	xx
Tabell H-1: Polynomial regresjonsanalyse – Emosjonell støtte .....	xxii
Tabell H-2: Polynomial regresjonsanalyse – Aktiv mestringsstrategi .....	xxii



# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering av tema

Det er liten tvil om at det å oppleve mestring er viktig for oss mennesker, både med tanke på helse, trivsel, utvikling av sosiale nettverk, vennskapsbånd, evnen til å tilegne seg kunnskap og kunne handle som agent i eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2020; NOU 2019:3; Utdanningsdirektoratet, 2017; Carver, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2000; Carpenter, 1992). Ifølge *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter* (Meld. St. 19. (2014-2015)), vil styrking av den enkeltes mestringsevne være et av grunnprinsippene for å fremme muligheten til å ta helsevennlige valg i eget liv. Utdanningssektoren er en av arenaene som trekkes frem når viktigheten av mestring presiseres. Barn og unge tilbringer store deler av dagen på skolen, og det vil dermed være naturlig å tenke at mestring på denne arenaen i livet vil være viktig. Opplevelsen av mestring og fellesskap i oppvekst- og læringsmiljøet er noe barn og unge har rett på, og utdanningssystemet har et ansvar for at alle elever i skolen opplever å mestre skolehverdagen (NOU 2019:3). Fra et pedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv vil det dermed være viktig å tilrettelegge opplæringen slik at mulighetene for læring og mestring er lik for alle barn og unge (Meld. St. 19. (2014-2015)).

Det kan se ut til at begrepet mestring, i et utdanningsperspektiv har blitt stadig mer aktuelt de siste årene. Blant annet har det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* blitt en del av den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Livsmestring handler om å kunne påvirke og forstå ulike faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Videre står det at elevene gjennom det tverrfaglige temaet skal lære å håndtere personlige og praktiske utfordringer, samt medgang og motgang på best mulig måte. Ifølge læreplanen skal dette fremme både deres psykiske, så vel som fysiske helse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det legges med det, stor vekt på at kunnskapen elevene skal tilegne seg på skolen, skal bidra til at de enklere skal kunne mestre livene sine videre.

Til tross for at skolene og utdanningssektoren jobber med å fremme mestring hos elevene, gir svar fra elevundersøkelsen i 2018 (Bakken, 2018) indikasjoner om at dette er langt fra oppnådd. Så mange som 53% av elevene svarer i undersøkelsen at skolehverdagen ofte eller svært ofte oppleves stressende. I tillegg viser tallene fra undersøkelsen at elevene opplever skolen generelt på en dårligere måte enn tidligere (Bakken, 2018). Ifølge Stortingsmelding 21. (2020-2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* er blant annet videregående opplæring i for liten grad tilpasset elevgruppens mangfoldighet. Skole-stress og prestasjonspress som følger av mange arbeidsoppgaver, bekymringer for fremtiden, samt høyt arbeidstempo i hverdagen diskuteres i stortingsmeldingen. Ettersom mestring er noe som skjer i møte med stressende situasjoner (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Carver, 2011; Carpenter, 1992), vil det være naturlig å se for seg at høyt nivå av stress i skolen vil kreve mer av elevene om de skal oppleve å være i stand til å mestre hverdagen.

De siste tiårene har Norge opplevd en sterk økning i henvisninger til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i forbindelse med symptomer på konsentrasjonsvansker og/eller hyperaktivitet (Kvernmo & Reigstad, 2015). Hele 22% av henvisningene til BUP i 2009 gjaldt slike symptomer, og samme år var ADHD deres hyppigst stilte diagnose. I 1992 ble 1,2% av henvisningene knyttet til de samme symptomene (Kvernmo & Reigstad, 2015). En av gruppene som ifølge forskning ikke opplever å prestere på ulike områder i skolen i dag er nettopp elever med diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD). Generelt peker forskningen i retning dårligere skoleprestasjoner (Barra et al., 2021; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Arnold et al., 2020) i tillegg til vansker med det sosiale

samspeilet (Barra et al., 2021; Rodriguez et al., 2007; Harty et al., 2017). Dette gjelder både elever med diagnosen ADHD, men også i stor grad de som strever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse uten å ha en diagnose. Den høye forekomsten av ADHD er omdiskutert av flere. Ifølge en studie av Surén et al. (2018) var hele 49% av diagnosen som ble undersøkt for dårlig dokumentert. Bakenforliggende faktorer rundt barnet eller den unges oppvekstvilkår, eller deres egen stemme var nesten alltid utelatt fra journalene. Ettersom forskning viser at symptomer på hyperkinetiske forstyrrelse blant annet kan skyldes traumatiske hendelser i personens oppvekst og/eller vansker knyttet til læring, atferd og det sosiale (Kvernmo & Reigstad, 2015; Norges helseinformasjon, 2021; Zeiner & Weidle, 2019), vil det kunne stilles spørsmål ved om alle disse personene faktisk har ADHD. Likevel er det tydelig at elever som sliter med symptomene som kjennetegner hyperkinetisk forstyrrelse, ikke mestrer viktige aspekter ved skolehverdagen.

Ettersom mestring i stor grad knyttes til menneskets psykiske- og fysiske helse, vil dette temaet være viktig å ta på alvor. Stortingsmeldinger, folkehelsemeldingen og læreplanen legger tydelig vekt på viktigheten av at elever i skolen skal oppleve mestring. Samtidig oppleves en økning i ADHD-diagnoser i Norge, og forskning viser at elever med en slik diagnose, eller slike symptomer, presterer dårligere både akademisk og sosialt. Hvordan påvirker egentlig disse prestasjonene elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse? Vil det kunne føre til lavere grad av opplevd mestring, og dermed gjøre at de mister troen på å mestre i fremtiden? Og vil de på bakgrunn av dette kunne velge andre, og kanskje mindre gunstige måter å takle stresset de opplever i hverdagen på?

## **1.2 Studiens formål**

Det å sitte med en opplevelse av å mestre det som skulle komme ens vei i løpet av livet, vil som nevnt være særdeles viktig for barn og unge, både når det kommer til trivsel og psykiske helse. Som nyutdannet lærer og spesialpedagog vil jeg i fremtiden ha en stor rolle i barn og unges skolehverdag, og med det følger det et stort ansvar. Både med tanke på deres faglige og sosiale liv. På bakgrunn av dette ser jeg det som nødvendig å være godt rustet til oppgaven, blant annet ved å ha kunnskap om temaer jeg anser som essensielle i skolen. I tillegg til mestring, har studien valgt å sette fokus på elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse, eller ADHD. Atferden disse symptomene representerer kan virke svært hemmende for elevens læring, både faglig og sosialt (NOU, 2019: 3). Det er naturlig å se dette i sammenheng med graden av opplevd mestring på arenaer som for eksempel skolen. Støtte i utviklingen av mestringsstrategier vil være viktig for elever med disse symptomene. Manglende støtte og hjelp vil kunne føre til dårlige mestringsstrategier, og dermed gi elevene enda flere utfordringer (Statped a,2021). Forhåpentligvis vil økt kunnskap rundt temaene mestring og ADHD, gi meg muligheten til å tilrettelegge slik at mine fremtidige elever sitter igjen med en følelse av at de kan få til det de vil, bare de setter seg realistiske mål og legger ned innsats.

Studien skrives innen det spesialpedagogiske forskningsfeltet, og målet er at resultatene skal være relevant både for elever og lærere i skolen. Å rette søkelyset mot barn og unge med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse og deres opplevelse av mestring, vil være i tråd med Befring et al. (2019) sin beskrivelse av spesialpedagogikkens formål. Å fremme livsmestring og læring hos barn og unge med ulike vansker. Livsmestring innebærer å være i stand til å mestre påkjenninger av personlig karakter, og gjøres ved å fremme elevenes forutsetning til selvhjelp og stimulere til innflytelse over egen livssituasjon. Livsmestring vil også handle om egenskapen til å reise seg igjen etter nederlag (Befring et al., 2019). Økt kunnskap rundt temaet jeg har valgt for denne masteroppgaven, vil forhåpentligvis kunne bidra til at flere lærere og spesialpedagoger får muligheten til å øke mestringsfølelsen hos elever med ADHD.

Studien vil forsøke å finne sammenhenger mellom ulike aspekter ved mestring og elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse. Tidligere forskning på området gir en tydelig pekepinn mot en negativ sammenheng. Studien har ikke til hensikt å komme med et fasitsvar på hvordan elever med ADHD-symptomer opplever sin skolehverdag, ei heller på hvordan dette kan løses. Den vil snarere bidra supplerende til det allerede eksisterende forskningsfeltet, og diskutere hvordan det kan være hensiktsmessig å jobbe med utfordringene. Av denne grunn har studien valgt å se på elevenes opplevde mestringskompetanse, samt bruken av to mestringsstrategier. Disse er å søke emosjonell støtte hos andre, og ta aktive valg for å mestre situasjoner på en bedre måte.

For å kunne undersøke sammenhengene som presenteres over, har jeg vært så heldig å få muligheten til å benytte meg av allerede innsamlet kvantitativt datamateriale. Materialet tilhører forskningsprosjektet Livet i Skolen (LiS), som er gjennomført av en gruppe forskere ved NTNU Trondheim. Prosjektet er et samarbeid mellom NTNU og Trøndelag fylkeskommune, og ble samlet inn i 2018 fra 13 videregående skoler i Trøndelag fylke. Dette gir studien et rikt datamateriale med over 1000 respondenter. Elevene som har svart på undersøkelsen gikk i 3. VGS på studiespesialiserende linje. Studien har tatt utgangspunkt i materialet fra 2018, da mer omfattende spørsmål knyttet de ulike mestringsstrategiene elevene benytter seg av, først ble inkludert dette året.

### **1.3 Problemstillingen**

På bakgrunn av aktualiseringen og studiens formål er det utarbeidet en problemstilling som fokuserer på sammenhengen mellom hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker og mestring i skolen. I tillegg til problemstillingen er det formulert to hypoteser som vil presenteres i oppsummeringen av teorikapitlet. Oppgavens problemstilling:

*Hvilke sammenhenger er det mellom opplevde symptomer på ADHD og bruk av mestringsstrategier, samt opplevd grad av mestringskompetanse?*

I denne oppgaven forstås symptomer på ADHD som høy skåre på hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker basert på Goodmans kartleggingsverktøy SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Mestringsstrategier omhandler det å søke emosjonell støtte hos andre og det å benytte seg av en aktiv mestringsstrategi, basert på Carvers COPE inventory. Mestringskompetanse forstås som evnen til å håndtere negative hendelser i livet på en effektiv måte, og baserer seg på Schroder og Ollis' spørreskjema the Coping Competence Questionnaire.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Masteroppgaven vil i hovedsak bygges opp rundt seks hovedkapitler. I det første og innledende kapitlet vil studien og studiens tema og formål aktualiseres og diskuteres. Deretter presenteres problemstillingen og oppgavens oppbygning. I kapittel to, som tar for seg studiens teoretiske rammeverk, vil teori og forskning som omhandler hyperkinetisk forstyrrelse og mestring gjøres rede for. I tillegg vil det legges frem relevant teori og forskning rundt andre relevante forhold for mestring. Disse er sosioøkonomisk status, kjønn og skoleprestasjoner. Dette for at det skal bli mulig å diskutere dem senere i oppgaven. En kort oppsummering og hypoteser vil presenteres til slutt i kapittel to. I kapittel tre vil studiens forskningsmetode presenteres og diskuteres. Her beskrives forskningsdesign, utvalget, måleinstrumentet, analyser og kvalitetssikringen. I kapittel fire presenteres resultater fra de ulike analysene studien har benyttet seg av. Herunder deskriptiv analyse, faktoranalyse, korrelasjonsanalyse og hierarkisk regresjonsanalyse. Kapittel fem vil diskutere resultatene fra kapittel fire opp mot teori og tidligere forskning, for å forsøke å svare på og gi et nyansert bilde av problemstillingen og hypotesene. Studiens begrensninger vil diskuteres som avslutning på kapitlet. Kapittel seks vil bestå

av en oppsummering og noen avsluttende refleksjoner rundt studiens styrker og begrensninger, samt veien videre.

## 2 Faglig forankring

I dette kapittelet vil relevant teori og forskning presenteres. Teorien er valgt ut for å forsøke å svare på problemstillingen på best mulig måte. Først vil teori om hyperkinetisk forstyrrelse og symptomer knyttet til dette, samt begrepet mestring, ulike mestringsstrategier og lært hjelpeløshet presenteres. Deretter vil relevant tidligere forskning gjort på ADHD og mestring legges frem. Til slutt vil teori og forskning rundt bakgrunnsvariablene kjønn, mors utdanningsnivå og karakterer presenteres. Kapittelet vil avsluttes med en oppsummering, samt presentasjon av hypoteser.

### 2.1 Hva er hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD

ADHD er en forkortelse av Attention Deficit Hyperactivity Disorder, og kan omtales på norsk som hyperkinetisk forstyrrelse (Norges helseinformasjon, 2021). Tilstanden er en nevroutviklingsforstyrrelse som forekommer både hos ungdommer, barn og voksne (Helsenorge, 2020). Diagnosen er innenfor klassifiserings- og diagnosesystemet som benyttes i Norge, også kalt ICD-10, og den amerikanske diagnosemanualen DSM-5. Utredningen settes rent formelt av psykologspesialister eller leger, og kliniske intervju samt normerte spørreskjemaer til både lærere, foreldre og personen selv benyttes i arbeidet (Helsedirektoratet, 2016).

Diagnosen karakteriseres av unormalt mye hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjons- eller oppmerksomhetsvansker (Eidstuen & Kornør, 2017; Helsenorge, 2020; Norges helseinformasjon, 2020; Polanczyk et al., 2014; Helsedirektoratet, 2016). Konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer vil vise seg ved problemer med å bearbeide informasjon, gjennomføre oppgaver eller ting generelt og følge instruksjoner. I tillegg vil personer med disse konsentrasjonsvanskene lett kunne distraheres og være glemsomme. (Helsenorge, 2020; Norges helseinformasjon, 2020). Impulsiviteten vil komme til syne ved å handle før man tenker, avbryte eller forstyrre andre og vanskeligheter med å vente på tur (Helsenorge, 2020). Hyperaktiviteten vil ofte vise seg gjennom mye uro i føtter og hender, mye energi, rastløshet og bråk (Helsenorge, 2020). Symptomene som beskrives over skal ha funnet sted over en tidsperiode på minst 6 måneder, og være synlig på flere arenaer for at diagnosen ADHD skal kunne settes (Norsk helseinformasjon 2020; 2021).

Rundt 3-5 prosent av barn og ungdom under 18 år vurderes å ha diagnosen ADHD i Norge (Helsenorge, 2020; Polanczyk et al., 2014), der kjønnsfordelingen er omtrent 4:1 i favør guttene (Norges helseinformasjon, 2021). Vanskelighetene knyttet til diagnosen, vil ofte følge barn og ungdom inn i voksenlivet (Helsenorge, 2020), selv om kjønnsfordelingen flater seg ut med alderen (Ørstavik et al., 2016). I en undersøkelse gjennomført av Ørstavik et al. (2016) i 2014, var det ingen kjønnsforskjell når det kom til bruk av ADHD-relaterte medikamenter blant voksne. Dette tyder på en flatere kjønnsfordeling.

#### 2.1.2 Symptomer på ADHD, mulige årsaker og konsekvenser

Selve diagnosen ADHD har en sammenheng med de ulike signalsubstansene som påvirker aktiveringen i hjernen (Kendall & Mellestrand, 2015). Dopaminnivået i hjernen til en person med ADHD vil ofte være redusert, noe som vil gå ut over evnen til å lære sammenhenger mellom hendelser i omgivelsene og egen atferd, samt regulering av atferd og oppmerksomhet. De viljestyrtede funksjonene vil derfor ofte også kunne utvikles senere hos barn og unge med ADHD (Kendall & Mellestrand, 2015). Det er sterke genetiske bidrag til denne lidelsen (Sullivan, Daly & O'Donovan, 2012) noe som tyder på at ADHD kan være arvelig.

Det er likevel viktig å være klar over at ADHD-liknende symptomer kan skyldes andre ting enn en ADHD-diagnose (Statped b, 2020; Norges helseinformasjon, 2021; Kvernmo &

Reigstad, 2015). For eksempel kan symptomene skyldes alvorlige belastninger eller traumer i barn eller unges miljø (Norges helseinformasjon, 2021; Kvernmo & Reigstad, 2015), atferds- og/eller språkvansker, sosioemosjonelle vansker, tilknytnings- eller sanseforstyrrelser, søvnproblemer eller forsinket utvikling (Statped b, 2020; Norges helseinformasjon, 2021).

ADHD-symptomer er en risikofaktor for å utvikle andre vansker. Eksempler på disse kan være atferdsproblemer, lærevansker, angst eller depresjon (Helsenorge, 2020; Statped a, 2020; Zeiner & Weidle, 2019). Særlig hos voksne er tilleggsvansker som depresjon og angst ofte knyttet til diagnosen (Statped a, 2020). Over halvparten av barn og unge som diagnostiseres med hyperkinetisk forstyrrelse har også atferdsvansker (Zeiner & Weidle, 2019). Utfordringer med å delta i undervisningen og høyt stressnivå knyttet til skolesituasjoner kan også oppstå (Statped b, 2020). I tillegg til dette er andre utviklingsforstyrrelser vanligere hos personer med diagnosen ADHD (Zeiner & Weidle, 2019; Helsenorge, 2020). Rundt 70% av personer med ADHD opplever å ha tilleggsvansker (Statped b, 2020; Zeiner & Weidle, 2019).

Symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse er i tillegg ofte forbundet med sosiale vansker (Barra et al., 2021), og kjernesymptomene ved tilstanden ADHD vil kunne føre til ekskludering av jevnaldrende (Statped a, 2020). Dette fordi elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse kan oppleves som slitsomme, selvsentrerte, uforutsigbare og impulsive (Statped a, 2020; Kendall & Mellestrand, 2015). Overganger og tidsfornemmelse vil også være noe som oppleves vanskelig (Statped, 2021). Eksempler på overganger kan være fra videregående ut i jobb, fra en time til en annen eller fra pause til arbeidsøkt. Om elever med ADHD ikke får støtte eller hjelp til å utvikle gode mestringsstrategier i dagliglivet, vil uheldige strategier kunne fortsette å utfolde seg (Statped a, 2020).

Personer med ADHD får ofte tilbud om medikamenter for å mestre hverdagens gjøremål bedre (Norges helseinformasjon, 2021). Likevel behøver ikke medisiner å være den beste løsningen for barnet eller den unge. Norges helseinformasjon (2021) trekker frem at barn med ADHD har behov for struktur, klare rammer og faste rutiner i hverdagen. Lærere og foresatte kan sammen med barnet finne tiltak for å bedre tilværelsen, hjemme og på skolen. Regelmessige sunne måltider, mye støtte og oppmuntring samt enkle regler med tilhørende konsekvenser og belønninger er eksempler på slike tiltak (Norges helseorganisasjon, 2021). Voksne vil i stor grad måtte ta ansvar for å gjennomføre slike tiltak på egenhånd. På Helsenorge (2020) sine sider står det at diverse mestringsstrategier kan benyttes for å bedre ADHD-symptomene. De presenterer videre noen av disse strategiene som personen med ADHD selv kan gjennomføre i sin hverdag. Strategiene er ment for tenåringer og/eller voksne.

- Gjør én ting om gangen.
- Spør læreren din om å gjenta oppgaven om du ikke husker den. Unngå å glette.
- Lag gjerne lister over oppgaver som skal gjøres i løpet av dagen. Kryss av når oppgavene er fullført.
- Lag faste rutiner i hverdagen. Spis sunt, ha faste leggerutiner og få nok mosjon.
- Del store oppgaver i mindre etapper, gi deg selv en belønning når du er ferdig.
- Sørg for å arbeide i rolige omgivelser (Helsenorge, 2020).

### **2.1.3 Symptomer på ADHD og kjønn**

Symptombildet på ADHD er ulikt fra person til person, og også ofte ulikt mellom kjønn (Norges helseinformasjon, 2021; Gershon, 2002; Klefsjö et al., 2021). I en metaanalyse



viser Gershon (2002) at jenter, i motsetning til gutter med ADHD, viser mindre eksterne og utagerende symptomer. Eksempler på eksterne eller utagerende symptomer er hyperaktivitet, uoppmerksomhet og impulsivitet. Derimot er jenter med diagnosen ofte intellektuelt svakere og har mer internaliserte problemer (Gershon, 2002). En annen studie, gjort av 50 gutter og 50 jenter under 18 år med diagnosen ADHD, viste at jenter i gjennomsnitt var eldre enn guttene både første gang de var innom barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk, og da de ble diagnostisert med ADHD (Klefsjö et al., 2021). Begrunnelsene for henvisning var ofte mistanker om nevroutviklingsforstyrrelser hos guttene, mens jentene ble henvist på bakgrunn av mer emosjonelle symptomer (Klefsjö et al., 2021). Jentene hadde ofte hatt flere besøk hos barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk før ADHD-diagnosen ble stilt, i tillegg til å ha blitt medisinerert for andre mulige diagnoser først (Klefsjö et al., 2021). Det blir dermed tydelig at jenter eller kvinner ofte har et mildere ytre symptom-bilde og heller oppfattes som enten engstelige eller depressive før ADHD vurderes (Norges helseinformasjon, 2021). Jenter vil ofte dagdrømme og trekke seg inn i seg selv fremfor å bråke, mens gutter ofte er mer hyperaktive, mindre lydige og mer synlige (Norges helseinformasjon, 2021).

## 2.2 Mestring

Det norske begrepet mestring vil på engelsk kunne oversettes til både coping og mastery. Internasjonal forskning har en tradisjon om å benytte seg av disse ulikt (Lazarus, 1966). Denne oppgaven vil ta for seg mestring i betydning av det engelske begrepet coping, som er et mer prosessorientert begrep. Coping og fokuserer på *mestringskompetanse* snarere enn den faktiske evnen til å mestre konkrete oppgaver (Lazarus, 1966).

Ifølge Carpenter (1992) er fascinasjonen for mestring og utvikling av modeller knyttet til dette et relativt nytt fenomen. Psykisk stress er et begrep som kobles tett opp mot mestring (Lazarus 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Carpenter, 1992; Carver, 2011), og litteraturen som omhandler sammenhengen mellom mestring og stress økte kraftig rundt 1980 og 1990 (Carver, 1997). Stress vil være noe som oppstår mellom en kontekst og en person idet mennesker møter omstendigheter som overgår deres evner til å håndtere dem (Lazarus & Folkman, 1984). Menneskets vurdering av omstendighetene vil ha mer å si enn den faktiske situasjonen (Lazarus, 1966). Man kan dermed snakke om en subjektiv og en objektiv sannhet. Selve vurderingen som skjer av den mulig truende situasjonen vil være en kognitiv prosess, der både informasjon fra personen og fra stresset som oppleves evalueres (Carver, 2011). Tankene rundt om man selv så vil være i stand til å håndtere situasjonen, blir avgjørende. Mennesker som øyeblikkelig kommer på ideer som kan minimere ugunstige utfall, vil automatisk stresse mindre enn mennesker som ikke klarer å tenke slik (Carver, 2011).

Det finnes flere definisjoner som forsøker å beskrive begrepet mestring. Carver (2011) definerer det som innsatsen for å minimere eller fjerne en truende eller vanskelig situasjon som kan ha ugunstige følger for personen som opplever dem. Lazarus' (1984) definerer det som en stadig skiftende kognitiv og atferdsmessig innsats for å håndtere spesifikke eksterne og/eller interne krav som vurderes til å overskride personens ressurser. Mestring vil dermed være alle forsøk på å mediere stressfaktorer ved å prøve å se en trussel eller en uoverkommelig situasjon på en annen måte (Lazarus & Folkman, 1984). Ut fra disse definisjonene er det tydelig at mestring, ikke handler om hvordan eventuelle strategier fungerer, men hvilke strategier man velger å benytte seg av (Lazarus, 1984). Ifølge Carpenter (1992) vil disse definisjonene likevel være noe begrenset. Dette da de går ut fra at mestring kun skjer i situasjoner der stress er involvert, og at definisjonen av mestring

nødvendigvis må støtte seg veldig på definisjonen av stress (Carpenter, 1992). Studien velger likevel å benytte seg av disse definisjonene. Compas, Malcarne og Banez (1992) beskriver mestring som en prosess som ofte begynner i forkant av den stressende situasjonen, og varer helt til en form for løsning er funnet.

Stress unge opplever i hverdagen kan føre til ulike symptomer som rastløshet, hyperaktivitet og angst. Disse emosjonelle og kognitive symptomene kan igjen fremprovosere mer fysiske plager som hodepine og magesmerter, og foregår dette i lang nok tid kan det føre til somatiske lidelser eller påvirker deres emosjonelle og sosiale liv (Lazarus, 2000).

### **2.2.1 Ulike aspekter ved mestring**

Ifølge Ingstad og Sommerschild (1984) burde det norske begrepet mestring skilles mellom den emosjonelle- og den praktiske dimensjonen. En person kan oppleve å mestre livets praktiske gjøremål, selv om følelsesmessige relasjoner ikke fungerer (Ingstad & Sommerschild, 1984). Dette kan knyttes til det Lazarus og Folkman (1980; 1984; Carpenter, 1992; Carver, 2011) sier om at en fullverdig definisjon av begrepet mestring nødvendigvis må inneholde både det emosjonelle, så vel som det problemfokuserede aspektet.

Problemfokuseret mestring handler om å ta aktive valg for å fjerne en stressfaktor eller minimere dens fysiske innvirkning (Carver, 2011). Emosjonsfokuseret mestring bygger på det faktum at emosjonelt ubehag oppstår i oss mennesker under stressende situasjoner, og at man ønsker å minimere, hindre eller redusere denne typen ubehag (Carver, 2011). Emosjonsfokuseret mestring vil derfor bestå av omtrent uendelige muligheter for respons (Carver, 2011). Om det er den emosjonsfokuserede eller problemfokuserede responsen eller reaksjonen som benyttes når stresset oppstår, vil også avhenge av den opplevde kontrollerbarheten i stressfaktoren (Carver, 2011). Emosjonsfokuseret respons passer ofte bedre i tilfeller der stressfaktoren virker ukontrollerbar, mens problemfokuseret respons vil egne seg når stressfaktoren virker å kunne kontrolleres (Park, Armeli, & Tennen, 2004). Problemfokuseret og emosjonsfokuseret mestring vil i tillegg gjerne komplimentere hverandre (Carver, 2011). Dette da effektiv bruk av problemfokuseret mestring indirekte vil føre til mindre emosjonelt ubehag, og bruk av emosjonsfokuseret mestring vil bidra til å kunne se problemet med nye øyne og dermed føre til bedre problemfokuserede strategier (Carver, 2011). Folkman og Lazarus (1980) fant i sin studie at problemfokuserede mestringsstrategier ofte ble benyttet i sammenheng med arbeidssituasjoner.

Det vil likevel ikke være riktig å kun kategorisere mestring etter emosjons- og problemfokus, da det alltid vil finnes reaksjonsmønstre som ikke passer inn under disse kategoriene, eller som kan passe inn i begge (Carver, 2011). Carver (2011) skriver om *offensiv* og *passiv* mestring. *Offensiv* mestring beskriver det å forholde seg direkte til stressfaktoren eller følelsene som vekkes av den, og handle deretter, mens *passiv* mestring vil være å forsøke å unngå, eller rømme fra stressfaktoren (Carver, 2011). Eksempler på dette kan være fornektelse eller fantasering som distanserer personen fra virkeligheten.

Passiv mestring henger som oftest sammen med emosjonsfokuserede reaksjoner, og vil være et forsøk på å rømme fra, eller unngå å måtte forholde seg til ubehagelige følelser. Carver et al. (1989) beskriver to passive mestringsstrategier som handler om å koble seg fra en situasjon, enten atferdsmessig eller kognitivt. Den atferdsmessige frakoplingen vil handle å slutte å prøve, eller rett og slett gi opp. Den mentale frakoplingen handler om å distrahere seg fra å måtte tenke på stressfaktoren, og dette kan skje gjennom alternative aktiviteter som vil hjelpe til med å få tankene over på noe annet (Carver et al., 1989).

Kortsiktig kan denne typen mestring være positiv i form av at man får et pusterom og tid til å la følelsene eller temperamentet roe seg. Langsiktig vil denne måten å håndtere stress på likevel være ugunstig. Jo lenger en person unngår et problem, jo mer vil det være å ta tak i når problemet skal håndteres (Carver, 2011). Unge kan ha en tendens til å benytte seg av slike unngåelsesstrategier om de forsøker å skjule at de ikke henger helt med i vennegjengen eller på skolen (Mjaavatn & Frostad, 2016). I tillegg kan negative mestringsstrategier oppstå hos unge som ofte sammenligner seg med andre, da de kan kjenne på å ikke klare å prestere likt som andre (Mjaavatn & Frostad, 2016).

### **2.2.3 Mestringsstrategier**

Under emosjonsorienterte mestringsstrategier finner vi ifølge Carver et al. (1989) mestringsstrategien *emosjonell støtte*. Denne mestringsstrategien går ut på å gå til andre for støtte når man opplever noe som virker uoverkommelig eller stressende. Ifølge Carver et al. (1989) vil det å søke generell støtte hos andre kunne være både en problemfokusert og emosjonell mestringsstrategi. Det å søke instrumentell støtte, altså få råd, veiledning eller hjelp av andre, vil være problemfokusert, mens det å søke trøst, sympati og forståelse vil være eksempler på emosjonell mestringsstrategi (Carver et al., 1989). Det er den siste typen mestringsstrategi oppgaven vil ta for seg. Denne kan være både positiv og negativ (Carver et al., 1989). På den ene siden vil man kunne beroliges av forståelse og sympati fra andre, og dermed gå løs på oppgaven eller problemet med nye øyne ved å søke en problemfokusert strategi som vil løse situasjonen. På den andre siden kan denne typen mestringsstrategi føre til å man kun får utløp for følelsene sine, uten å gjøre noe med problemet. Dermed kan emosjonell støtte i noen tilfeller være en mindre gunstig mestringsstrategi (Carver et al., 1989).

*Aktiv mestringsstrategi* er en problemorientert mestringsstrategi, og er prosessen der en person tar aktive valg og gjennomfører handlinger for å forsøke å fjerne eller dempe en stressfaktor, og dermed dempe konsekvensene (Carver et al., 1989). Dette kan være direkte handling, økt innsatsen eller forsøk på å løse en oppgave steg for steg (Carver et al., 1989). Aktiv mestringsstrategi i denne studien inkluderer også aktive valg om å legge til side konkurrerende aktiviteter. Med dette menes det at man, om nødvendig, setter til side andre planer eller prosjekter for å ikke la seg distrahere av dem (Carver et al., 1989). Carver et al. (1989) fant at aktive mestringsstrategier ofte assosieres med positivitet og optimisme. Det vil si at de som benytter seg av strategien føler at de har mulighet til å gjøre noe med situasjonen. Grunnsteinene i denne mestringsstrategien ligger tett opp til hvordan blant annet Lazarus & Folkman (1984) vil karakterisere problemfokusert mestring.

Det er vanskelig å slå fast om valg av mestringsstrategier i seg selv kan føre til positive effekter på helse (Carver, 2011). Det er likevel mulig å si at noen negative mestringsstrategier leder til handlinger som ikke er forenelige med et sunt liv (Carver, 2011). Effektive mestringsstrategier kan i tillegg føre til reduksjon av stress, og dermed føre til økt livskvalitet og øke en person sine ressurser på andre arenaer (Carpenter, 1992).

### **2.2.2 Mestringskompetanse og Banduras teori om mestringstro**

Ifølge Schroder og Ollis (2012), vil mestringskompetanse defineres som kapasiteten hver enkelt har til å kunne håndtere nederlag og negative hendelser i livet på en effektiv måte. Denne kompetansen indikeres av lavere sannsynlighet for å benytte seg av reaksjoner basert på hjelpeløshet, og evnen til raskt å komme seg etter pågående hjelpeløshetssymptomer. Mestringskompetanse er med andre ord basert på teori om lært hjelpeløshet og vil fungere som en beskyttende faktor for dette. Teori om lært hjelpeløshet vil presenteres i neste delkapittel. Mestringskompetanse vil kunne bidra til å redusere

risikoen for å utvikle blant annet depresjon på bakgrunn av lært hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2012).

Ifølge en metaanalyse av 19 studier gjennomført av Groth et al. (2019) predikeres mestring av mestringstro. Haugan et al. (2021) benytter seg i sin studie av begrepet mestringskompetanse som en indikator på mestringstro. Studien måler mestringstro ved the Coping Competence Questionnaire, altså det samme instrumentet som denne studien benytter seg av for å måle mestringskompetanse. Det blir dermed relevant å presentere Banduras teori om mestringstro, ettersom det ser ut til at mestringskompetanse og mestringstro baserer seg på mye av det samme. Teori om mestringstro har sitt utspring i sosial kognitiv teori, utviklet av Albert Bandura (1986), og tar utgangspunkt i at mennesket er drevet både av ytre påvirkning og indre krefter. Mestringstro handler om en persons tro på egne evner til å gjennomføre og organisere de handlingene som kreves for å håndtere mulige situasjoner (Bandura, 1986). Om vi tar utgangspunkt i at en slik mulig situasjon kan være uønsket eller negativ, vil definisjonene av mestringskompetanse og mestringstro være omtrent like.

Mestringstro handler, i likhet med mestring, ikke om en persons faktiske evner, men om tankene rundt disse evnene (Bandura, 1995). All atferd tar utgangspunkt i det kognitive. Motivasjon, følelser og tanker vil dermed reflektere troen på mestring. Ifølge Bandura (1995; 1986) er menneskets handlinger, motivasjon og følelser mer avhengig av hva de tror er sant, enn den objektive sannheten. Man kan dermed også her snakke om en objektiv og en subjektiv sannhet.

En person med høyere mestringstro vil sette høyere mål for seg selv, i tillegg til å legge mer innsats inn i, og oppleve en større forpliktelse til dette målet (Bandura & Wood, 1989). Hvilke forventninger mennesker har til oppgaver, hvilke scenarier for suksess de ser for seg, og hvordan de deretter velger å handle, vil avhenge av deres tro på mestring (Bandura, 1992). Mennesker velger i tillegg ofte å unngå situasjoner eller oppgaver om de ikke regner seg selv kapabel til å mestre dem (Bandura, 1986). Situasjoner og oppgaver som virker å passe opplevde evner, vil i motsatt tilfelle ofte jobbes med. Denne typen valg vil kunne ha stor effekt på den personlige utviklingen (Bandura, 1986). Mestringstro spiller også en sentral rolle i elever og studenters læring og trivsel på skolen (Bandura, 1995). Tro på evnen til å mestre oppgaver av akademisk karakter vil påvirke elevenes interesse for fagene, akademiske ambisjoner og prestasjoner (Schunk, 1989). Derimot vil lav mestringstro kunne føre til for eksempel skoleangst (Bandura, 1995).

Individets oppfatning av om miljøet rundt, eller oppgaven som skal løses, er kontrollerbar eller ikke vil ha mye å si for innsatsen som legges ned (Bandura, 1995). Muligheten til å påvirke et utfall vil føre til forutsigbarhet, noe som igjen gir individet muligheten til forberedelse. Om man i motsatt tilfelle ikke opplever å ha mulighet til å endre hendelser som vil påvirke ens liv negativt, vil dette fremprovosere apati, fortvilelse eller engstelse (Bandura, 1995). En studie gjennomført av Bandura og Wood (1989) viste at personer som hadde troen på at miljøet var mulig å forandre satte seg høyere mål, i tillegg til å ha høyere utholdenhet i møte med utfordringer.

Tidligere erfaring med mestring er en av de mest effektive måtene å utvikle en forventning til å mestre i fremtiden på (Bandura, 1995). Opplevelsen av mestring vil med andre ord gi mennesker tro på at en kan mestre lignende oppgaver senere. Mestringstro vil derfor være avhengig av opplevelsen av suksess. Forventningen til mestring vil styrkes rundt arbeid med oppgaver man har opplevd å mestre gjentatte ganger i begynnelsen av læringsprosessen (Bandura, 1995). Gjentatte nederlag, eller mangel på mestring, vil i

motsatt tilfelle føre til at en mister troen på mestring ved senere tidspunkt (Bandura, 1995). Robust mestringsforventning vil tilegnes om en person erfarer å overkomme utfordringer gjennom å kontinuerlig måtte legge inn innsats (Bandura, 1995). Dette da erfaring med for enkel suksess vil føre til en forventning om rask og uanstrengt mestring, og dermed gjøre at det å mislykkes fører til motløshet (Bandura, 1995).

#### **2.2.4 Lært hjelpeløshet**

I motsetning til mestringstro handler teori om lært hjelpeløshet om hvordan mennesker reagerer i møte med ukontrollerbare situasjoner, altså situasjoner de ikke har mulighet til å forandre (Peterson et al., 1993). I 1967 utførte Seligman og Maier en studie der de for første gang beskrev fenomenet lært hjelpeløshet. I studien fant de at hunder, som først ble utsatt for elektrisk sjokk det ikke var mulig å unngå, senere mislyktes i å lære å stenge av dette sjokket da det ble mulig (Seligman & Maier, 1967). Peterson, Maier og Seligman (1993) beskriver en lignende situasjon, der en rotte endrer atferd. Den går fra å forsøke å rømme fra elektrisk sjokk i gulvet, til å gi opp etter å ha opplevd å ikke klare dette gjentatte ganger. Når muligheten for å komme seg unna sjokket til slutt er der, har rotten sluttet å prøve. Lært hjelpeløshet kan dermed, ifølge Peterson et al. (1993), kjennetegnes ved dårligere motivasjon, kognisjon og emosjoner som følger av erfaringer med ukontrollerbare hendelser.

Teorien om lært hjelpeløshet består ifølge Peterson et al. (1993) av tre komponenter: atferd, kognisjon og beredskap. Det vil dermed også her være mulig å snakke om en objektiv og en subjektiv sannhet. Beredskap viser til den objektive sammenhengen mellom de faktiske handlingene en person gjør, og utfallet handlingen har. I lært hjelpeløshet vil individet ha en tanke om at handling og utfall ikke har noen kontrollerbar relasjon, noe som nødvendigvis ikke behøver å stemme (Peterson et al., 1993). Kognisjon referer til hvordan personen forklarer, oppfatter og konkluderer med handlinger og utfall av disse. Deretter formes en forventning til hvordan en lignende situasjon i fremtiden vil utspille seg. Et eksempel kan være tanken om egen intelligens. En person kan konkludere med at man har lav intelligens på bakgrunn av opplevelsen av å ikke mestre en oppgave på tross av innsats. Personen vil dermed forvente å mislykkes i fremtidige oppgaver der høy intelligens kreves. Dette på tross av at dette slett ikke behøver å være tilfellet. Til slutt handler atferd om de observerbare konsekvensene av beredskap og kognisjon. Om et individ gir opp og ikke forsøker å få kontroll på situasjonen, altså er hjelpeløs, vil dette være atferd basert på lært hjelpeløshet. Studier gjort på mennesker viser økning i negative følelser, som angst og depresjon, i møte med ukontrollerbare ubehagelige hendelser (Pittman & Pittman, 1979), og konsekvenser som lav selvtillit, tristhet og depresjon vil dermed være nærliggende (Peterson et al., 1993).

Mestringstro og lært hjelpeløshet vil på mange måter være det motsatte av hverandre. Dette da mestringstro øker ved opplevelsen av suksess og minker ved opplevelsen av gjentatte nederlag (Bandura, 1986; 1995). Lært hjelpeløshet vil derimot øke ved opplevelsen av gjentatte nederlag og minke ved opplevelsen av suksess (Peterson et al., 1993). Det vil på bakgrunn av dette være mulig å si at jo høyere mestringstro en person har i møte med en oppgave, jo mindre er sannsynligheten for å møte denne med reaksjoner basert på lært hjelpeløshet.

### **2.3 Symptomer på ADHD og mestring**

Turnock, Rosén og Kaminski (1998) henviser til internasjonal forskning som viser til at 30%-80% av barn med ADHD fortsatt møter kravene for diagnosen i ungdomsalder. Ifølge Statped (2021) kan disse utfordringene føre til blant annet lav motivasjon og skolefravær. Lav mestringstro og opplevelsen av gjentatte nederlag beskrives som noen av årsakene for manglende motivasjon og vansker hos elever med slike symptomer (Statped, 2021). Akademiske prestasjoner og ADHD har ifølge flere studier en negativ sammenheng (Barra

et al., 2021; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Arnold et al., 2020). Dårligere karakterer, altså lavere akademiske prestasjoner, knyttes også til elever med symptomer, men uten en formell diagnose (Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Lambert, 1988). Samtidig sliter mange barn med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse med det sosiale samspillet (Barra et al., 2021; Rodriguez et al., 2007; NOU, 2019:3; Statped b, 2020).

Flere peker på at personer med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse i større grad vil benytte seg av ugunstige- og dermed i mindre grad av gunstige mestringsstrategier (Harty et al., 2017; Barra et al., 2021; Young, 2005; Torrente et al., 2014). Turnock et al. (1998) fant i sin studie at en gruppe studenter med symptomer på ADHD hadde svært forskjellige akademiske mestringsstrategier fra kontrollgruppen. Strategiene studentene med symptomer benyttet seg av var mindre metodiske og mindre organiserte. De prokrastinerte mer og utøvet atferd med mindre selvdisiplin og selvkontroll (Turnock et al. 1998). Prokrastinering defineres som ufornuftig eller irrasjonell utsettelse (Svartdal, 2021). Hos studentene uten hyperkinetisk forstyrrelse var det svært stor forskjell i valg av mestringsstrategier mellom de som presterte godt akademisk og de som gjorde det dårlig faglig. For studenter med ADHD var det tilnærmet ingen forskjell. Den viktigste forskjellen mellom de som presterte godt og mindre godt akademisk viste seg å være IQ (Turnock et al, 1998).

I en studie av Barra et al. (2021) fant man at voksne med symptomer på ADHD benyttet seg signifikant mindre av aktive- og oppgaveorienterte mestringsstrategier når det kom til stressende situasjoner. Kontrollgruppen benyttet seg av disse strategiene markant oftere. Emosjonsorienterte mestringsstrategier som å bekymre seg eller reagere følelsesmessig på stress ble også oftere benyttet av voksne med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse, enn hos kontrollgruppen (Barra et al., 2021). Studier gjennomført av Young (2005) og Torrente et al. (2014) viste at personer med ADHD-symptomer i stor grad benyttet seg av passive mestringsstrategier, som å forsøke å rømme fra eller unngå stressende situasjoner.

## **2.4 Andre relevante forhold for mestring**

### **2.4.1 Kjønn**

I kapittel 2.1.3 *ADHD og kjønn* presenteres teori og forskning knyttet til dette, derfor vil kjønn og ADHD ikke diskuteres nærmere her. Oppsummert kommer det tydelig frem at kvinner og menn ofte har ulikt symptom-bilde, og at kvinner ofte får diagnosen senere (Norges helseinformasjon, 2021; Gershon, 2002; Klefsjö et al., 2021).

Når det kommer til mestring, så Folkman og Lazarus (1980) en sammenheng mellom kjønn og valg av mestringsstrategi. Menn benyttet seg oftere av problemfokuserede strategier enn kvinner. Tamres, Janicki og Helgeson (2002) hevder samtidig at kvinner i hovedsak benytter seg av emosjonelle fremfor problemfokuserede mestringsstrategier. De trekker frem strategien som går ut på å søke emosjonell støtte hos andre, som en av de mestringsstrategiene der det var størst forskjell mellom kjønnene (Tamres et al., 2002). Haugan et al. (2021) trekker også frem ulike mestringsstrategier som en forklaring på forskjellene mellom gutter og jenter sine emosjonelle problemer og mestringskompetanse. Jenter vil ifølge Haugan et al. (2021) være mer sårbare for utvikling av lært hjelpeløshet, da de finner en sammenheng mellom emosjonelle problemer og mestringsstro. De finner også at jenter skårer merkbart lavere på mestringskompetanse enn gutter, samtidig som de skårer høyere på skolerelatert stress (Haugan et al., 2021).

Høyere skolerelatert stress blant jenter bekreftes av flere studier (Goldstein et al., 2015; Yang & Chen, 2016), og unge jenter er ifølge ungdomsundersøkelsen i både 2018 og 2015 mer rammet enn gutter når det kommer til ulike psykiske helseutfordringer (Bakken, 2018;

2015). Flere jenter opplever å ikke mestre de stressende situasjonene de står overfor, og opplever mer press en gutter (Bakken, 2018; 2015). Studien til Mjaavatn og Frostad (2016) finner at spesielt mange jenter i tenårene sliter med det å mestre livet, og at dette ikke bare gjelder jenter med vanskelige oppvekstvilkår, men også jenter fra tilsynelatende vellykkede familier. Studentundersøkelser viser også at det er overvekt av kvinnelige studenter som opplever lav mestring (Meld St. 19, 2020). Likevel viser tall fra NOU (2019:3) at jenter gjør det bedre faglig enn guttene.

#### **2.4.2 Sosioøkonomisk status**

I denne studien vil mors utdanningsnivå representere sosioøkonomisk status i familien. Dette da utdanning er en god indikator på en person sin plass i det sosioøkonomiske hierarkiet (Utdanningsdirektoratet, 2008). Flere studier hevder at det er sammenhenger mellom mors utdanningsnivå og støttende foreldreteatferd, barns utvikling og kunnskap om oppdragelse (Bøe, 2015; Morawska, Winter & Sanders, 2009; Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Huang et al., 2005). Tormod Bøe skriver i en rapport fra Helsedirektoratet (2015) at kunnskap om oppdragelse, og dermed bedre oppdragerpraksis blant annet vil lede til færre atferdsproblemer blant yngre barn. Rapporten fra Helsedirektoratet (Bøe, 2015) hevder også at karakteristikk hos mor som kan bidra til barnets positive utvikling er påvist å ha en sammenheng med om hun har høyere utdanning eller ikke. Slike karakteristikk er blant annet flere verbale interaksjoner, mer varme, mindre fiendtlighet, utviklingsstøttende læringsstil og høyere grad av involvering i barnets liv (Bøe, 2015). I tillegg vil foreldre med høyere utdanning vil i mindre grad benytte seg av dysfunksjonelle oppdragerstrategier (Morawska et al., 2009).

Den norske mor, far og barn-studien (Torvik et al., 2020), en undersøkelse der over 28 000 familier deltok, viste at barn med foreldre med kort utdanning har økt risiko for ADHD-symptomer og skoleproblemer. Utdanningen til foreldrene hadde en sterk effekt på barnas ADHD-symptomer til tross for at forskerne tok hensyn til både miljø og arvelige forhold. De slo dermed fast at foreldrenes grad av utdanning hadde en årsak-virkning-effekt på barnas ADHD-symptomer. Det var vesentlig færre barn med sterke symptomer på ADHD i familier der begge foreldre hadde høyere utdanning i form av høgskole eller universitet (1 av 20), enn i familier der ingen av foreldrene hadde fullført videregående opplæring (1 av 5). Effekten var omtrent like sterk for mors utdanning som for fars utdanning. Forskerne konkluderte også med at jo lenger foreldrenes utdanning var, jo mindre var barnas problemer (Torvik et al., 2020).

Oversikten over grunnskolepoeng hos Statistisk sentralbyrå (2021), viser også en tydelig sammenheng mellom karakterer og foreldrenes utdanningsnivå. Elever med foreldre med lavere utdanning (fullført grunnskole og videregående) dominerer klart statistikken på karakterene 1, 2 og 3. Det jevner seg litt ut rundt karakteren 4, mens tendensene snur kraftig på karakteren 5 og 6 (Statistisk sentralbyrå, 2021).

#### **2.4.3 Skoleprestasjoner**

Hvordan barn og ungdom presterer akademisk påvirkes i stor grad av nivået av opplevd akademisk stress (Raufelder et al., 2014; Suldo et al., 2009). Dette er alarmerende når det sees i sammenheng med at barn og unge ofte rangerer skolen og skolearbeid innenfor de topp tre mest stressende aspektene i deres liv (Burnett & Fanshawe, 1997). Hvordan barn og unge velger å håndtere dette akademiske stresset, altså hvilke strategier de bruker, vil også kunne påvirke deres resultater (Leung & He, 2010). Dette viser en studie gjennomført av Gareau et al. (2019), der de fant at en form for problemfokuset mestringsstrategi, hadde en positiv sammenheng med bedre akademiske resultater.

I opplæringsloven §3-3 (1998) står det om den videregående opplæringen at den skal føre frem til yrkeskompetanse, grunnkompetanse eller studiekompetanse. For å få vitnemål må elevene ha både fullført og bestått den videregående opplæringen de har valgt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I en rapport fra Kunnskapsdepartementet (2020) kommer det fram at det er økt sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring innen fem til seks år, og på normert tid, om standpunkt-karakterene fra grunnskolen er bedre.

I Norge går karakterskalaen i videregående opplæring fra 1-6, der 1 uttrykker svært lav kompetanse og 6 uttrykker svært god kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vitnemålet til elevene avhenger dermed av karakterene de får, og for å bestå videregående opplæring kreves karakteren 2 eller høyere på både eksamen og som standpunkt-karakter (Utdanningsdirektoratet, 2020)

## 2.5 Hypoteser

Denne oppgaven handler om sammenhenger mellom opplevde symptomer på ADHD, opplevd mestringstro og bruk av mestringsstrategier. På bakgrunn av teori og forskning presentert over, har jeg formulert 2 hypoteser.

1. Elever med symptomer på ADHD vil oppleve å ha lavere mestringskompetanse.

Flere peker på at barn og unge med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse vil ha flere utfordringer både akademisk (Statped, 2021; Turnock et al., 1998; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Lambert, 1988) og sosialt (Statped a, 2020; Rodriguez et al., 2007; Webster-Stratton, 2005). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å anta at elever med disse symptomene opplever å ha lavere mestringskompetanse.

2. Elever med symptomer på ADHD vil i mindre grad benytte seg av emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi.

Flere peker på at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse vil benytte seg av andre og ofte mindre gunstige mestringsstrategier enn elever uten disse symptomene (Statped, 2020; Barra et al., 2021; Turnock et al., 1998; Harty et al., 2017). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å anta at elever med disse symptomene vil benytte seg mindre av de gunstige mestringsstrategiene nevnt over.

### 2.5.1 Andre antakelser

I tillegg vil det basert på teori og forskning være naturlig å anta at mestring vil ha sammenheng med både kjønn, sosioøkonomisk status og karakterer. Disse antakelsene vil presenteres kort nedenfor.

Teori og forskning benyttet i denne studien peker tydelig i retning av en negativ sammenheng mellom jenter og mestringskompetanse (Haugan et al., 2021; Bakken, 2015; 2018; Giota & Gustafsson, 2016; Låftman et al., 2013; Lillejord et al., 2017). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å anta at jenter opplever lavere mestringskompetanse enn guttene. Flere studier peker også på sammenhengen mellom kjønn og bruk av mestringsstrategier, der det vises tydelige forskjeller mellom menn og kvinners bruk av disse (Tamres et al., 2002; Lillejord et al., 2017; Haugan et al., 2021). Det vil derfor være naturlig å anta at kvinner benytter seg mer av mestringsstrategien emosjonell støtte, mens menn benytter seg mer av aktiv mestringsstrategi.

Sosioøkonomisk status, målt ved mors utdanningsnivå, beskrives som en viktig faktor når det kommer til oppdragelse, foreldretatferd og dermed barns utvikling (Bøe, 2015; Morawska et al., 2009; Benasich et al, 1996; Huang et al., 2005). En studie viste at jo



lenger utdanning foreldrene hadde, jo mindre ble barnets problemer på skolen (Torvik et al., 2020), og tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) viser at foreldrenes utdanningsnivå har en sammenheng med elevenes karakterer. Det vil dermed være rimelig anta at elever med lav sosioøkonomisk status vil oppleve lavere mestringskompetanse.

Skoleprestasjoner, som i denne studien måles ved gjennomsnittskarakterene i norsk, engelsk og matematikk, viser seg å virke sterkt inn på opplevelsen av akademisk stress (Raufelder et al., 2014; Suldo et al., 2009). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å anta at elever som presterer bedre på skolen opplever mindre stress og dermed opplever å ha høyere mestringskompetanse. Studier viser også at valg av mestringsstrategier vil kunne påvirke skoleprestasjonene (Leung & He, 2010), og at gode akademiske resultater kunne knyttes til problemfokuserede mestringsstrategier (Gerau et al., 2019). Studien går dermed ut fra at elever med høyere skoleprestasjoner i større grad vil benytte seg av aktiv mestringsstrategi, og i mindre grad av emosjonell støtte.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil studiens metode presenteres. Først vil design, forskningsstrategi og beskrivelse av utvalget legges frem og diskuteres i lys av datamaterialet. Deretter vil måleinstrumentene presenteres og diskuteres. Dette delkapittelet vil ta for seg spørreskjemaet og variablene som er brukt i studien. Deretter vil analysene beskrives, samt noen av forutsetningene for å kjøre analysene diskuteres og presenteres. Kapittelet avsluttes med en kort diskusjon av kvalitetssikring og etiske betraktninger rundt studien.

### 3.1 Forskningsstrategi og design

Denne studien har til hensikt å se på eventuelle sammenhenger mellom unge med symptomer på ADHD og deres valg av mestringsstrategier og forventning om mestring i hverdagen. Ettersom studien ønsker å se på nettopp sammenhenger, vil en kvantitativ tilnærming være naturlig (Ringdal, 2018), og denne forskningsstrategien er derfor valgt. Dette vil si at studien har et mer objektivt syn, ser på data fra et stort utvalg, benytter seg av statistiske analyseteknikker, samt er deduktiv (Ringdal, 2018).

Studien har tatt utgangspunkt i data samlet inn av forskningsgruppen Livet i Skolen, som er et samarbeid mellom Trondheim fylkeskommune og NTNU. Gruppen gjennomførte en longitudinell undersøkelse bestående av fire spørreundersøkelser fra 2015 til 2018, der de fulgte elever i Trøndelag fra 10. trinn til 3. VGS. Målet med undersøkelsen var å løfte frem elevenes opplevelse av miljøet på skolen og få frem deres stemme. Inkludert i studien var temaene mestring, motivasjon, emosjonelle problemer, skole-prestasjoner, hyperaktivitet, skolens målstruktur, stress og press, selvoppfatning, mediebruk, sosiale relasjoner, fysisk aktivitet og fravær/nærvær. Over 3000 elever deltok i undersøkelsen, noe som gir et godt grunnlag for å kunne studere ulike sammenhenger.

Studien som gjennomføres her baserer seg på et tverrsnitts-design. Dataene som benyttes er hentet fra den siste undersøkelsen som ble gjennomført, altså da elevene gikk 3. VGS i 2018. Dette fordi det er denne undersøkelsen som inneholder spørsmål rundt både mestringskompetanse og de mestringsstrategiene som var ønskelig å undersøke. Tverrsnittdesign vil si at undersøkelsen som er gjort tar for seg data samlet inn på ett bestemt tidspunkt, altså har elevene svart på spørsmålene kun en gang (Ringdal, 2018). Det vil derfor være viktig å merke seg at det kun er mulig å se på øyeblikket dataen er samlet inn. En begrensning vil derfor være at resultatene ikke kan si noe om prosesser som går over lengre tidsperioder (Ringdal, 2018).

### 3.2 Beskrivelse av utvalget

Før forskeren skal samle data vil det være nødvendig velge ut de enhetene som skal undersøkes, altså trekke ut et utvalg fra populasjonen (Ringdal, 2018). Populasjonen er mengden enheter, i dette tilfellet personer, undersøkelsen gjelder for eller skal uttale seg om (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Utvalget er enhetene som er en del av populasjonen og er de som faktisk undersøkes (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Populasjonen denne studien forsøker å si noe om, består av elever på VG3 i Trøndelag fylkeskommune. 1955 elever ble forespurt om å delta i undersøkelsen og 1511 besvarte spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 77%.

Livet i Skolen inviterte i utgangspunktet alle skolene i gamle Sør-Trøndelag til å delta i undersøkelsen, og de som takket ja deltok. Denne måten å bestemme et utvalg på klassifiseres til bekvemmelighetsutvalg, som vil si at man velger det utvalget som er tilgjengelig (McQueen & Knussen, 2006). Totalt svarte omtrent 65-70% av elevene i gamle Sør-Trøndelag fylke på undersøkelsen. Utvalget består av elever fra 13 ulike videregående skoler, der omtrent 20% av elevene er fra bygdeskoler og 80% tilhører byskoler. Dette vil si at den geografiske fordelingen i utvalget er ulik. Elevenes kjønnsfordeling er ikke helt jevn, men det er omtrent 58% jenter og 42% gutter. Sosioøkonomisk bakgrunn basert på

mors utdanningsnivå er mer ujevnt fordelt i utvalget, noe som er å forvente. Flertallet av elevene har mødre med høyere utdanning.

I og med at utvalget i denne undersøkelsen klassifiserer til et bekvemmelighetsutvalg, som er et ikke-sannsynlighetsutvalg, vil det være naturlig å stille spørsmål ved hvordan dette påvirker studiens ytre validitet. Den ytre validiteten er knyttet til funnernes generaliserbarhet (Ringdal, 2018). Statistisk generalisering er kun mulig når trekkingen av utvalg har foregått etter sannsynlighetsprinsippet, altså når alle har lik mulighet til å bli trukket ut (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er imidlertid vanskelig å benytte seg av sannsynlighetsutvalg i pedagogisk forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Utvalget i denne studien er ikke trukket ut fra sannsynlighetsutvelgingsprinsippet, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere funnene til å gjelde alle elevene i Trøndelag fylkeskommune. Generalisering kan likevel argumenteres for om det er stor nok bredde utvalget (Ringdal, 2018), og en slik generalisering vil ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kalles skjønnsmessig generalisering.

Når en studie skal generaliseres vil representativitetsanalyser, missing data og svarprosent være viktige faktorer (Ringdal, 2018). Representativitetsanalyser ønsker å si noe om bredden i studien, altså hvor representativt utvalget er for populasjonen. Utvalget i denne studien har god geografisk fordeling med elever i både bygd og by, i tillegg til at både kjønnsfordelingen og skoleprestasjonene er tilnærmet lik fordelingen i populasjonen. Dette gir utvalget en god bredde, og dermed god representativitet. Svarprosent og missing data handler om hvor mange som har svart på undersøkelsen, og hvor mange spørsmål elevene ikke har svart på (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gjennomgående er det lite hull i datamatriksen, noe som er positivt. Dermed vil både representativitetsanalysen, missing data og svarprosent være med på å styrke studiens ytre validitet, da de har svært gode resultater.

### **3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene**

#### **3.3.1 Spørreskjemaet**

Måleinstrumentene som benyttes i denne oppgaven er hentet fra prosjektet Livet i Skolen, og deres omfattende og gjennomarbeidede spørreskjemaer. Skjemaene er selvutfyllingsskjemaer og spørsmålene er standardiserte. Det vil si at alle som deltar i undersøkelsen får samme spørsmål, i samme rekkefølge og på samme måte (Ringdal, 2018). Dette medfører at dataene er lettere å kode og behandle i etterkant, samt at tilfeldige målefeil i større grad er utelukket (Ringdal, 2018). Spørsmålene i spørreskjemaene er både på nominal og ordinalnivå, og flere av dem er satt sammen til å måle en skala.

En utfordring innenfor måling av visse teoretiske begreper i samfunnsvitenskapen, er at disse ikke lar seg observere direkte. Dette medfører at de heller ikke vil være direkte målbare (Ringdal, 2018). I denne studien er det flere begreper som ikke er direkte målbare, blant annet mestringskompetanse, aktiv mestringsstrategi, emosjonell støtte og symptomer på ADHD. For å fange dybden og fylde i slike teoretiske begrep, er de satt sammen av flere spørsmål, eller items, slik at det blir et sammensatt mål til slutt (Ringdal, 2018). Elevenes svar på hvert enkelt item vil dermed ikke være det viktigste, men heller sumskåren av indeksen som indikerer det sammensatte målet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Samsvaret mellom det sammensatte målet som har blitt operasjonalisert og det teoretiske begrepet man ønsker å måle kalles begrepsvaliditet (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er viktig å være klar over at målingsresultater av et operasjonalisert begrep er en av mange mulige indikatorer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskerne i prosjektet Livet i Skolen har benyttet seg av allerede validerte

spørsmålsbatterier, som vil si at operasjonaliseringen av de sammensatte målene er anerkjente. I tillegg er oversettelsene av instrumentene som er brukt i denne studien, validerte. Dette vil styrke begrepsvaliditeten i studien.

### 3.3.2 Variablene

I denne studien er det tatt utgangspunkt i tre avhengige variabler i regresjonsanalysene. Mestringskompetanse, emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi. Symptomer på ADHD er en medierende variabel, mens bakgrunnsvariablene er kjønn, sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner. Disse vil fungere som kontrollvariabler. Det er viktig å påpeke at alle disse variablene er målt på bakgrunn av elevenes egen oppfatning. Dette kan være en svakhet, da denne oppfatningen ikke nødvendigvis må stemme overens med virkeligheten. Samtidig er forskningsprosjektet Livet i Skolen ute etter å finne elevenes stemme, og den subjektive oppfattelsen til hver enkelt vil dermed kunne bidra til dette.

#### Mestringskompetanse

Denne variabelen er hentet fra the Coping Competence Questionnaire (CCQ), som i utgangspunktet består av 12 items og er designet for å vurdere resiliens mot hjelpeløshet og depresjon (Schroder & Ollis, 2012). Rent teoretisk tar begrepet utgangspunkt i lært hjelpeløshet og menneskers attribusjonsmønster når negative hendelser inntreffer (Abrahamsen et al., 1978). Det sammensatte målet består kun av negativt formulerte spørsmål, noe som er med på å sikre endimensjonaliteten i begrepet (Schroder & Ollis, 2012). Dette fordi det eksisterer mange positive mestringsstrategier, og det faktum at et individ ikke velger å benytte seg av akkurat de strategiene som er valgt ut i et spørreskjema vil nødvendigvis ikke indikere hjelpeløshet. Dette da det ikke kan utelukke at andre positive strategier blir benyttet som alternativ (Schroder & Ollis, 2012).

Det sammensatte målet er bevist internt valid, endimensjonalt, stabilt og reliabelt basert på en studie gjennomført av Schroder og Ollis (2012), der totalt 2 224 studenter deltok. Etersom undersøkelsen Livet i Skolen har et stort omfang er itemsene brukt i spørreskjemaet redusert fra 12 til 5. Disse 5 er målt på en 6-punkts Likertskala, der 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Itemsene i variabelen er snudd, da begrepet «mestringskompetanse» indikerer noe positivt. 1 vil dermed indikere svært lav mestringskompetanse mens 6 indikerer svært høy kompetanse. Items som er ment å måle mestringskompetanse er listet opp i tabell 4-4.

#### Mestringsstrategier

Variablene som er ment å måle hvilke mestringsstrategier elevene i studien benytter seg av, er hentet fra the COPE inventory (Carver et al., 1989). Denne er basert på Lazarus og Folkmans (1984) mestrings-modell, i tillegg til å ha hentet noe fra Carver og Scheiers (1982) modell om selvregulering. COPE inventory presenterer 15 skalaer som igjen kan kategoriseres i noen hovedområder. Den teoretiske bakgrunnen for the COPE inventory har vist seg nyttig i sammenheng med atferdsanalyser i flere domener (Carver et al., 1989).

To av hovedområdene i the COPE inventory er problemfokuserte- og emosjonsfokuserte mestringsstrategier (Carver et al., 1989). Problemfokuserte mestringsstrategier rommer både *active coping* og *suppression of competing activities*, mens emosjonsfokuserte mestringsstrategier rommer *emotional social support*. Disse er vist valide, reliable og stabile ved hjelp av tre studier gjennomført av Carver et al. (1989). Likevel vil det kunne settes spørsmål ved endimensjonaliteten på bakgrunn av at Schroder og Ollis (2012) hevder det finnes uendelige mestringsstrategier. At en person ikke benytter seg av akkurat de strategiene som er valgt ut i spørreskjemaet indikerer kun det.

Variablene *active coping* og *suppression of competing activities* har i denne studien blitt slått sammen og oversatt til *aktiv mestringsstrategi*. Bakgrunnen for sammenslåingen vil diskuteres nærmere under. Emotional social support har i denne studien blir oversatt til *emosjonell støtte*. Utsagnene i skjemaet angis i hvor ofte en hendelse finner sted, der 1 er *nesten aldri*, 2 er *av og til*, 3 er *ganske ofte* og 4 er *nesten alltid*.

**Emosjonell støtte:** består av items som handler om trøst, forståelse og sympati, og vil derfor tilhøre den emosjonelle siden av mestring. Items som er ment å måle mestringsstrategien *emosjonell støtte* er listet opp i tabell 4-4.

**Aktiv mestringsstrategi:** er en problemorientert mestringsstrategi, og er prosessen der en person tar aktive valg og gjennomfører handlinger for å forsøke å fjerne eller dempe en stressfaktor (Carver, Weintraub & Scheier, 1989). I denne studien består aktiv mestring av items både fra skalaen *active coping* og *suppression of competing activities*. I sitt spørreskjema The Brief COPE besluttet Carver (1997) å fjerne skalaen *suppression of competing activities*. Dette begrunnet med at itemsene under denne skalaen så ut til å passe *active coping*, og dermed ble overflødige. Etter å ha kjørt faktoranalysen selv, ble det tydelig at disse to skalaene ladet på samme faktor. På bakgrunn av dette ble itemsene slått sammen, og utgjør dermed det sammensatte målet aktiv mestring. Items som er ment å måle en *aktiv mestringsstrategi* er listet opp i tabell 4-4.

### Symptomer på ADHD

Det sammensatte målet *symptomer på ADHD* som benyttes i studien viser til Goodman (1997) sitt mål på hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker. Variabelen er forsøkt målt ved hjelp av items hentet fra Strengths and Difficulties Questionnaire, eller SDQ, utviklet av Robert Goodman (1997). Den norske versjonen av spørreskjemaet er basert på en oversettelse og tilbake-oversettelse av Einar Heiervang med flere, og kom i 1999 (Kornør & Heyerdahl, 2013). Ifølge Kornør og Heyerdahl (2013) sin gjennomgang av forskning som benytter seg av SDQ er ikke skjemaet i seg selv godt nok til å fange opp og diagnostisere psykiske helseproblemer. Kartleggingsverktøyet er ifølge Eidstuen og Kornør (2017) svært pålitelig når det kommer til å utelukke ADHD, men ikke like godt når ADHD skal påvises. Det er likevel anerkjent når det kommer til diagnostisering, men i kombinasjon med andre typer verktøy (Zeiner & Weidle, 2019). Studien mener derfor ikke å si at elevene som skårer høyt på målet *symptomer på ADHD* har diagnosen ADHD, men vil heller benytte seg av kjennetegn og symptomer for å forklare sammenhengene som viser seg i analysene.

SDQ inneholder fire ulike problemskalaer der hyperaktivitet og oppmerksomhetsproblemer er en av disse. Utsagnene i skjemaet måles ved å angi om de stemmer, der 1 er *stemmer ikke*, 2 er *stemmer delvis* og 3 er *stemmer helt* (Kornør & Heyerdahl, 2013). Etter å ha kjørt faktoranalysen valgte jeg å fjerne det ene itemet i det sammensatte målet hyperaktivitet, da dette ladet på andre faktorer. Det ene itemet måtte også snus, slik at 1 ble *stemmer helt*, 2 ble *stemmer delvis* og 3 ble *stemmer ikke*. Dette vil vises til nærmere i kapittel 4.4. Items som er ment å måle hyperaktivitet er listet opp i tabell 4-4.

Skalaen Goodman (1997) benytter seg av går vanligvis fra 0 til 10, der 8-10 vil være innenfor det kliniske feltet. Ettersom et av itemsene er tatt ut av denne studien ville skalaen kun gått fra 0 til 8, og derfor har dette blitt endret. Min skala vil dermed kun gå fra 1-3. Dette vil ikke ha noe å si for signifikanstestene som gjennomføres i studien, selv om målet ikke blir likt. Studien vil benytte seg av histogram for å se hvilke elever som anses å ha svart innenfor det kliniske feltet.

## Bakgrunnsvariablene

**Kjønn:** Variabelen *jente* hadde i utgangspunktet navnet kjønn, og er i denne studien en dikotom variabel. Dette vil si en variabel med kun to kategorier (Eikemo & Clausen, 2012). For å kunne kjøre regresjonsanalyser og tolke regresjonskoeffisienten så enkelt som mulig vil det være fordelaktig å dummykode de dikotome variablene, altså gi dem verdiene 0 og 1 (Eikemo & Clausen, 2012). Variabelen ble derfor dummy-kodet, fikk navnet *jente* og verdiene 1=jente og 0=gutt. Dette betyr at jenter vil sammenlignes med gutter i regresjonsanalysene, ikke omvendt (Eikemo & Clausen, 2012). Fordelingen mellom kjønnene i studien var omtrent lik, med 58% jenter og 42% gutter (se tabell 4-2).

**Sosioøkonomisk status:** Variabelen *mors utdanningsnivå* ønsker å representere sosioøkonomisk status i denne studien. Ifølge Eikemo & Clausen (2012; Utdanningsdirektoratet, 2008) består sosioøkonomisk status av inntekt, sosial klasse og utdanning. Det kunne vært argumentert for at studien burde ha benyttet seg av flere av disse variablene. Utdanning er likevel en god indikator på en persons plass i det sosioøkonomiske hierarkiet (Utdanningsdirektoratet, 2008). En EU-utredning, som tar for seg hvordan ulikheter knyttet til det sosioøkonomiske bør måles, oppgir at utdanning er å preferere foran inntekt og yrke (Kunst et al., 2004). Denne variabelen tilbyr ifølge utredningen fem fordeler. Den er lett å måle, den er hierarkisk ordnet, den inkluderer hele befolkningen, den holder seg ofte stabil gjennom livsløpet og er til slutt mindre påvirket av helseforhold (Kunst et al., 2004). På bakgrunn av dette er mors utdanning valgt som mål på sosioøkonomisk status i familien.

Variabelen hadde i utgangspunktet 4 verdier, der 1=Grunnskole, 2=Videregående skole, 3=Høgskole/universitet inntil 3 år og 4=Høgskole/universitet i mer enn 3 år. Variabelen var altså på ordinalnivå. Dette betyr at verdiene er gjensidig utelukkende, og finnes på en slags skala (Eikemo & Clausen, 2012). Det vil likevel være relevant å diskutere hva det vil si å måle en slik variabel på en skala, da dette indikerer at det er bedre å ha foreldre med master enn foreldre med bachelorgrad eller fagbrev. I tillegg til dette mener Eikemo og Clausen (2012) at utdanningsvariabler ikke vil ha like stor avstand mellom verdiene og variabelen er dermed mer diffus. Fordelingen av de ulike verdiene var svært ujevne, der 4% av elevene oppga å ha mødre kun med grunnskoleutdanning, 21% av elevene oppga å ha mødre kun med fullført videregående skole, 30% av elevene hadde mødre med Høgskole eller universitetsutdanning inntil 3 år, og 44% av elevene oppga å ha mødre som hadde mer enn 3 år med høyere utdanning. På bakgrunn av dette falt valget på å kode om variabelen slik at den ble dikotom, og deretter dummykoden den. Grunnskole og videregående skole ble slått sammen til *Mor med lavere utdanning* og Høgskole/universitet, uavhengig av lengden, ble slått sammen til *Mor med høyere utdanning*. Andre som har benyttet seg av samme datamateriale tidligere har valgt å dele denne variabelen i 3 (Røsand et al., 2018; Johansson, 2021). Jeg ønsker likevel å skille mellom mødre med og uten høyere utdanning, da elever på videregående skole ikke nødvendigvis vet om deres mor har bachelor- eller mastergrad. Ifølge Lien, Friestad og Klepp (2001) vil elevenes kunnskap til den sosioøkonomiske statusen hos foreldrene kunne være upålitelig. For eksempel vil foreldrenes utdanningsnivå ikke nødvendigvis være noe elevene er klar over (Lien et al., 2001). Jeg regner det som mer sannsynlig at elevene vet om deres mor har høyere utdanning i form av høgskole eller universitet eller om hun kun har fullført videregående opplæring. Verdiene for denne variabelen ble dermed 0=*mor med lavere utdanning* og 1=*mor med høyere utdanning*.

**Skoleprestasjoner:** Som mål på skoleprestasjoner brukes gjennomsnittskarakteren av matematikk, norsk og engelsk våren 2018. Disse tre fagene er fellesfag i den videregående

opplæringen, og er i motsetning til programfagene, fag alle elevene må gjennom (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det ville selvsagt vært gunstig å ha gjennomsnittet av karakterer i samtlige fag, men ettersom matematikk, norsk og engelsk er felles for alle vil det være et greit mål i denne studien. Det vil likevel være viktig å ha i bakhodet når resultatene skal analyseres. Å benytte seg av karakterer som mål på elevenes prestasjoner støttes av en metaanalyse av Robbins et al. (2004) som slår fast at gjennomsnittsmål av elevenes karakterer vil kunne si noe om deres akademiske prestasjoner.

Variabelen er på ordinalnivå, og dermed ligger den også på en skala. Verdiene er fra 1 til 6, der 1=laveste karakter og 6=høyeste karakter. *Gjennomsnittskarakterer* er forsøkt målt ved hjelp av tre items. Disse er:

- Hvilken karakter fikk du i norsk ved siste prøve?
- Hvilken karakter fikk du i matematikk ved siste prøve?
- Hvilken karakter fikk du i engelsk ved siste prøve?

Gjennomsnittskarakteren til utvalget er omtrent 4, noe som stemmer overens med gjennomsnittskarakteren i populasjonen.

### **3.4 Beskrivelse av analyser**

Denne studien har benyttet seg av programvaren SPSS versjon 28.0.1. De ulike statistiske testene som er benyttet for å forsøke å svare på problemstillingen vil videre presenteres i underkapitlene. De ulike analysene er blant annet deskriptive analyser, faktoranalyse, korrelasjonsanalyse og hierarkisk regresjonsanalyse.

#### **3.4.1 Deskriptiv analyse**

Univariate og bivariate analyser går under fellesbetegnelsen deskriptiv statistikk og gir beskrivende informasjon om variablene det er snakk om (Valås, 2006). Deskriptiv statistikk er nødvendig for å få tilgang på viktig informasjon rundt variablene, og beskrivelsen av tallmønstre i dataene presenteres ofte i tabeller eller grafer (Valås, 2006). Denne studien vil benytte seg av begge disse representasjonsformene. Først vil de kontinuerlige variablene fremstilles grafisk ved hjelp av histogram. Dette vil være gunstig ettersom stolpene i histogrammene ligger inntil hverandre og markerer at variabelen er kontinuerlig selv om x-aksen deles i intervaller (Ringdal, 2018). Histogrammet vil også gi en indikasjon på hvor normalfordelte de kontinuerlige variablene i studien er. Deretter vil en tabell med oversikt over variablenes tallmønstre presenteres. Dette for å kunne si noe om ulike egenskaper ved variablene, som spredning og svarprosent.

#### **3.4.2 Faktoranalyse og Cronbachs alfa**

Samfunnsvitenskapelige begreper kan som nevnt være vanskelige å måle direkte, og det er derfor behov for å lage sammensatte mål (Ringdal, 2018). I denne prosessen vil blant annet faktoranalyse være en god løsning (Eikemo & Clausen, 2012). Faktoranalysen finner variabler som er høyt innbyrdes korrelerte, altså at de lader på samme faktor, og plasserer disse i klynger (Eikemo & Clausen, 2012). De sammensatte målene som lages ut ifra en slik analyse vil kunne benyttes videre i analyser med andre teknikker (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018).

Denne studien er ute etter sammensatte mål som kan være utgangspunkt for videre analyser av materialet, og derfor har den eksplorerende typen faktoranalyse blitt benyttet. Konfirmerende faktoranalyse brukes for å teste blant annet spesifikke antakelser (Eikemo & Clausen, 2012), og er derfor valgt bort. Når den eksplorerende faktoranalysen kjøres i SPSS vil faktorene roteres. Ulike rotasjonsmetoder kan benyttes, avhengig av hvordan man antar at dataene korrelerer med hverandre (Eikemo og Clausen, 2012). Denne studien er samfunnsvitenskapelig, og i samfunnsvitenskapen antar vi at korrelasjoner finnes mellom de fleste variablene (Ringdal, 2018). Dermed vil det være fordelaktig å velge oblikk

rotasjon, da orthogonal rotasjon antar at faktorene ikke korrelerer med hverandre i det hele tatt. Selve rotasjonen gjøres for å maksimere høye korrelasjoner og minimere lave (Eikemo & Clausen, 2012).

Dataene i denne studien oppfyller kriteriene for å kunne kjøre faktoranalyse. Variablene som benyttes i analysen er noenlunde normalfordelte, noe de bør være for å oppnå en god faktorstruktur (Eikemo & Clausen, 2012). Utvalget av over 1500 respondenter, noe som anses som svært tilfredsstillende og vil styrke reliabiliteten i studien (Ringdal, 2018; Field, 2013; Comrey & Lee, 2013). Et så stort utvalg vil i tillegg gjøre at kriteriet om normalfordeling ikke blir like gjeldende (Ringdal, 2018). Variablene i denne studien er ikke målt på intervallnivå, men ifølge (Kim & Mueller, 1973) vil variabler målt på ordinalnivå også kunne benyttes i faktoranalyser.

Etter faktoranalysen er kjørt, og de ulike sammensatte målene er funnet, ønsker man å måle den interne konsistensen til disse målene. Denne studien vil benytte seg av Chronbachs alfa. En høy Chronbachs alfa vil nødvendigvis ikke være en direkte bekreftelse på et latent begrep, men vil kunne benyttes som en god indikator på at begrepet man har funnet er konsistent og reliabelt (Eikemo og Clausen, 2018). Ønsket verdi vil være over 0.7, et tall som baserer seg på de ulike variablenes korrelasjoner og gir en indikasjon på hvor tett variablene ligger som gruppe (Eikemo & Clausen, 2012). På denne måten vil reliabiliteten til studien og de sammensatte målene opprettholdes, da Chronbachs alfa indikerer at det sammensatte målet er konsistent og reliabelt (Eikemo og Clausen, 2012).

### **3.4.3 Korrelasjonsanalyse**

En annen analyse som benyttes i studien er korrelasjonsanalyse. Selve begrepet korrelasjon betyr at det finnes en statistisk sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2018). En korrelasjonsanalyse er en type bivariat analyse som måler lineære sammenhenger (Ringdal, 2018; Valås, 2006) på forholdstall eller intervallnivå (Eikemo & Clausen, 2012). I denne studien vil det gjøres en korrelasjonsanalyse som inkluderer både de uavhengige og de avhengige variablene. Dette for å kvalitetssikre i forkant av regresjonsanalysene og se om det finnes noen statistiske sammenhenger av betydning. Det vil ikke skilles mellom avhengige og uavhengig variabler i korrelasjonsanalysen. Dette da korrelasjonsmålet som benyttes er symmetrisk, noe som vil si at korrelasjonen mellom Y og X er lik korrelasjonen mellom X og Y (Ringdal, 2018). En korrelasjonsanalyse vil kun fortelle om det finnes en statistisk sammenheng mellom variablene, og ikke om denne er kausal (Ringdal, 2018; Valås, 2006), da spuriøse variabler kan være skyld i årsakene (Valås, 2006). Studien vil derfor kun benytte seg av korrelasjonsanalysen kun som indikator på sammenhenger mellom de ulike variablene.

Det finnes flere ulike korrelasjonstester, som Spearmans rangkorrelasjonskoeffisient ( $\rho$ ) og Kendalls konkordanskoeffisient ( $w$ ). Pearsons  $r$  er likevel den vanligste (Eikemo & Clausen, 2012), og det er denne typen korrelasjonstest som benyttes i studien. Her er det den standardiserte kovariansen, Pearsons  $r$ , som vil bestemme retningen og styrken på korrelasjonen. Pearsons  $r$  vil variere mellom -1 og 1, der retningen på korrelasjonen bestemmes av fortegnet, og styrken bestemmes av tallverdien (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2012). Et negativt fortegn indikerer en negativ korrelasjon, mens positivt fortegn indikerer det motsatte (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2012).

### **3.4.4 Multippel lineær regresjon**

For å kunne kjøre regresjoner med mer enn én uavhengig variabel er det mulig å benytte seg av multivariat regresjonsanalyse (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018). Denne studien er ute etter å sjekke påvirkningskraften til flere faktorer på én avhengig variabel, og har derfor valgt å benytte seg av hierarkisk regresjon. Dette er en type multivariat regresjonsanalyse som sjekker i hvilken grad de ulike variablene henger sammen lineært



og tillater å inkludere flere uavhengige variabler, uten at disse blandes sammen med hverandre (Eikemo & Clausen, 2012). På denne måten er det mulig å estimere X-variabelens effekt på Y samtidig som effekten av andre X-variabler kontrolleres for (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018; Valås, 2006). Denne studien gjennomfører tre ulike hierarkiske regresjonsanalyser, og vil dermed ha tre avhengige variabler. Disse er *mestringskompetanse*, *aktiv mestring* og *emosjonell støtte*. Det antas å finne en lineær sammenheng mellom disse og de uavhengige variablene, basert på teori og forskning presentert i kapittel 2. Dermed vil de avhengige variablene predikeres fra de uavhengige variablene og et konstantledd (Valås, 2006). Referansekategoriene til analysene er mor med lav utdanning og gutt, og de uavhengige kontrollvariablene er *gjennomsnittskarakterer*, *mors utdanningsnivå* og *kjønn*. Den medierende variabelen er *symptomer på ADHD*. Om en elev ikke har svart på en eller flere av variablene vil denne bli slettet.

Den forklarte variansen i hierarkisk regresjon beskrives som justert  $R^2$ , og handler om modellens forklarte varians. Den gir oss dermed en indikasjon på hvor god modellen er (Eikemo & Clausen, 2012).  $B$ , eller den ustandardiserte regresjonskoeffisienten, gir oss et mål på ulikheten mellom referansekategorien og variablene.  $\beta$  (Beta), eller den standardiserte regresjonskoeffisienten, gir oss muligheten til å sammenligne variablene med hverandre (Eikemo & Clausen).  $p$ -verdien gir oss svaret på om variablene er signifikante eller ikke.  $p < 0.05$  vil markeres med \* i tabellen, mens  $p < 0.01$  markeres med \*\*. Det er viktig å være klar over at jo større utvalget er, jo større sannsynlighet er det for signifikante variabler (Ringdal, 2018).

### **3.4.5 Forutsetninger for Hierarkisk regresjonsanalyse**

For å kvalitetssikre de hierarkiske regresjonsanalysene er det nødvendig å teste noen ulike forutsetninger (Eikemo & Clausen, 2018; Ringdal, 2018; Valås, 2006; Field, 2013). I denne studien ble det testet for fravær av blant annet multikollinearitet, skjevhet i residualene, ikke-lineære parameter og heteroskedastisitet.

Fravær av multikollinearitet testes ved å sjekke grad av kovarians mellom de uavhengige variablene i korrelasjonsanalysen (Eikemo & Clausen, 2018; Field, 2013). Høy grad av multikollinearitet kan føre til blant annet økte standardfeil og er derfor svært lite ønskelig (Eikemo & Clausen, 2018). Fravær av skjevhet i residualene kan testes ved hjelp av histogram. Fravær av ikke-lineære parametere testes mellom de avhengige og de uavhengige variablene målt på ordinalnivå. Dette gjøres ved hjelp av scatterplott, og regresjonslinjen i disse scatterplottene bør være så lineære som mulig (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2012; Valås, 2006; Field, 2013). Fravær av heteroskedastisitet kan testes ved hjelp av en grafisk representasjon i SPSS, og er nødvendig for å sjekke om homogeniteten i variansen til residualleddet i modellen oppfylles (Valås, 2006). Om punktene i scatterplottet danner et mønster, typisk en vifteform, vil dette indikere tilstedeværelse av heteroskedastisitet (Eikemo & Clausen, 2018; Valås, 2006; Field, 2013). Resultatene av disse testene vil gjøres rede for avslutningsvis i resultatdelen av studien.

### **3.5 Kvalitetssikring**

Det finnes et sett forskningsetiske normer, forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (NESH, 2021) som setter en slags standard for hvordan forskning skal gjennomføres og organiseres. Disse er sannhetsnormen, som handler om forskningens kvalitet og pålitelighet, metodologiske normer, som handler om klarhet etterprøvnbarhet og saklighet, og til slutt institusjonelle normer, som bidrar til åpen, uavhengig og kritisk forskning. Ettersom et demokratisk, kunnskapsbasert og velfungerende samfunn er

avhengig av pålitelighet innenfor forskningskunnskapen (NESH, 2021), vil disse normene være viktige å følge. Forskeren bør i tillegg reflektere over hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke tolkninger, valg av tema og bruk av datakilder (NESH, 2021).

Videre vil først studiens dimensjonalitet, reliabilitet og validitet diskuteres. Deretter vil det gjøres rede for målefeil som kan påvirke resultatene i studien. Avslutningsvis vil det drøftes hvordan de etiske betraktningene som ligger til grunn for studien er med på å sikre kvaliteten.

### **3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet**

Kvalitetssikringen av en studie kan deles inn i tre hoveddeler; validitet, reliabilitet og dimensjonalitet (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018). Validitet handler om det teoretiske begrepet vi ønsker å måle faktisk blir målt, altså relasjonen mellom det teoretiske begrepet og items. Reliabilitet omhandler de målte itemsene sine egenskaper, og vil handle om resultatet blir det samme ved gjentatte målinger. Validiteten handler om relasjonen mellom det teoretiske begrepet og itemsene, om det teoretiske begrepet som måles faktisk blir målt (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018).

Reliabiliteten til studien sikres gjennom undersøkelser av de ulike sammensatte målenes verdier på Chronbachs alfa. For å kunne operasjonalisere et sammensatt mål på en god og reliabel måte vil Chronbachs alfa være en forutsetning, noe som igjen vil påvirke studiens validitet (Ringdal, 2018). Dimensjonaliteten til studien sikres ved prinsippal komponentanalyse (PKA) og interne korrelasjonsanalyser (se vedlegg D). Prinsippal komponentanalyse vil sikre at de sammensatte målene er endimensjonale, altså at alle itemsene i en skala lader på samme faktor. Korrelasjonsanalyser av itemsene internt i de sammensatte målene vil sikre at det er statistisk sammenheng mellom itemsene i skalaene (Ringdal, 2018). En forutsetning for høy validitet vil være høy reliabilitet (Ringdal, 2018). I motsetning til reliabilitet og dimensjonalitet, vil derimot validitet måtte basere seg på en teoretisk vurdering (Ringdal, 2018).

Den ytre validiteten til studien er allerede gjort rede for i kapittel 3.2 *beskrivelse av utvalget*. I forbindelse med trekkingen av utvalget ble representativitetsanalyser, missing data og svarprosent diskutert. På bakgrunn av dette vil det konkluderes det med at studien har god ytre validitet. Begrepsvaliditet sier noe om relasjonen mellom itemsene og det sammensatte målet eller det teoretiske begrepet som ønsker å måles (Ringdal, 2018). Dette er også allerede diskutert i kapittel 3.3.1 *spørreskjemaet*. Begrepsvaliditeten til studien styrkes ved at forskningsprosjektet har tatt i bruk allerede anerkjente og standardiserte spørsmålsbatterier i tillegg til å basere seg på valide og velutprøvde oversettelser av disse.

Den indre validiteten i en studie handler i hovedsak om kausale sammenhenger, og høy indre validitet betyr at X med rimelig sikkerhet er årsak til Y (Ringdal, 2018). Ettersom denne studien ikke er ser på årsaksforklaringer, vil ikke diskusjon av indre validitet i den forstand være relevant. Likevel vil den indre validiteten kunne diskuteres opp mot ulike målefeil som kan oppstå når en studie gjennomføres (Kaiser, 2019).

### **3.5.2 Målefeil**

Målefeil vil være en trussel mot studiens validitet (Ringdal, 2018; Podsakoff et al., 2003), og disse kan deles inn i typen tilfeldige og systematiske (Ringdal, 2018; Podsakoff et al., 2003; Kleven & Hjordemaal, 2018). Systematiske målefeil vil kunne føre til misledende konklusjoner ved å ha en forvirrende effekt på de empiriske resultatene og vil true studiens validitet. Disse kan skyldes feil i instrumentene, forhold ved målingen, feil i målemetoder og egenskaper ved forskeren (Podsakoff et al., 2003). Tilfeldige målefeil handler om ukontrollerbare årsaker og vil påvirke studiens reliabilitet (Podsakoff et al., 2003; Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Ifølge Podsakoff et al. (2003) oppstår målefeil oftest

når det er samme person som gir informasjon om flere variabler, slik som i denne studien. Under vil de målefeilene som synes mest gjeldende presenteres.

En type målefeil som kan redusere validiteten til undersøkelsen kan ligge i skalaene som benyttes (Podsakoff et al., 2003). Om et spørreskjema har likt skalaformat hele veien gjennom, vil dette på den ene siden gjøre det mer effektivt å gjennomføre. På den andre siden kan sannsynligheten for at observerte korrelasjoner er et resultat av utformingen, istedenfor itemsene i seg selv, øke. En løsning på dette kan være å implementere såkalte kognitive fartsdumper, slik at itemsene er både positivt og negativt formulert (Podsakoff et al., 2003). Livet i Skolen har sørget for at spørreskjemaet deres har inneholdt slike kognitive fartsdumper for å forsøke å minimere denne typen målefeil.

Forhold ved situasjonen rundt studien kan også påvirke validiteten. Livet i Skolen har sikret relativt like rammer for hele utvalget under besvarelsen av spørreundersøkelsen. Elevene svarte på spørreskjemaet (se vedlegg C) på skolen i skoletiden, og alle måtte fylle ut for hånd. Like premisser øker studiens validitet. Forhold ved personene i utvalget vil kunne påvirke både tilfeldige og systematiske målefeil. Forhold ved personene som deltar vil kunne bestå i sinnstilstand, ønsker om å representere seg selv best mulig, dårlig hukommelse eller rett og slett at de krysser av feil. Podsakoff et al. (2003) presenterer to eksempler på slike målefeil. Disse er sosial ønsketet og kontekstindusert stemning. Sosial ønsketet går ut på at individer ønsker å presentere seg selv i et gunstigere lys på bakgrunn av hva de tenker er kulturelt akseptert (Podsakoff et al., 2003). Kontekstindusert stemning går ut på at måten et spørsmål tidlig i undersøkelsen er formulert eller stilt på kan sette en stemning respondenten tar med seg gjennom resten av spørsmålene, og som dermed kan påvirke svarene. Et eksempel på dette kan være spørsmål om kjønn. I denne studien kommer dette spørsmålet ganske tidlig i spørreskjemaet og tilbyr kun to svaralternativer: jente eller gutt. Det er verdt å merke seg at missing data på spørsmålet om kjønn er på 0%, noe som vil si at alle elevene har svart på dette spørsmålet. Likevel kan det tenkes at elever som ikke opplever å identifisere seg med noen av disse kategoriene vil føle seg utelatt eller fornærmet. Dermed kan de ta med seg denne holdningen gjennom hele undersøkelsen, noe som igjen vil kunne påvirke deres innsats og vilje til å svare rimelig på resten av spørsmålene. Denne typen målefeil kan motvirkes ved å sørge for at spørreskjemaet ikke inneholder rette eller gale svar, og at respondentenes anonymitet er sikret (Podsakoff et al., 2003). Livet i Skolen har tatt hensyn til dette ved å blant annet sende ut informasjonsskriv (se vedlegg B) der respondentenes anonymitet blir sikret. Dette øker igjen studiens validitet.

### **2.5.3 Etske betraktninger rundt prosjektet**

Datamaterialet som er hentet inn til denne studien er som nevnt tidligere en del av et allerede gjennomført forskningsprosjekt. Dermed er prosjektet allerede meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og godkjent av dem (se vedlegg A). For at forskning skal kunne gjennomføres og organiseres på en forsvarlig måte, er forskeren forpliktet til å ta i bruk de internasjonalt anerkjente forskningsetiske normene som er satt (NESH, 2021). Alle som gjennomfører forskning vil være ansvarlig for å ivareta de ulike etiske retningslinjene, både når det kommer til egen rolle som forsker og når det gjelder for eksempel personvern og frivillighet. Dette gjelder i aller høyeste grad også studenter som meg selv (NESH, 2021). Videre vil noen av de relevante forskningsetiske retningslinjene bestemt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teknologi (NESH) diskuteres. Under punkt B) *Hensyn til personer* presenteres blant annet samtykke til å delta i forskningen, anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt og risiko for skade og belastning (NESH, 2021).

Ettersom forskningsprosjektet innhentet sensitive personopplysninger var det nødvendig med skriftlig samtykke fra elevene i form av et skriv. Ettersom elevene i denne undersøkelse var over 18 år, var det ikke nødvendig med samtykke fra foresatte. Likevel fikk både elever og foresatte fikk klar og konkret informasjon om prosjektet gjennom et informasjonsskriv, samt beskjed om at undersøkelsen var frivillig og at det var mulig å trekke seg underveis. Frivillighetsaspektet vil likevel kunne diskuteres, da elevene som deltok svarte på spørreskjemaene inne på ulike klasserom, samt at Sør-Trøndelag Fylkeskommune hadde oppfordret skolene sterkt til å delta i undersøkelsen ved å sende ut skriv og poengtert dette. Elevene kan i lys av dette ha følt seg presset til å delta. Det ble likevel understreket at deltakelsen i prosjektet ikke ville påvirke forholdet til skolen. Det ble også oppfordret til å ha alternativt opplegg for de som ikke ønsket å svare på undersøkelsen. Dette var med på å ta bort noe av presset. Elevene ble også lovet anonymitet i alle publikasjoner. Dataen jeg som forsker fikk utdelt fra prosjektet var i tillegg allerede anonymisert. Kun et fåtall personer med taushetsplikt hadde tilgang til personopplysningene etter innsamlingen, og disse ble slettet etter prosjektets slutt. Noen av spørsmålene i undersøkelsen kunne utløse vonde følelser hos respondentene, og dermed oppfattes som belastende. Forskeren har ansvar for at forskningsprosessen ikke utsetter deltakerne for urimelig belastning eller skade (NESH, 2021). For å sikre at elevene var godt ivaretatt ble de informert om at et antall voksenpersoner med taushetsplikt ville være til stede både under gjennomføringen, og etterpå, om elevene hadde behov for å prate.

## 4 Resultater

I dette kapittelet vil analysenes resultater presenteres. Først presenteres faktoranalysen og Chronbachs alfa, ettersom de resterende analysene er avhengig av de sammensatte målene derfra. Deretter vil histogrammene til de ulike målene, samt tabeller med deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyse og de tre hierarkiske regresjonsmodellene presenteres. Avslutningsvis vil det legges frem noen analyser kjørt i forbindelse med forutsetninger for hierarkisk lineær regresjonsanalyse, før en kort oppsummering.

De uavhengige variablene sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner, vil i analysene kalles *mor lavere utdanning* og *gjennomsnittskarakterer*. Dette for å presisere hva som faktisk måles.

### 4.1 Faktoranalyse og Chronbachs alfa

Tabell 4-1: Prinsipal komponentanalyse med oblikk rotasjon. Inneholder faktorladningene, egenverdi, prosent av varians forklart og Chronbachs alfa.

Items	Aktiv mestrings	Mestrings-kompetanse	Symptomer på ADHD	Emosjonell støtte
Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet	,80			
Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veien for at jeg kan løse problemet	,80			
Jeg konsentrerer meg om å løse problemet og lar om nødvendig andre ting ligge	,76			
Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting	,62			
Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen	,56			
Jeg forsøker virkelig å komme meg videre	,49			
Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet	,47			
Når jeg gjør feil mister jeg selvtilliten i lang tid		,87		
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine		,87		
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil		,85		
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til		,78		
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine		,69		
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro			,87	
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse			,84	

Jeg blir lett distrahert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg			,67	
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg			,53	
Jeg prater med noen om hvordan jeg har det				-,92
Jeg snakker med noen om følelsene mine				-,90
Jeg får trøst og forståelse fra noen				-,84
Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien				-,82
<b>Egenverdi</b>	<b>5,00</b>	<b>3,43</b>	<b>1,96</b>	<b>1,84</b>
<b>% av varians</b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>9</b>
<b>Chronbachs Alfa</b>	<b>,81</b>	<b>,87</b>	<b>,74</b>	<b>,90</b>

I tabellen over presenteres den endelige faktoranalysen som er bakgrunnen for de sammensatte målene som benyttes i studien. I forkant av denne faktoranalysen ble det kjørt en tilsvarende analyse som inneholdt alle itemsene i SDQ (Goodman, 1997), alle itemsene i spørreskjemaet fra the COPE inventory (Carver et al., 1989), i tillegg til mestringskompetanse (se vedlegg E). Dette ble gjort for å sjekke at itemsene i de sammensatte målene ikke ladet på andre faktorer.

Variabelen *symptomer på ADHD* (se hypak1 og hypak2 i vedlegg E) delte seg i to i den første faktoranalysen, i tillegg til at itemet *Hypak3* ladet på variabelen *emosjonelle problemer*. Likevel rettet dette seg opp etter hvert som de overflødige variablene ble fjernet. Itemet *Hypak5s* (se vedlegg E) ble også fjernet, da den i en av de siste faktoranalysene ikke ladet på noen av variablene. *Hypak4s* (se vedlegg E) ble snudd for å passe sammen med de andre negativt formulerte spørsmålene. De fire resterende itemsene som til slutt utgjorde *symptomer på ADHD* ladet i den endelige analysen tilfredsstillende høyt på samme faktor, som vi ser i tabell 4-4. I tillegg hadde faktoren god reliabilitet i form av Chronbachs alfa ( $\alpha = .74$ ). Itemsene i variablene *mestringskompetanse*, og *emosjonell støtte* ladet fint og tilfredsstillende på samme faktor i den første analysen (se coping comp., copeemo og copehum i vedlegg E). Mestringskompetanse og emosjonell støtte ladet også fint på samme faktor i den endelige analysen. Disse har god reliabilitet med en Chronbachs alfa på henholdsvis .81 og .90 (tabell 4-4).

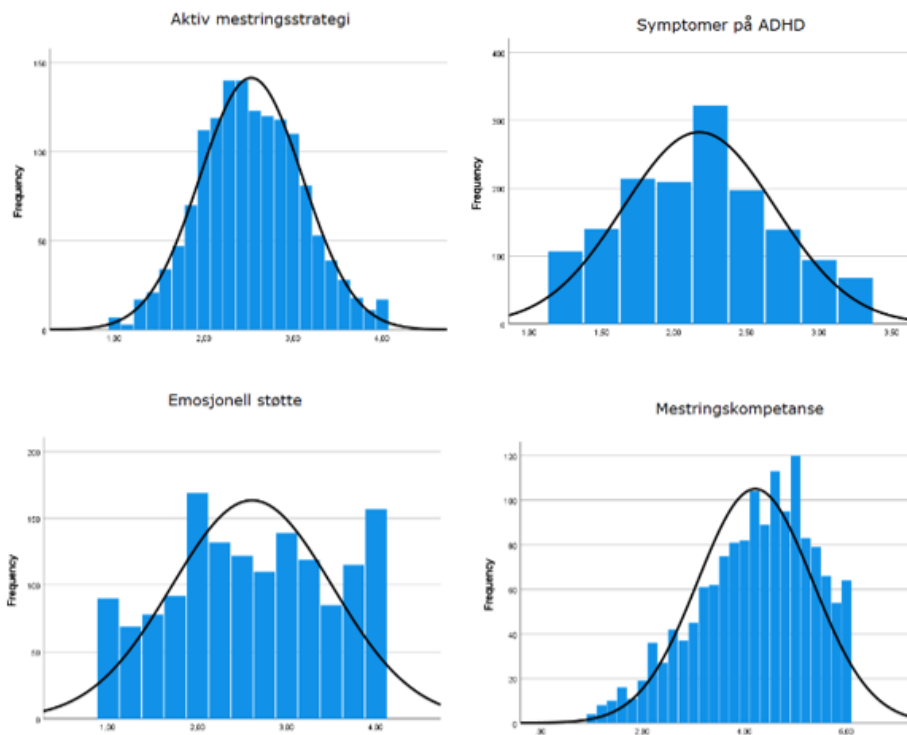
Det sammensatte målet *aktiv mestringsstrategi* (se Copeact+sup i vedlegg E) endte opp med å bestå av itemsene til to variabler som egentlig var tenkt separate. Beslutningen ble tatt da alle itemsene ladet tilfredsstillende på samme faktor. I tillegg mente Carver (1997) at itemsene i variabelen *suppression of competing activities* (se Copesup i vedlegg E), passet inn under *active coping* (se Copeact i vedlegg E). Et av itemsene tiltenkt denne variabelen ble fjernet. Dette da Eikemo og Clausen hevder at items som lader på over .3 på flere faktorer bør bli tatt ut. Itemet *Copeact1* (se vedlegg E), ladet med .30 på faktoren *emosjonell støtte*, og ble derfor tatt ut av det sammensatte målet. Da itemet ble fjernet

gikk den forklarte variansen til faktoren *aktiv mestringsstrategi* ned fra henholdsvis 26% til 25%, mens faktoren *emosjonell støtte forble stabil på 9%*. Denne forandringen er svært liten. De resterende faktorene i analysen endret forklart varians med 0% og 1%. Den totale forklarte variansen til analysen økte fra 60% til 61%. Med bakgrunn i dette ble det konkludert med at det var riktig å fjerne Copeact1. Det sammensatte målet endte opp med 7 items og en god reliabilitet på  $\alpha = .81$ .

Oppsummert viser analysen som nevnt over at hele 61% av variansen er forklart. Det er variablene *aktiv mestringsstrategi* (25%) og *mestringskompetanse* (17%) som forklarer mest av den samlede variansen. Communalities-verdiene ligger alle på over .34 (se vedlegg F), der alt over .30 er ønskelig (Field, 2013). Egenverdien er også over 1 hos alle faktorene, i tillegg til meget tilfredsstillende Chronbachs alfa. Dette tyder på at de sammensatte målene har en svært god intern konsistens. Det konkluderes derfor med at forutsetningene for å benytte seg av de sammensatte målene videre i analysene vil være gode.

## 4.2 Histogram, sammensatte mål

Figur 4-2: Fremstilling av de kontinuerlige variablene i histogram. Normalfordeling av variablene til de ulike mestringsstrategiene, mestringskompetanse og symptomer på ADHD.



Over presenteres histogrammene for de sammensatte målene i studien. Et av kravene for å kunne gjennomføre parametrisk statistikk er normalfordelte variabler (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2018). Det ser ut til det kun er aktiv mestringsstrategi og symptomer på ADHD som er noenlunde normalfordelt. Ifølge Eikemo & Clausen (2018) vil det likevel være svært sjelden at variablene fordeler seg slik forskeren ønsker, og en skjønnsmessig vurdering vil være nødvendig i mange tilfeller. Ettersom Ringdal (2018) hevder at større utvalg i større grad kan tåle variabler som viker fra ønsket om normalfordeling, vil denne studien benytte seg av de sammensatte målene ovenfor, til tross for avvik fra normalfordeling.

I histogrammet som tilhører variabelen *symptomer på ADHD*, er det de to øverste søylene (til høyre) som, ifølge Goodman (1997), representerer elevene med sterkest sannsynlighet for å ha ADHD. Dette tilsvarer omtrent 11% av utvalget.

### 4.3 Beskrivende analyser – Sammensatte mål

Tabell 4-3: Deskriptiv analyse for variablene målt på ordinal- og intervallnivå. Utvalg, skåre-intervall, missing data, gjennomsnitt og standardavvik.

Skala	N	Antall items	Intervall	Missing	Gjennomsnitt	Standardavvik
Aktiv mestring	1428	7	1-4	5,5% (83)	2,53	0,58
Emosjonell støtte	1477	4	1-4	2,3% (34)	2,61	0,90
Mestringskompetanse	1483	4	1-6	1,9% (28)	4,21	1,13
Symptomer på ADHD	1490	4	1-3	1,4% (21)	1,92	0,53
Gjennomsnittskarakterer	1472	3	1-6	2,6% (39)	4,19	0,81

Over presenteres deskriptive analyser for variablene på ordinal- og intervallnivå. Tabell 4-1 viser at det er høy svarprosent for alle variablene. Alle variablene har over 1428 respondenter, noe som regnes som meget bra (Ringdal, 2018). Laveste svarprosent er 94.5% (for *Aktiv mestringsstrategi*) og høyeste ligger på 98.6% (for *symptomer på ADHD*). Dette gir svært godt grunnlag for videre analyser. Tabellen gir også gjennomsnittet for hva elevene har svart på hver variabel. Variabelen *gjennomsnittskarakterer* har et gjennomsnitt på 4.19, noe som tilsier at elevene i utvalget har over karakteren 4 i gjennomsnitt. Variabelen *mestringskompetanse* har også over middels gjennomsnitt (4.21), noe som tyder på at de fleste elevene i utvalget opplever å ha over middels god mestringskompetanse. Gjennomsnittet for de ulike mestringsstrategiene ligger omtrent midt mellom 2 og 3 på variablene *aktiv mestringsstrategi* og *emosjonell støtte*, noe som tilsier de fleste elevene har svart at de benytter seg av *aktiv mestringsstrategi* og *emosjonell støtte* av og til (svaralternativ 2), eller ganske ofte (svaralternativ 3). For variabelen *symptomer på ADHD* ligger gjennomsnittet litt under midten (1.92). Standardavvikene i tabellen vil gi informasjon om spredningen til kontinuerlige variabler, eller variabler målt på ordinalnivå med flere enn 4-5 verdier (Ringdal, 2018). Ved å benytte seg av prosentregning, finner vi at det er variabelen *emosjonell støtte* (22.5%) som har størst spredning, etterfulgt av *mestringskompetanse* og *symptomer på ADHD* (18.8% og 18.3%). Dette tilsier at elevene har svart mest ulikt på disse variablene. *Aktiv mestringsstrategi* og *gjennomsnittskarakterer* har mindre spredning (14.5% og 13.5%), noe som tilsier at eleven er mer enige når de har svart på spørsmålene knyttet til disse variablene.



## 4.4 Beskrivende analyser – Dikotome variabler

Tabell 4-4: Deskriptiv statistikk for de dikotome variablene. Samlet utvalg (N), underutvalg (n), missing data og n oppgitt i prosent.

Variabel		N	n	Prosent	Missing
Kjønn	Jente	1511	873	58%	0% (0)
	Gutt		638	42%	
Mor Utdanning	Lavere	1470	368	25%	2,8% (41)
	Høyere		1102	75%	

Over presenteres deskriptive analyser for de dikotome variablene i studien. Tabell 4-2 viser at det er høy svarprosent for begge variablene. *Kjønn* har 1511 respondenter, og dermed en svarprosent på 100%. *Mor utdanning* har over 1470 respondenter og en svarprosent på 97.2%. Dette gir godt grunnlag for videre analyser (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2018). Variabelen *kjønn* er relativt jevnt fordelt, med 873 jenter (58%) og 638 gutter (42%). *Mor utdanning* er imidlertid relativt ujevnt fordelt med 368 mødre med lavere utdanning (25%), og 1102 mødre med høyere utdanning (75%). Variabelen er likevel delt opp slik da forskning sier det er størst forskjell på mødre med og uten høyere utdanning.

## 4.5 Korrelasjonsanalyse

Tabell 4-5: Korrelasjonsmatrise mellom de avhengige variablene (emosjonell støtte, mestringskompetanse og aktiv mestringsstrategi) og de uavhengige variablene (symptomer på ADHD, jente, mor høyere utdanning og gjennomsnittskarakterer), gitt ved Pearsons r.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Emosjonell støtte	1	,03	,03	,42**	-,08**	,28**	,01	,04
3 Mestringskompetanse			1	,18**	-,28**	-,30**	,07**	,13**
4 Aktiv mestring				1	-,14**	-,04	-,01	,04
5 Symptomer på ADHD					1	,06*	-,03	-,30**
6 Jente						1	-,03	,10**
7 Mor Høyere Utdanning							1	,19**
8 Gjennomsnittskarakter								1

Merk: \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ . Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

Over ser vi en korrelasjonsmatrise over de avhengige og de uavhengige variablene i studien. Korrelasjonene som anses som mest relevante for studien og dens problemstilling vil presenteres under.

Tabell 4-5 viser at variabelen *symptomer på ADHD* korrelerer negativt med alle de avhengige variablene, i tillegg til å være signifikant på 1%-nivået. *Mestringskompetanse*

har en korrelasjonskoeffisient på  $-.28$ , *emosjonell støtte* på  $-.08$  og *aktiv mestring* på  $-.14$ . Disse korrelasjonene regnes i utgangspunktet som svake (Ringdal, 2013; Valås, 2006), men indikerer likevel at elevene som i større grad opplever å ha symptomer på ADHD opplever å ha mindre mestringskompetanse i tillegg til å benytte seg mindre av de ulike mestringsstrategiene. Variabelen *symptomer på ADHD* korrelerer signifikant, svakt positivt med variabelen *jente* ( $r=.06$ ). Den er ikke signifikant med *mor høyere utdanning*, men korrelerer signifikant og moderat negativt med *gjennomsnittskarakterer* ( $r=-.30$ ). Dette indikerer at en liten andel flere jenter enn gutter opplever å ha symptomer på ADHD, og at elevene med disse symptomene har lavere gjennomsnittskarakterer enn elever uten.

Variabelen *jente* korrelerer svakt, men signifikant positivt med *emosjonell støtte* ( $r=.28$ ), noe som indikerer at jenter i større grad enn gutter benytter seg av denne mestringsstrategien. Korrelasjonen mellom *jente* og *mestringskompetanse* er imidlertid signifikant og moderat negativ ( $r=-.30$ ). Dette indikerer at jenter i dette utvalget opplever å ha lavere mestringskompetanse enn gutter.

*Gjennomsnittskarakterer* korrelerer positivt med *jente*, *mor høyere utdanning* og *mestringskompetanse* ( $r=.10$ ,  $r=.19$  og  $r=.13$ ). Korrelasjonene er svake, men signifikante, noe som indikerer at jenter, elever med høyere utdannet mor og elever med høyere opplevd mestringskompetanse har bedre karakterer.

## 4.6 Tester av regresjonsanalysens forutsetninger

Før hierarkisk lineær regresjonsanalyse kan kjøres, er det nødvendig å teste for fravær av ulike forutsetninger. Disse er fravær av multikollinearitet, ikke-lineære parameter og heteroskedastisitet. I tillegg testes det for normalfordelte residualer.

**Multikollinearitet:** Multikollinearitet testes ved å sjekke at de uavhengige variablene i studien ikke korrelerer for høyt med hverandre. I tabell 4-5 ser vi at de uavhengige variablene i studien ikke har så høye korrelasjoner at de er problematiske i forhold til multikollinearitet. Den høyeste korrelasjonen mellom de uavhengige variablene ligger på  $.30$  (mellom symptomer på ADHD og gjennomsnittskarakter), noe som er godt under grenseverdien på  $.80$  (Field, 2013). Likevel ble det kjørt en kollinearitetsanalyse av toleranseverdi og variansinflasjonsfaktor (VIF) for alle regresjonsmodellene. Verdiene for VIF lå på  $1.2$  eller lavere, noe som er godt innenfor grenseverdien på  $10$  (Field, 2013). Tolleranseverdiene var også alle over  $.87$  og dermed også godt over grenseverdien på  $.25$  (Valås, 2006). Det er derfor ingen problemer knyttet til multikollinearitet i forkant av den hierarkiske regresjonsanalysen.

**Normalfordelte residualer:** Histogrammene i vedlegg (F, tabell F-1) viser at residualene til variabelen *mestringskompetanse* ikke er helt normalfordelt. Dette da toppunktet ikke ligger midt i grafen, og halene ikke er like lange (Eikemo & Clausen, 2018). I tillegg har *mestringskompetanse* en skjevhet på  $-.51$ . Ifølge Eikemo og Clausen (2018) er imidlertid normalfordeling et mål som nesten aldri oppfylles helt, og derfor må egen skjønnsmessig vurdering avgjøre. Ettersom utvalget i denne studien har en tilfredsstillende størrelse på over 1000 respondenter, vil ikke kravet om normalfordeling være like gjeldende (Ringdal, 2018). Den skjønnsmessige vurderingen for denne studien blir dermed at variablene vil bli brukt i den hierarkiske regresjonen.

**Ikke-lineære parameter:** Fravær av ikke-lineære parametere ble testet ved hjelp av scatterplott (se vedlegg G, tabell G-2), og regresjonslinjene i scatterplottene bør være så lineære som mulig (Ringdal, 2018; Eikemo & Clausen, 2012; Valås, 2006; Field, 2013). Den avhengige variabelen *mestringskompetanse* vurderes til å ha en linje med så liten kurve, at den tilfredsstillende kravet til linearitet. Dette gjelder for sammenhengen med begge

de uavhengige variablene *symptomer på ADHD* og *gjennomsnittskarakterer*. De avhengige variablene *emosjonell støtte* og *aktiv mestringsstrategi* har antydning til kurvelineær sammenheng med den uavhengige variabelen *symptomer på ADHD*. Denne er likevel tydelig synkende, og regnes derfor til å tilfredsstillende kravet om linearitet. Den uavhengige variabelen *gjennomsnittskarakterer* har en derimot en relativt kurvelineær sammenheng med både *emosjonell støtte* og *aktiv mestringsstrategi*. Dette da linjen danner den typiske u-formen. Stigningstallet i en kurvelineær regresjonslinje vil først være negativt, for så å bli positivt etter et knekkpunkt. Den negative og den positive siden vil dermed kunne utligne hverandre. Dette kan forklare hvorfor den uavhengige variabelen ikke er signifikant i hverken regresjonene (Se tabell 4-6-2 og 4-6-3) eller har en signifikant korrelasjon med de to avhengige variablene (se tabell 4-5). For å se om regresjonsmodellen endret seg på bakgrunn av denne ikke-lineariteten, ble et kvadratledd av variabelen *gjennomsnittskarakterer* lagt inn i polynomial regresjonsmodell (se vedlegg H) for både den avhengige variabelen *emosjonell støtte* og *aktiv mestringsstrategi* (Vedlegg H, tabell H-1 og H-2). En slik modell vil kunne hjelpe oss å se kurvelineære sammenhenger. I de nye modellene blir det tydelig at det å legge inn kvadratleddet til *gjennomsnittskarakterer* ikke øker modellenes forklaringskraft (justert R<sup>2</sup>). Modellene blir med andre ord ikke bedre. Hverken *gjennomsnittskarakterer*<sup>2</sup> eller *gjennomsnittskarakterer* ble signifikante i noen av modellene. På bakgrunn av dette vil studien benytte seg av den opprinnelige hierarkiske regresjonsanalysen. Dette da disse vil være bedre enn de mer kompliserte polynomiale regresjonene.

**Heteroskedastisitet:** Fravær av heteroskedastisitet ble i denne studien testet ved hjelp av en grafisk representasjon i SPSS (se vedlegg G, tabell G-1). Om punktene i scatterplottet danner et mønster, typisk en vifteform, vil dette indikere tilstedeværelse av heteroskedastisitet (Eikemo & Clausen, 2018; Valås, 2006; Field, 2013). En visuell representasjon vil kunne være upresis, men i dette tilfelle konkluderes det ganske tydelig med at ingen av regresjonsmodellene vil få problemer med heteroskedastisitet.

## 4.7 Hierarkisk lineære regresjoner knyttet til mestring

### 4.7.1 Mestringskompetanse

Tabell 4-7-1: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse av faktorer som spiller inn på mestringskompetanse, gitt ved ustandardiserte regresjonskoeffisienter, Beta og signifikansverdier

Mestringskompetanse						
Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,48		3,67		5,20	
Mor høyere utdanning	,18**	,07	,11	,04	,13*	,05
Jente	-,68**	-,30	-,71**	-,32	-,66**	-,29
Gjennomsnittskarakter			,21**	,15	,10**	,07
Symptomer på ADHD					-,52**	-,25
<b>Justert R<sup>2</sup></b>	<b>0,10</b>		<b>0,12</b>		<b>0,17</b>	

Merk: \*\*p<0.01, \*p<0.05. Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

Over presenteres en hierarkisk lineær regresjonsanalyse av bakgrunnsvariablene og *symptomer på ADHD* opp mot den avhengige variabelen *mestringskompetanse*. Forklaringskraften øker fra modell 1 til modell 3. I modell 1 forklarer bakgrunnsvariablene *mor høyere utdanning* og *jente* til sammen 10% av variansen til den avhengige variabelen. I modell 2 legges variabelen *gjennomsnittskarakter* til, og forklart varians øker til 12%. Etter *hyperaktivitet* legges til i modell 3, viser deg seg at 17% av den forklarte variansen til variabelen *mestringskompetanse* er forklart i regresjonsanalysen.

I den første modellen er variabelen *jente* signifikant, i tillegg til å slå relativt kraftig negativt ut med den avhengige variabelen *mestringskompetanse* ( $\beta = -.30$ ). Forklaringskraften øker litt i modell 2, og synker igjen i modell 3. Variabelen har likevel god forklaringskraft med en betaverdi på  $-.29$  i den siste modellen. Dette impliserer at jentene i denne studien oppgir at de opplever å ha mindre grad av *mestringskompetanse* enn guttene i studien. Variabelen *mor høyere utdanning* er signifikant, men har liten forklaringskraft i modell 1. I modell 2 mister variabelen sin signifikans, men ender opp signifikant med en betaverdi på  $.05$  i modell 3. Dette impliserer at elever som har mødre med høyere utdanning opplever høyere grad av *mestringskompetanse*. Variabelen *gjennomsnittskarakterer* legges til i modell 2, og denne viser seg å være signifikant både i modell 2 og 3. Forklaringskraften synker likevel i modell 3 ( $\beta = .07$ ), noe som tyder på at *symptomer på ADHD* tar over noe av forklaringskraften. I og med at variabelen er signifikant og har en positiv betaverdi impliserer dette at elever med høyere karakterer opplever å ha høyere grad av *mestringskompetanse*. *Symptomer på ADHD* legges til i modell 3. Denne variabelen er signifikant, og slår relativt kraftig negativt ut med den avhengige variabelen *mestringskompetanse* ( $\beta = -.25$ ). Dette indikerer at elever som oppgir at de opplever høyere grad av ADHD-symptomer, opplever lavere grad av *mestringskompetanse*.

#### 4.7.2 Emosjonell støtte

Tabell 4-7-2: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse av faktorer som spiller inn på *emosjonell støtte*, gitt ved ustandardiserte regresjonskoeffisienter, Beta og signifikansverdier

Emosjonell støtte						
Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	2,30		2,29		2,85	
Mor høyere utdanning	,028	,013	,026	,01	,03	,02
Jente	,51**	,28	,51**	,28	,53**	,29
Gjennomsnittskarakter			,00	,00	-,03	-,03
Symptomer på ADHD					-,19**	-,11
<b>Justert R<sup>2</sup></b>	<b>0,08</b>		<b>0,08</b>		<b>0,09</b>	

Merk: \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ . Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

Over presenteres en hierarkisk lineær regresjonsanalyse av bakgrunnsvariablene og *symptomer på ADHD* opp mot den avhengige variabelen *emosjonell støtte*. Den forklarte variansen til *emosjonell støtte* er i denne analysen stabil i modell 1 og 2. Samlet utgjør *mor høyere utdanning*, *jente* og *gjennomsnittskarakterer* en forklaringskraft på 8%. Den øker imidlertid til 9% i modell 3 når *symptomer på ADHD* legges til i analysen.

I modell 1 er variabelen *jente* signifikant, og slår positivt ut med den avhengige variabelen *emosjonell støtte*. Beta-verdiene for denne variabelen holder seg relativt stabil i modell 1 og 2 ( $\beta = .28$ ), men øker litt i modell 3 ( $\beta = .29$ ). På bakgrunn av dette kan det se ut til at

jentene i denne studien i større grad enn guttene benytter seg av emosjonell støtte som mestringsstrategi. Variablene *mor utdanning* og *gjennomsnittskarakterer* er ikke signifikante i denne regresjonsanalysen, og har dermed ingen forklaringskraft. I modell 3 legges variabelen *symptomer på ADHD* til, og den slår negativt ut med den avhengige variabelen. Betaverdien på  $\beta = -.11$  er middels sterk og sammenhengen er signifikant. Dette kan tyde på at elever som opplever å ha høyere grad av ADHD-symptomer i benytter seg mindre av emosjonsorienterte mestringsstrategier.

### 4.7.3 Aktiv mestringsstrategi

Tabell 4-7-3: Hierarkisk lineær regresjonsanalyse av faktorer som spiller inn på aktiv mestringsstrategi, gitt ved ustandardiserte regresjonskoeffisienter, Beta og signifikansverdier

Aktiv mestringsstrategi						
Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	2,57		2,44		2,87	
Mor høyere utdanning	-,02	-,01	-,03	-,02	-,02	-,02
Jente	-,05	-,01	-,05	-,05	-,04	-,03
Gjennomsnittskarakter			,03	,05	,01	,01
Symptomer på ADHD					-,15**	-,13
<b>Justert R<sup>2</sup></b>	<b>0,00</b>		<b>0,00</b>		<b>0,02</b>	

Merk: \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ . Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

Over presenteres en hierarkisk lineær regresjonsanalyse av bakgrunnsvariablene og *symptomer på ADHD* opp mot den avhengige variabelen aktiv mestringsstrategi. Denne analysen har en relativt lav forklart varians. De to første modellene har en justert R<sup>2</sup> på 0%, og har derfor ingen forklaringskraft. I modell 3 øker den forklarte variansen til 2%.

Analysen viser at hverken variabelen *mor høyere utdanning*, *jente* eller *gjennomsnittskarakterer* er signifikante. De har dermed ingen forklaringskraft på den avhengige variabelen *aktiv mestringsstrategi*. I modell 3 legges variabelen *symptomer på ADHD* inn. Denne er signifikant, og slår negativt ut mot *aktiv mestringsstrategi*. Forklaringskraften for denne variabelen er ikke stor med en betaverdi på  $\beta = -.13$ , men den ustandardiserte regresjonskoeffisienten B er signifikant. Dermed kan det tyde på at elever som skårer høyt på det sammensatte målet *symptomer på ADHD* i mindre grad benytter seg av aktiv mestringsstrategi.

## 4.8 Oppsummering

Fordelingen på de dikotome variablene viser at gutter og jenter er relativt jevnt fordelt, mens fordelingen mellom mødre med lavere og høyere utdanning er skjev (25% mot 75%). Det viser seg også at omtrent 11% av elevene som har svart på undersøkelsen opplever å ha sterke symptomer på ADHD (figur 4-2). Ikke alle de sammensatte målene er normalfordelte, men vil likevel bli benyttet i studien med bakgrunn i det store utvalget (Ringdal, 2018).

Faktoranalysen i tabell 4-4 viser at de sammensatte målene oppfyller alle krav til å kunne benyttes i studiens videre analyser. Dette da itemsene lader på riktige faktorer og de alle har svært god intern konsistens. Intern konsistens vurderes med bakgrunn i forklart varians (61%), egenverdi (alle over 1), communalities (alle over 0.3) og Chronbachs alfa

(alle over 7.44). Videre gir korrelasjonsanalysene noen indikasjoner som bekreftes av de hierarkiske regresjonsanalysene. Elever med symptomer på ADHD opplever lavere grad av mestringskompetanse (se *tabell 4-5* og *4-6-1*). Elever med høyere karakterer og mødre med høyere utdanning opplever høyere grad av mestringskompetanse (se *tabell 4-5* og *4-6*). Jenter opplever lavere grad av mestringskompetanse (se *tabell 4-5* og *4-6-1*). I tillegg impliserer både korrelasjonsanalysen (*tabell 4-5*) og de hierarkiske regresjonsanalysene i *tabell 4-6-2* og *4-6-3* at elever med symptomer på ADHD i mindre grad benytter seg av mestringsstrategiene som er presentert i studien. Jenter benytter seg også i større grad av mestringsstrategien *emosjonell støtte* enn guttene (se *tabell 4-6-2*). Forutsetningene for å kunne kjøre de hierarkiske regresjonsanalysene var på plass i datamaterialet.

## 5 Drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet vil de mest sentrale funnene fra studien diskuteres opp mot relevant teori og forskning fra kapittel 2, resultatene presentert i kapittel 3 samt egne tanker og refleksjoner. Dette for å til slutt kunne forsøke å svare på problemstillingen: *Hvilke sammenhenger er det mellom opplevde symptomer på ADHD og bruk av mestringsstrategier samt opplevd grad av mestringskompetanse?* Kapitlet vil først ta for seg funnene fra resultatdelen og drøfte disse hver for seg. Det er viktig å poengtere at analysene som er gjort i denne studien kun har grunnlag for å si noe om hvilke sammenhenger som finnes, og ikke om sammenhengene er kausale. Det vil også være viktig å nevne at all dataen som er samlet inn, er basert på elevenes subjektive oppfatning. Derfor vil det kun reflektere hvordan de selv mener de mestrer vanskeligheter og i hvor stor grad de opplever å være hyperaktive og ha oppmerksomhetsvansker. Det er med andre ord ikke gitt at elevene faktisk benytter seg av strategiene de oppgir eller at de er like rastløse eller urolige som de gir uttrykk for i spørreundersøkelsen. Kapitlet vil først diskutere ADHD-symptomene og hva disse egentlig forteller oss. Deretter vil funn knyttet til mestringskompetanse og mestringsstrategiene diskuteres. Avslutningsvis vil mestringsstrategier som verktøy for elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse drøftes opp mot mestringskompetanse.

### 5.1 Symptomer på ADHD, hva forteller disse oss egentlig?

Ettersom denne studien tar utgangspunkt i respondentenes opplevde symptomer på ADHD, vil det være nyttig å diskutere om slike symptomer nødvendigvis må ha en sammenheng med den faktiske diagnosen, og hvordan dette vil påvirke studien. Studien har som nevnt benyttet seg av Goodmans (1997) kartleggingsverktøy SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) for å si noe om elevenes grad av symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse. Dette kartleggingsverktøyet er høyst aktuelt når det kommer til å sette diagnosen, men bør brukes i kombinasjon med andre verktøy (Zeiner & Weidle, 2019). Ifølge Eidstuen og Kornør (2017) vil nemlig SDQ fungere godt når det kommer til å korrekt utelukke ADHD. Verktøyet fungerer derimot dårligere for korrekt å kunne påvise dette. Dermed vil studien ikke kunne si for sikkert at elevene som skårer høyt på målet symptomer på ADHD faktisk har diagnosen, men de vil ifølge Goodman (1997), ha sterke symptomer og dermed større sannsynlighet for dette.

Responsen på det sammensatte målet *symptomer på ADHD* i denne studien viser at omtrent 11% av elevene som har svart på undersøkelsen ligger innenfor det kliniske området. Dette betyr at de har høy sannsynlighet for ADHD, og dermed sterke symptomer. Igjen blir det viktig å poengtere at dette ikke betyr at elevene faktisk har diagnosen. Under en formell utredning symptomene ha en varighet på over 6 måneder, og være synlig på flere arenaer (Kvernmo & Reigstad, 2015; Norsk helseinformasjon; Kendall & Mellemstrand, 2015), noe spørreskjemaene i denne studien ikke gir informasjon om. Likevel vil det kunne argumenteres for at noen av respondentene faktisk har ADHD, da omtrent 3-5% av barn og unge i Norge regnes for å ha diagnosen (Helsenorge, 2020).

I en studie gjennomført av Surén et al. (2018) ble det konkludert med at hele 49% av ADHD-diagnosene som ble undersøkt var for dårlig dokumentert. Samtidig inneholdt journalene sjelden informasjon om miljøet rundt barnet eller den unge. Egne oppfatninger fra blant annet foreldre eller personen det gjaldt, var nesten aldri inkludert (Surén et al., 2018). På bakgrunn av dette vil det kunne stilles spørsmål ved om symptomene utredningen baseres på kan skyldes andre faktorer. Dette da diagnosen ADHD og ADHD-liknende symptomer nødvendigvis ikke må henge sammen. Symptomer barnet eller den unge viser, kan blant annet bunne i traumer eller belastninger i miljøet (Kvernmo & Reigstad, 2015; Statped b, 2020; Norges helseinformasjon, 2021) og/eller ulike vansker knytte til for eksempel atferd, språk og det sosioemosjonelle (Statped b, 2020: Norges

helseinformasjon, 2021). Blant annet viser flere studier at det er funnet høyere forekomst av ADHD blant barn og unge som har vært utsatt for overgrep (Ford et al., 2000). Reigstad og Kvernmo (2015) peker på en mulig feildiagnostisering mellom ADHD og PTSD (Posttraumatisk Stress Syndrom), og hevder at innhenting av informasjon om potensielt belastende hendelser i livet til personen som diagnostiseres vil være viktig under utredning.

Samtidig som symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse kan skyldes ulike vansker elevene har fra før, vil symptomene igjen kunne være en risikofaktor for utvikling av videre problemer. Disse kan være knyttet til blant annet atferd (Zeiner & Weidle, 2019; Kvernmo & Reigstad, 2015; Helsenorge, 2020; Statped a, 2020), akademiske prestasjoner (Barra et al., 2021; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Arnold et al., 2020) og sosialt samspill (Helsenorge, 2020; Statped a, 2020; Barra et al., 2021; Rodriguez et al., 2007). Det kan dermed føre til et spørsmål som minner om høna eller egget; hva kom først, vanskene eller symptomene? Denne studien er som nevnt basert på elevenes egen oppfatning, noe som vil kunne bidra med et perspektiv der egen forståelse er i fokus. Selv om studien ikke vil kunne si noe om hvorfor elevene skårer høyt på variabelen symptomer på ADHD, vil resultatene av analysene kunne si noe om sammenhengen mellom opplevd grad av symptomer og opplevelsen av mestring.

Når det kommer til kjønnsfordelingen av unge under 18 år med ADHD-diagnosen er denne, ifølge Norges helseinformasjon (2021), omtrent 4:1 i favør guttene. Dermed var det naturlig å anta at analysene i denne studien ville vise en lignende fordeling. Likevel viser korrelasjonsanalysen at det er en signifikant svært lav positiv korrelasjon mellom symptomer på ADHD og jenter. Dette betyr at i dette utvalget er det et lite flertall av jenter som opplever å ha symptomer på ADHD. En studie av Kvernmo og Reigstad (2015), som også benyttet seg av SDQ som kartleggingsverktøy for ADHD, undersøkte forekomsten av hyperkinetisk forstyrrelse blant ungdom mellom 15 og 16 år. Undersøkelsen fant, i likhet med denne studien, at det var flere jenter enn gutter som skåret innenfor det kliniske feltet. Det vil dermed være naturlig å stille spørsmål ved om kartleggingsverktøyet SDQ kan være formulert på en måte som gjør at jenter ender opp med høyere skåre enn guttene. Dette vil imidlertid kun være et tankekors, og ikke mulig å svare på i denne studien.

Hvorfor jenter er i flertall når det kommer til ADHD-symptomer i min studie vil det kunne være flere årsaker til. Tre mulige forklaringer vil diskuteres. Jenter skårer, ifølge flere studier, høyere på både stress generelt (Bakken, 2018; 2015), og stress relatert til skolen (Haugan et al., 2021; NOU, 2019:3; Goldstein et al., 2015; Yang & Chen, 2016). Ifølge Lazarus (2000) vil høy grad av stress i hverdagen kunne føre til symptomer som rastløshet, angst og hyperaktivitet. Dette er noen av de samme symptomene som for hyperkinetisk forstyrrelse, og kan dermed være en av forklaringen til hvorfor jenter skårer høyere på symptomer på ADHD enn guttene. En annen mulig forklaring kan være at denne studien tar utgangspunkt i elevenes egen oppfatning. Ifølge Norges helseinformasjon (2021; Gershon, 2002; Klefsjö et al., 2021) oppleves ofte jenter med ADHD heller som engstelige eller depressive enn hyperaktive. Deres ytre symptombilde vil kunne være å dagdrømme eller gå inn i seg selv. Gutter, på den andre siden, vil ofte bråke og være svært synlige i klasseromssituasjoner (Norges helseinformasjon, 2021). Det kan tenkes at kjønnsforskjellene vil jevne seg ut, ettersom resultatene ikke baserer seg på de ytre symptombildene man ofte forbinder med hyperkinetisk forstyrrelse. Den siste forklaringen kan være at kjønnsfordelingen av ADHD jevner seg ut med alderen (Ørstavik et al., 2016). Ettersom respondentene i denne undersøkelsen går i 3. trinn på videregående og er enten 18 eller 19 år, vil den jevne fordelingen kunne skyldes at de er i ferd med å bli voksne.



## 5.2 Symptomer på ADHD og mestringskompetanse

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viser en negativ korrelasjon mellom mestringskompetanse og symptomer på ADHD, noe som bekreftes i den hierarkiske regresjonsanalysen. Dette indikerer at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse opplever å ha lavere mestringskompetanse enn elever uten disse symptomene. I tillegg er det en negativ korrelasjon mellom symptomer på ADHD og skoleprestasjoner. Dette indikerer at elever med symptomer på ADHD presterer dårligere akademisk enn elever uten disse symptomene. Vanskene personer med ADHD-diagnosen risikerer å utvikle, er svært like de negative konsekvensene mennesker møter om de ikke opplever mestring. Dette indikerer også en negativ sammenheng mellom symptomer på ADHD og mestring generelt.

For å kunne diskutere sammenhengen mellom opplevd grad av mestringskompetanse og symptomer på ADHD på en best mulig måte, vil det være nødvendig å diskutere andre relevante forhold rundt mestringskompetanse. Analysene viser at det er flere signifikante korrelasjoner mellom mestringskompetanse og de uavhengige variablene. Mestringskompetanse vil derfor diskuteres opp mot de relevante forholdene skoleprestasjoner, sosioøkonomisk status og kjønn først. Disse vil på den måten kunne trekkes inn og drøftes i lys av symptomer på ADHD og mestringskompetanse avslutningsvis.

### 5.2.1 Skoleprestasjoner og mestringskompetanse

Analysene i denne studien indikerer blant annet at elever med bedre gjennomsnittskarakterer i fagene norsk, engelsk og matte opplever å ha høyere mestringskompetanse. For å kunne diskutere mulige årsaker til dette, trekkes det linjer til Banduras teori om mestringstro (1986). I likhet med mestringskompetanse handler ikke mestringstro om personens faktiske evner, men det kognitive tankesettet rundt situasjonen (Bandura, 1995: 1986; Shroder & Ollis, 1992). Teorien trekker frem erfaring av tidligere mestring som en av de viktigste faktorene for fremtidig mestringstro (Bandura, 1986). Dette kan knyttes sammen med tall fra Statistisk sentralbyrå (Kunnskapsdepartementet, 2020), som viser at elevenes grunnskolepoeng har betydning for om de vil fullføre den videregående opplæringen eller ikke. På bakgrunn av dette, og Banduras teori om mestringstro (1986; 1995), kan det argumenteres for at man allerede før videregående opplæring, har et tankesett rundt hvorvidt man vil klare å prestere faglig, basert på karakterene fra ungdomsskolen. Mestringstroen elevene tar med seg inn i videregående opplæring vil igjen påvirke ambisjoner og interesse for fagene (Schunk, 1989), samt hvilke mål de setter seg, og hvor mye innsats som legges ned for å nå målene (Bandura & Wood, 1992). Høyere mestringstro vil gi høyere innsats (Bandura & Wood, 1992), og på bakgrunn av dette vil det være naturlig å se for seg bedre muligheter for et godt resultat. Troen på mestring av akademiske oppgaver vil dermed påvirke prestasjonene (Schunk, 1989). Om en oppgave forventes å passe til opplevde evner, vil det gjøres en innsats for å arbeide med denne. I motsatt fall vil elevene kunne velge å unngå oppgaver eller situasjoner de ikke opplever å ha tilstrekkelige evner til å mestre (Bandura, 1986). Dette kan minne om en typisk reaksjon basert på lært hjelpeløshet (Peterson et al., 1993), som igjen vil kunne være en indikasjon på lavere mestringskompetanse (Schroder & Ollis, 2012).

En annen mulig årsak til denne negative sammenhengen mellom karakterer og mestringskompetanse er utvikling av stress i møte med situasjoner eller oppgaver man mener overgår ens evner (Lazarus og Folkman, 1984). Det vil kunne argumenteres for at elever som opplever å ha prestert dårlig i akademiske situasjoner vil kunne oppleve disse som stressende. Ikke bare vil dette stresset påvirke elevene i situasjonen, men ifølge Compas et al. (1992) begynner en mestringssituasjon i forkant av den stressende situasjonen, og varer til denne er løst. På bakgrunn av dette kan det tenkes at stresset

som knyttes til akademisk prestasjon, også vil foregå i forkant og etterkant av situasjoner der elevene forventes å prestere. Forskning hevder at nivået av akademisk stress i stor grad vil påvirke prestasjoner (Raufelder et al., 2014; Suldo et al., 2009). Dårlige karakterer, lav mestringstro og stress vil dermed kunne sende elevene inn i en ond sirkel, der det ene leder til det andre.

En slik negativ spiral vil kunne betegnes som lært hjelpeløshet (Maier & Seligman, 1993). Dette da elever som opplever å ikke ha tilstrekkelige evner i fagene, ikke vil se på vurderingssituasjonene som mulige å endre. Handling og utfall vil dermed ikke ha noen kontrollerbar relasjon (Peterson et al., 1993). Oppgaver som krever disse evnene vil ikke oppleves som mulige å mestre i fremtiden, og dermed gis opp. Mestringskompetanse vil fungere som en beskyttende faktor mot reaksjoner basert på hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2012). Det vil dermed kunne argumenteres for at elevene som opplever å ikke mestre det akademiske, og på bakgrunn av dette gir opp eller blir hjelpeløse, vil ha lavere mestringskompetanse.

### **5.2.2 Sosioøkonomisk status og mestringskompetanse**

Ifølge analysene gjort i denne studien påvirker også sosioøkonomisk status, målt ved mors utdanningsnivå, elevenes mestringskompetanse. Regresjonsanalysen indikerer at elever med høyere utdannede mødre opplever høyere grad av mestringskompetanse. Den ene måten å se denne sammenhengen på baserer seg på korrelasjonsanalysen gjort i denne studien (se tabell 4-5). Denne indikerer at det finnes en sammenheng mellom elevenes karakterer og mors utdanningsnivå. Jo høyere utdanning mor har, jo bedre karakterer har elevene. Dette støttes opp av tall fra Statistisk sentralbyrå (2021), der man ser en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes karakterer. Det vil dermed være mulig å argumentere for at elever som har mødre med lavere utdanning også vil ha dårligere karakterer. Om man da går ut ifra at elever med dårligere karakterer har lavere mestringstro, opplever mer stress og er mer hjelpeløse, vil det være naturlig å anta at dette fører til lavere grad av opplevd mestringskompetanse.

Sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og mestringskompetanse kan også ses i sammenheng med tidligere forskning. Denne forskningen peker blant annet på sammenhenger mellom mors utdanningsnivå og barns utvikling, foreldreatferd og kunnskap om oppdragelse (Bøe, 2015; Morawska et al., 2009; Benasich et al., 1996; Huang et al., 2005). Ifølge Bøe (2015) vil kunnskap om oppdragelse føre til bedre oppdragerpraksis. Man vil på bakgrunn av dette kunne anta at mødre med høyere utdanning vil oppdra sine barn på en bedre måte. Dette støttes opp under av Morawska et al. (2009), som hevder at lavt utdannede foreldre oftere tyr til flere dysfunksjonelle oppdragerstrategier. Negativ oppdragerpraksis vil igjen ha en sammenheng med barnets atferd (Bøe, 2015). Hvordan negativ oppdragelse kan påvirke barnets atferd vil kunne sees i sammenheng med en norsk studie gjennomført av Torvik et al. (2020). Denne viste at barn med foreldre med lav utdanning har økt risiko for sterke ADHD-symptomer og skoleproblemer. Studien viste også at jo lenger utdanning foreldrene hadde, jo mindre ble disse problemene for barna (Torvik et al., 2020).

Det vil kunne argumenteres for at elevenes problemer på skolen, enten det gjelder akademisk, sosialt eller atferdsmessig, vil kunne påvirke deres opplevde mestringskompetanse. Dette da mangel på suksess vil kunne føre til manglende mestringstro (Bandura, 1995), lært hjelpeløshet og dermed lavere grad av mestringskompetanse. Når dette sees i sammenheng med oppdragelsen, barnets utvikling og atferd, som igjen vil ha en sammenheng med mors utdanningsnivå, blir det naturlig å tenke at barn med høyere utdannede mødre, og dermed høyere sosioøkonomisk status, vil kunne oppleve å ha høyere opplevd mestringskompetanse.

### 5.2.3 Kjønn og mestringskompetanse

Resultater fra analysene viser at jenter opplever å ha lavere mestringskompetanse enn guttene. Spørsmålet om hvorfor det er sånn, blir ekstra interessant da studien samtidig viser at jenter korrelerer signifikant svakt positivt med gjennomsnittskarakterer, noe som indikerer at jenter presterer bedre faglig enn guttene. Indikasjonen støttes opp under av NOU (2019:3) som legger frem tall på at jenter gjør det bedre akademisk i videregående skole enn gutter. De får flere karakterpoeng i gjennomsnitt, og guttene dominerer den nederste delen av karakterfordelingen. I tillegg er det jentene som har best karakterer i alle fag unntatt kroppsøving, også ved endt grunnskoleløp (NOU, 2019:3). Tidligere i diskusjonen er det etablert en tanke om at høyere karakterer vil gi elevene høyere opplevd mestringskompetanse. Hva skjer da med jentene?

For å kunne forsøke å finne et svar på dette, blir det nødvendig å se på andre forhold enn akademiske prestasjoner. Noen av disse forholdene, og dermed mulige årsakene, vil diskuteres under. Ifølge Bakken (2015;2018) er psykiske helseutfordringer mer utbredt hos jenter enn hos gutter i ungdommen, og jenter skårer merkbart høyere på emosjonelle problemer enn gutter. I sin studie finner Haugan et al. (2021) at høyere grad av emosjonelle problemer gir lavere opplevd mestringstro. På bakgrunn av diskusjonen i tidligere kapitler vil det være naturlig å anta at lav grad av mestringstro vil kunne føre til reaksjoner basert på hjelpeløshet som igjen vil kunne gi lavere opplevd mestringskompetanse.

I tillegg til å ha flere emosjonelle problemer, er skolehverdagen til jentene preget av mer stress og press. Ettersom mestringskompetanse handler om å håndtere slike stressfaktorer på en effektiv måte, vil en annen mulig årsak til jentenes lavere opplevde mestringskompetanse kunne ha en sammenheng med nettopp stress. Flere studier peker på at jenter skårer høyere på både stress generelt (Bakken, 2018; 2015), og stress relatert til skolen (Haugan et al., 2021; NOU, 2019:3; Goldstein et al., 2015; Yang & Chen, 2016). Hvorfor jenter opplever skolerelatert stress i høyere grad enn gutter, kan det være mange årsaker til. Noen forskere peker på forandringer i puberteten, at jenter bryr seg mer om det sosiale livet, eller blir stresset av uklare forventninger i skolen (Giota & Gustafsson, 2016). Andre mener de høye forventningene jenter har til seg selv når det kommer til å prestere godt i skolen, i tillegg til forventningene fra foreldre og lærere, er med på å skape dette stresset (Låftman et al., 2013). Ifølge Låftman et al. (2013) rapporterer elever om en stresskultur der særlig jenter overdriver stresset og dermed kan påvirke hverandre negativt. Det vil likevel være verdt å nevne at selv om dette stresset ser ut til å påvirke jenter negativt i form av lavere opplevd mestringskompetanse, fører det også til at de får bedre resultater i form av karakterer (Lillejord et al., 2017). Det vil være naturlig å se for seg at jo mer stress en person opplever, jo høyere grad av mestringskompetanse vil denne personen være nødt til å ha for å takle hverdagen.

En annen mulig årsak vil kunne være knyttet subjektiv oppfatning av prestasjon. Det å konstant føle press og stress knyttet til blant annet det sosiale livet i tillegg til forventninger fra foreldre, lærere og seg selv (Giota & Gustafsson, 2016; Låftman et al., 2013) kan gjøre at det man oppnår på skolebenken aldri føles bra nok. Om målet man setter seg er karakteren 6, vil det å få 5 eller 5+ kunne føles som et nederlag. Dette vil igjen kunne knyttes til teori om mestringstro (Bandura, 1986), som sier at troen på mestring er avhengig av opplevelsen av suksess. Her er det viktig å skille mellom objektiv og subjektiv sannhet (Bandura, 1995; 1986; Lazarus, 1966). Selv om foreldre, lærere og medelever mener at karakteren 5 eller 5+ vil være et godt resultat, vil elevens subjektive oppfatning kunne være en annen. Å sette seg urealistisk høye mål, vil derfor kunne føre til lavere mestringstro og dermed også lavere opplevelse av mestringskompetanse hos jentene.

Lav mestringsstro og dermed lavere opplevd mestringskompetanse vil kunne lede jentene mot lært hjelpeløshet. Haugan et al. (2021) hevder at jenter er mer sårbare for utvikling av lært hjelpeløshet. I og med at mestringskompetanse er en beskyttelsesfaktor mot lært hjelpeløshet (Schroder & Ollis, 2012), vil de være naturlig å tenke at lav opplevd mestringskompetanse vil kunne føre til lært hjelpeløshet, samtidig som lært hjelpeløshet fører til mindre grad av opplevd mestringskompetanse.

#### **5.2.4 Symptomer på ADHD og mestringskompetanse**

Både korrelasjonsanalysen og den hierarkiske regresjonsanalysen gjort i denne studien indikerer at elever som opplever å ha symptomer på ADHD har lavere opplevd mestringskompetanse. Ifølge Statped (2021) vil elever med symptomer på ADHD i større grad enn andre oppleve gjentatte nederlag i skolesammenheng. Det vil dermed, med bakgrunn i Banduras teori om mestringsstro (1986) og teori om lært hjelpeløshet (Peterson et al., 1993), kunne tenkes at dette virker inn på deres opplevde mestringskompetanse. Det er vanskelig å si om det er ADHD-symptomene som fører til lavere mestringskompetanse, eller om elever med lavere mestringskompetanse vil benytte seg av reaksjoner som minner om symptomer på ADHD. Hva som fører til hva vil ikke diskuteres, men noen mulige årsaker til hvorfor denne sammenhengen er negativ vil drøftes nedenfor.

Korrelasjonsanalysene i kapittel 4 viser at symptomer på ADHD korrelerer negativt med skoleprestasjoner, noe som indikerer at elever med symptomer på ADHD gjør det dårligere på skolen enn elever uten disse symptomene. Dette funnet støttes av flere studier, som viser til negative sammenhenger mellom akademiske prestasjoner og både ADHD diagnosen (Barra et al., 2021; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Arnold et al., 2020) og ADHD-symptomer uten en formell diagnose (Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Lambert, 1988). Dette kan knyttes til det NOU (2019:3) sier om at eksternaliserende, eller utagerende atferdsvansker, vil ha en negativ betydning for skoleprestasjoner. Dette da atferden vil virke inngripende på både læringsaktiviteter og undervisning. Opplevelsen av å feile akademisk gjentatte ganger vil kunne påvirke mestringsstroen knyttet til fagene negativt (Bandura, 1986). På bakgrunn av tidligere diskusjon rundt elever med lavere skoleprestasjoner, vil det være naturlig å argumentere for at dette vil kunne føre til lavere opplevd mestringskompetanse. Mine analyser viser også at symptomer på ADHD korrelerer positivt med jenter. Tidligere i diskusjonen er det etablert en tanke om at kjønn vil ha en betydning for opplevd grad av mestringskompetanse, og at jenter kommer dårligere ut enn gutter. Korrelasjonen mellom kjønn og symptomer på ADHD vil dermed støtte opp under den lavere opplevde mestringskompetansen.

Det er ikke bare vansker av akademisk karakter som ser ut til å ha sammenheng med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse. Barn og unge med symptomer på ADHD vil også kunne slite med det sosiale samspillet (Barra et al., 2021; Rodriguez et al., 2007; NOU, 2019:3; Statped b, 2020). Dette vil naturlig nok vil kunne føre til følelsen av ekskludering. Ifølge Statped (a, 2020), vil det være kjernesymptomene ved hyperkinetisk forstyrrelse som er selve hovedgrunnen til denne ekskluderingen. Dermed blir det naturlig å argumentere for at elever som ikke har blitt diagnostisert med ADHD, men som likevel har flere av kjernesymptomene, vil kunne oppleve en lignende ekskludering. Dette gjør argumentasjonen relevant for elevene med symptomer på ADHD i min studie. Ifølge Webster-Stratton (2005) vil hyperaktive, impulsive og uoppmerksomme elever ha vanskeligheter med å holde på vennskap, så vel som å skaffe seg dem. Dette kan skyldes at de oppleves som uforutsigbare, selvcentrerte og slitsomme av jevnaldrende (Statped a, 2020; Webster-Stratton, 2005). Elever med ADHD-symptomer vil dermed kunne oppleve gjentatte nederlag også på de sosiale arenaene i skolehverdagen. Gjentatte nederlag vil igjen kunne føre til manglende mestringsstro (Bandura, 1986; 1995) og reaksjoner basert

på lært hjelpeløshet (Peterson et al., 1993). Som nevnt vil lært hjelpeløshet kunne være et tegn på lavere mestringskompetanse.

Et eksempel på en hjelpeløs reaksjon i sosiale sammenhenger, kan være å isolere seg ved å trekke seg unna samhandling med jevnaldrende (Barra et al., 2021). Dette vil igjen kunne resultere i færre muligheter til å lære det sosiale spillet (Webster-Stratton, 2005). Lært hjelpeløshet er et tegn på lav mestringskompetanse (Schroder & Ollis, 2012), og det blir derfor naturlig å anta at elever med denne typen reaksjonsmønster opplever en lavere grad av mestringskompetanse.

På bakgrunn av hvilke symptomer som kjennetegner hyperkinetisk forstyrrelse, vil det i tillegg kunne tenkes at situasjoner andre elever opplever som enkle og greie, vil kunne bli både stressende og ubehagelige for elever med disse symptomene. Det blir dermed naturlig å anta at skolehverdagen, og hverdagen generelt, vil kunne fylles med vanskelige og stressende situasjoner som til enhver tid må håndteres. Det kan argumenteres for at elever med symptomer på ADHD, i likhet med jenter, vil ha behov for høyere mestringskompetanse for å føle at de håndterer hverdagen på en god måte. Under vil noen utvalgte eksempler på hvorfor drøftes.

Et av hoved-symptomene på ADHD handler om vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet (Helsenorge, 2020; Norges helseinformasjon, 2021; Zeiner & Weidle, 2019). Ifølge både Helsenorge (2020) og Norges helseinformasjon (2021) vil det å bearbeide informasjon og følge instruksjoner være spesielt vanskelig for elever med slike vansker. Ettersom det å ta imot beskjeder og følge instruksjoner er en stor del av skolehverdagen til elever i alle aldre, vil dette potensielt kunne føre til stressende og vanskelige situasjoner. Ifølge Webster-Stratton (2005) gir den gjennomsnittlige læreren mellom 35 og 60 beskjeder i halvtimen. Slike beskjeder kan være korrigerende av atferd, påminnelser, ren informasjon eller instruksjoner til arbeidsoppgaver (Webster-Stratton, 2005). På bakgrunn av den store mengden beskjeder og vanskene knyttet til konsentrasjon og oppmerksomhet, vil det kunne argumenteres for situasjonene knyttet til beskjeder vil kunne føre med seg en følelse av nederlag. Gjentatte nederlag vil igjen kunne føre til at elevene mister troen på mestring ved senere lignende anledninger (Bandura, 1995). Manglende tro på at man greier å mestre disse situasjonene vil videre kunne føre til opplevelsen av å ikke ha kontroll, som igjen vil kunne gjøre elevene hjelpeløse (Bandura, 1995; Peterson et al., 1993). Dette vil igjen kunne gi dem lavere opplevd mestringskompetanse (Schroder & Ollis, 2012).

Et annet eksempel vil være overganger til nye aktiviteter (Webster-Stratton, 2005). Ifølge Statped (2021) er tidsfornemmelse og overgangssituasjoner også spesielt krevende for personer med ADHD. Det kan derfor argumenteres for at opplevelsen av nederlag også vil oppstå i overgangssituasjonene på skolen, noe som igjen vil kunne føre til lavere mestringskompetanse, hjelpeløshet og lavere opplevd mestringskompetanse.

Så mange som 50% av barn og unge med ADHD har adferdsvansker i tillegg (Zeiner & Weidle, 2019), og symptomene på hyperkinetisk forstyrrelse vil blant annet bestå av uro i hender og føtter, bråk, avbrytelser og forstyrrelser (Helsenorge, 2020). Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) trekker forstyrrelser, uro og bråk i klasserommet frem som eksempler på uønsket atferd, noe som stemmer godt overens med symptomene hyperkinetisk forstyrrelse fører med seg. Uønsket atferd i klasserommet får ifølge Webster-Stratton (2005) opptil 15 ganger så mye oppmerksomhet som positiv atferd. Denne oppmerksomheten er i tillegg veldig ofte av negativ og korrigerende karakter (Bergkastet et al., 2009). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å tenke at elever med symptomer på ADHD og dermed mer uønsket atferd, vil få mye negativ og korrigerende oppmerksomhet i klasserommet. Dette vil igjen kunne gi elevene det gjelder en følelse av å ikke mestre klasseromssituasjonen, og oppleve denne som et nederlag. Forsøk på å

tilpasse seg klasseromssituasjonen kan bli gitt opp, da opplevelsen av suksess uteblir, noe som igjen kan føre til lavere opplevd mestringskompetanse.

### **5.3 Symptomer på ADHD og mestringsstrategier**

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viser at det er en signifikant negativ korrelasjon mellom symptomer på ADHD og de ulike mestringsstrategiene, noe de hierarkiske regresjonsanalysene bekrefter. Symptomer på ADHD ser dermed ut til å ha en signifikant betydning for om elevene benytter seg av mestringsstrategien emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi. Ettersom sammenhengene er negative, indikerer de at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse benytter seg av mestringsstrategiene i mindre grad enn elever uten symptomer.

For å kunne diskutere dette på best mulig måte, vil det være nødvendig å først diskutere andre forhold rundt mestringsstrategier som synes relevante. Symptomer på ADHD vil derfor diskuteres etter og opp mot kjønn, som er den eneste av de andre variablene som var signifikant i analysene. Kjønn vil på den måten kunne trekkes inn og drøftes i lys av symptomer på ADHD og mestringsstrategier avslutningsvis.

#### **5.3.1 Mestringsstrategier og kjønn**

Funnene indikerer at det ikke er noen sammenheng mellom aktiv mestringsstrategi og kjønn. Derimot viser analysene at det er en sammenheng mellom strategien emosjonell støtte og kjønn. Denne viser at jenter i større grad benytter seg av emosjonell støtte enn guttene gjør. Dette stemmer overens med det Tamres et al. (2002) fant i sin metaanalyse. Denne viste at kvinner rapporterte at de oftere benyttet seg av brorparten av mestringsstrategiene som ble undersøkt sammenlignet med menn. Kvinner dominerte bruken av mestringsstrategier der man uttrykker seg verbalt, enten til andre eller seg selv. Mestringsstrategien som viste størst forskjell mellom kvinner og menn var nettopp å søke etter emosjonell støtte. Kvinner benyttet seg markant oftere av denne strategien (Tamres et al., 2002). Det vil være vanskelig å gi et konkret svar på hvorfor kvinner oftere benytter seg av emosjonell støtte, som er en emosjonsorientert mestringsstrategi. Likevel vil noen mulige forklaringer presenteres under.

Det å søke emosjonell støtte vil ifølge Carver et al. (1989) gå under kategorien emosjonsorientert mestringsstrategi. Slike typer mestringsstrategier benyttes oftest når stressfaktorer fører til at individet opplever emosjonelt ubehag og ønsker å redusere eller fjerne dette ubehaget (Carver, 2011). Dette kan knyttes opp mot hvordan forskere mener jenter og gutter reagerer ulikt på stress (Låftman et al., 2013; Tamres et al., 2002; Lillejord et al., 2017). Mens gutter helst utagerer i møte med vanskelige situasjoner (Lillejord et al., 2017), vil jenter oftere og i større grad internalisere utfordringene de møter og gå inn i seg selv (Låftman et al., 2013). Dette vil igjen kunne påvirke deres psykiske helse (Låftman et al., 2013) og gi dem en følelse av ikke å strekke til (Lillejord et al., 2017). På bakgrunn av dette kan det tenkes at jentenes måte å reagere på stress vil gi dem en større følelse av emosjonelt ubehag. Dette vil igjen kunne lede dem til å benytte seg av emosjonsfokusede mestringsstrategier, og dermed søke emosjonell støtte.

En annen vinkling vil være det Carver (2011) sier om sammenhengen mellom mestringsstrategier og den opplevde kontrollerbarheten i stresset man ønsker å redusere. I tilfeller der stressfaktoren virker ukontrollerbar vil emosjonsfokusede respons egne seg, mens kontrollerbare stressfaktorer oftere fører til en type problemfokusede respons (Park et al., 2004). Med andre ord vil situasjoner som oppfattes ukontrollerbare kunne føre til økt bruk av mestringsstrategien emosjonell støtte. Dette kunne sees i sammenheng med at jenter generelt opplever å ha lavere grad av mestringskompetanse (Haugan et al., 2021), som igjen vil gjøre dem mer sårbare for utvikling av lært hjelpeløshet (Haugan et al., 2021). Erfaringer med nettopp ukontrollerbare hendelser står sentralt i teorien om lært

hjelpeløshet (Peterson et al., 1993), og det kan dermed tenkes at jenter som har utviklet denne hjelpeløsheten ofte ser problemene de står ovenfor som ukontrollerbare. Basert på dette vil det være naturlig å tenke seg at emosjonsorienterte mestringsstrategier oftere benyttes av jenter enn gutter.

Om bruken av mestringsstrategien emosjonell støtte er gunstig eller ikke, vil ifølge Carver et al. (1989) være todelt. Forståelse og sympati fra andre kan virke beroligende og føre til at personen som søker støtte senere benytter seg av problemfokusede strategier for å ta tak i problemet. Støtten trenger likevel ikke nødvendigvis brukes til noe positivt (Carver et al., 1989). Om emosjonell støtte ikke følges opp av en problemfokusede strategi vil strategien ikke nødvendigvis være gunstig (Berman & Turk, 1981). Bruk av mestringsstrategien emosjonell støtte vil kunne føre til mestring og dermed forventningen om å mestre igjen om den brukes riktig. Dette vil igjen føre til mindre hjelpeløshet og dermed høyere grad av mestringsforventning. På den andre siden vil emosjonell støtte brukt på feil måte kunne bidra til lært hjelpeløshet, mindre mestringstro og dermed lavere grad av mestringskompetanse. Ettersom studien viser at jentene opplever lavere grad av mestringskompetanse, i tillegg til at Haugan et al., (2021) mener jenter har større risiko for reaksjoner basert på hjelpeløshet, vil det være naturlig å tenke seg at jenter ofte bruker denne mestringsstrategien på en mer negativ enn positiv måte.

Et tankekors kan likevel være at jentene bruker mestringsstrategien emosjonell støtte på en positiv måte. Dette da funnene i denne studien indikerer at aktiv mestringsstrategi ikke hadde noen signifikant sammenheng med kjønn, noe som viser til at jentene og guttene i utvalget i like stor grad benytter seg av aktiv mestringsstrategi. Dette var noe uventet, da blant annet Folkman og Lazarus (1980) fant at menn oftere benyttet seg av problemfokusede mestringsstrategier enn kvinner. Kan det dermed hende at jentene likevel følger opp emosjonell støtte med problemfokusede mestringsstrategier, og at fordelingen på aktiv mestring dermed jevnes ut?

### **5.3.2 Mestringsstrategier og ADHD-symptomer**

Funnene i denne studien viser at elever med symptomer på ADHD i mindre grad benytter seg av mestringsstrategiene emosjonell støtte og aktiv mestring enn elever uten disse symptomene. Særlig aktiv mestringsstrategi er ofte assosiert med optimisme, og personer som benytter seg av denne strategien ser gjerne en løsning som det jobbes mot (Carver et al., 1989). Emosjonell støtte vil også kunne være en positiv strategi om den fører til at personen som benytter seg av den bruker støtten til å agere etterpå (Carver et al., 1989). Funnene i studien, samt mestringsstrategienes mulige positive natur, kan sees i sammenheng med studier som hevder at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse oftere benytter seg av mindre gunstige mestringsstrategier enn elever uten disse symptomene (Barra et al., 2021; Statped a, 2020; Turnock et al., 1998; Harty et al., 2017).

En undersøkelse gjennomført av Turnock et al. (1998) viste at studenter med symptomer på ADHD benyttet seg av svært ulike akademiske mestringsstrategier enn kontrollgruppen gjorde. I tillegg fant studien at studentene med ADHD ikke viste like stor spredning som forventet når det gjaldt mestringsstrategier. Både høyt- og lavt-presterende studenter med hyperkinetisk forstyrrelse benyttet seg i mindre grad av metodiske og organiserte strategier, og i større grad av prokrastinering. Prokrastinering defineres som ufornuftig eller irrasjonell utsettelse (Svartdal, 2021), og minner om det Carver (2011; Carver et al., 1989) kaller passive mestringsstrategier eller atferdsmessig eller kognitiv avkobling. Disse går ut på å rømme fra eller unngå å måtte forholde seg til stressende situasjoner (Carver, 2011; Carver et al., 1989). Denne måten å reagere på vil ifølge Carver et al. (1989) være motsatt av å legge til side konkurrerende planer eller aktiviteter for å lettere fokusere på

problemet (suppression of competing activities), som er en type problemfokuset mestringsstrategi. Denne strategien er implementert i den aktive mestringsstrategien som benyttes i denne studien. Det vil dermed være naturlig å argumentere for at elever som i større grad benytter seg av passive mestringsstrategier, som prokrastinering, i mindre grad vil benytte seg av *aktiv mestringsstrategi*, noe som stemmer overens med mine funn.

Det vil også her kunne være flere mulige årsaker til hvorfor elever med symptomer på ADHD i større grad benytter seg av passive mestringsstrategier. En av årsakene kan handle om stress. Studier gjort av Torrente et al. (2014) og Young (2005) finner at voksne med hyperkinetisk forstyrrelse i større grad benytter seg av nettopp rømnings eller unngåelsesstrategier når de møter stressende situasjoner. Det har allerede blitt argumentert for at barn og unge med ADHD og symptomer på ADHD ofte kan oppleve å ikke prestere godt hverken faglig (Barra et al., 2021; Harty et al., 2017; Young; 2005; Turnock et al., 1998; Loe & Fieldman, 2007; Rodriguez et al., 2007; Lambert, 1988) eller sosialt (Barra et al., 2021; Harty et al., 2017; Rodriguez et al., 2007; NOU, 2019:3; Statped b, 2020; Webster-Stratton, 2005) på skolen. Dette vil igjen kunne knyttes opp mot at stress er en følelse som oppstår idet mennesker møter omstendigheter eller situasjoner de mener overgår deres evne, og som de dermed tror de ikke vil kunne håndtere (Lazarus & Folkman, 1984). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å argumentere for at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse vil oppleve stress i møte med både akademiske- så vel som sosiale situasjoner. Ettersom voksne med ADHD ofte møter stress med rømnings- eller unngåelsesstrategier (Torrente et al., 2014; Young, 2005) vil det være naturlig å argumentere for at dette vil skje akademiske og sosiale situasjoner på skolen. Ettersom det tidligere er etablert en tanke om at passive mestringsstrategier er det motsatte av aktiv mestringsstrategi, vil dette indikere at aktiv mestringsstrategi i mindre grad benyttes i møte med stressende situasjoner. Dette stemmer overens med funnene i mine analyser.

Et annet perspektiv vil være at unngåelsesstrategier, ifølge Mjaavatn og Frostad (2016), ofte benyttes av unge som forsøker å skjule at de ikke henger helt med på skolen eller i vennegjengen. Det å sammenligne seg med andre vil i tillegg kunne forsterke følelsen av å ikke strekke til (Mjaavatn & Frostad, 2016). Som nevnt i avsnittet over strever elever med hyperkinetisk forstyrrelse, eller med symptomer på dette, ofte både faglig og sosialt. Det kan dermed, på bakgrunn av utsagnet til Mjaavatn og Frostad (2016), argumenteres for at unngåelsesstrategier benyttes for å forsøke å skjule disse vanskene for andre. Ettersom unngåelsesstrategier vil være det motsatte av aktiv mestringsstrategi, vil dette igjen støtte opp under funnene i studien som sier at elever med symptomer på ADHD i mindre grad enn andre benytter seg av aktiv mestringsstrategi.

Denne studiens funn peker også mot at elever med symptomer på ADHD søker mindre emosjonell støtte enn elevene uten disse symptomene. Her vil det være mulig å se sammenhengen på motsatt vis enn det vi så hos jentene. Hyperkinetisk forstyrrelse er i all hovedsak en eksternalisert vanske (NOU, 2019:3). Dette vil si at barn og unge med slike symptomer, i motsetning til jenter, som i stor grad internaliserer sine vansker, i større grad vil utagere. Det å søke om emosjonell støtte vil oftere benyttes når stressfaktorer fører til at individet opplever emosjonelt ubehag (Carver, 2011), noe man kan anta at skjer i større grad når vansker internaliseres. Dermed er det naturlig å anta at det indre emosjonelle ubehaget vil kunne være mindre når vanskene eksternaliseres. Elevene vil kanskje oppleve mindre behov for å snakke om ting de allerede har reagert på ved å utagere? I og med at emosjonell støtte vil kunne være gunstig med tanke på å få et nytt syn på stressende situasjoner, oppleve støtte fra andre, samt at den kan lede til problemfokusede strategier i etterkant (Carver et al., 1998), vil dette kunne være negativt for elevene som ikke benytter seg av strategien.



Bruk av unngåelsesstrategier vil likevel ikke bare være et negativt alternativ. Kortsiktig kan nemlig denne måten å takle stress på gi personen som trenger det et pusterom og en pause for å tenke seg om og la temperamentet roe seg (Carver, 2011). Elever med symptomer på ADHD vil blant annet kunne slite med impuls kontroll (Helsedirektoratet, 2016; Polanczyk et al., 2014; Helsenorge, 2020; Norges helseinformasjon, 2020) som kan komme til uttrykk ved for eksempel å handle før man tenker eller avbryte og forstyrre andre (Helsenorge 2020). Harty et al. (2017; Young, 2005) hevder også at sinne og irritasjon, altså et høyt temperament, kan assosieres med ADHD-diagnosen. På bakgrunn av dette vil det kunne argumenteres for at det ikke nødvendigvis er dumt å velge en passiv mestringsstrategi om man strever med impulsivitet og høyt temperament. Det vil imidlertid kun være gunstig i et kortsiktig perspektiv. Når temperamentet og følelsene har fått roet seg vil det være viktig å komme i gang med å løse situasjonen, slik at den ikke blir verre. Ifølge Carver (2011) vil problemer bli større og større jo lenger man unngår dem.

## **5.4 Gode mestringsstrategier, et verktøy for høyere opplevd mestringskompetanse hos elever med symptomer på ADHD?**

Det ser ut til at en stor del av det å oppleve mestring handler om hvilke strategier som benyttes for å mediere ulike stressfaktorer (Carver, 2011; Carver et al., 1989; Folkman et al. 1980). Selv om det er vanskelig å slå fast om positive mestringsstrategier i seg selv fører til bedre helse, vil effektive mestringsstrategier kunne føre til økt livskvalitet i form av blant annet stressreduksjon (Carver, 2011). I tillegg vet man at det å ikke oppleve mestring vil kunne ha svært negative konsekvenser i form av stress, angst, rastløshet, hyperaktivitet og depresjon (Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1984). På bakgrunn av dette vil det være mulig å anta at positive mestringsstrategier vil kunne fungere som et verktøy for bedre mestringskompetanse, og dermed bedre helse, for elever med symptomer på ADHD.

Mestring er, ifølge Lazarus (1984), forsøk på å mediere stressfaktorer ved stadig skiftende atferdsmessig og kognitiv innsats. Mestring handler derfor ikke om hvordan denne innsatsen fungerer, kun hvilke strategier man velger å benytte seg av (Lazarus, 1984). På bakgrunn av dette vil det være mulig å argumentere for at det finnes noen mestringsstrategier som er mer eller mindre gunstige enn andre. Et eksempel på en type mestringsstrategi som flere vil betegne som negativ (Turnock et al., 1998; Harty et al., 2017; Barra et al., 2021; Carver, 2011; Carver et al., 1989) er passiv mestringsstrategi (Carver, 2011) eller atferdsmessig og kognitiv frakopling (Carver et al., 1989). Denne mestringsstrategien benyttes, ifølge flere studier, i stor grad av elever og mennesker generelt med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse (Turnock et al., 1998; Barra et al., 2021; Harty et al., 2017; Young, 2005; Torrente et al., 2014). Slike typer unngåelsesstrategier kan også sees på som det motsatte av *aktiv mestringsstrategi*. Mine analyser viser at elevene med symptomer på ADHD benytter seg av denne i mindre grad. Det vil derfor være mulig å argumentere for at barn og unge som i større grad benytter seg av unngåelses og rømningsstrategier, i mindre grad vil benytte seg av aktive mestringsstrategier.

På bakgrunn av definisjonen på mestring (Lazarus & Folkman, 1984), vil det kunne argumenteres for at det å benytte seg av mindre gunstige mestringsstrategier nødvendigvis ikke betyr at personen som tar i bruk disse ikke forsøker å mestre situasjonene de står i. Tvert imot vil det tenkes at det å benytte seg av unngåelses- eller rømningsstrategier, ved for eksempel å distrahere seg selv fra stress, er et ærlig forsøk på å håndtere dette stresset. Dermed vil negativ korrigerende av elever som benytter seg av ugunstige mestringsstrategier, ikke nødvendigvis føre til positive endringer. Dette på bakgrunn av at erfaring med å ikke mestre, vil kunne føre til mangel på fremtidig mestring

(Bandura, 1986; 1995). Negativ korrigerende vil derfor snarere kunne føre til at elevens mestringstro svekkes ytterligere, noe som igjen vil kunne føre til flere reaksjoner basert på hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet øker igjen sannsynligheten for lavere opplevd mestringskompetanse. Ifølge Statped (2021; Rodriguez et al., 2007) vil det være viktig å hjelpe og støtte barn og unge med symptomer på ADHD i utviklingen av gunstige og positive mestringstrategier. Uten støtte og hjelp til dette vil negative og ugunstige mestringstrategier kunne fortsette å utfolde seg (Statped, 2021). Det vil dermed kunne argumenteres for at erfaring med mestring av positive strategier, ved hjelp av positive tilbakemeldinger, vil kunne styrke troen på at man vil mestre lignende situasjoner igjen. En slik positiv sirkel vil kunne ende opp med å gi elevene høyere opplevd mestringskompetanse.

Om eleven har fått en ADHD-diagnose, vil tilbudet om medikamenter selvsagt kunne føre til at symptomene svekkes og at opplevelsen av mestring øker (Norges helseinformasjon, 2021). Dette da medikamentene vil sørge for at konsentrasjonen øker, hyperaktiviteten svekkes og oppmerksomheten skjerpes. Likevel behøver ikke medisiner å være løsningen for alle (Norges helseinformasjon, 2021). Ikke-medikamentelle tiltak vil være relevant for denne studien, ettersom elevene i utvalget ikke har en formell diagnose, men opplever mange av de samme symptomene.

Aktiv mestring er en problemfokustert strategi som handler om å ta aktive valg og gjennomføre handlinger som vil dempe eller fjerne en stressfaktor (Carver et al., 1989). På bakgrunn av dette vil det kunne argumenteres for at denne strategien er en mer gunstig måte å møte problemer eller ubehagelige situasjoner på enn unnvikelse. Barra et al. (2021) hevder blant annet at aktive mestringstrategier vil kunne hjelpe individer med en ADHD-diagnose til å mestre negative følelser og aggresjon. Helsenorge (2020) presenterer en rekke strategier ungdom og voksne kan benytte seg av som alternativ eller supplement til medikamenter. Strategiene skal kunne redusere symptomene de opplever og dermed øke mestringen. Alle strategiene som presenteres handler om å ta aktive valg for å blant annet å organisere egen hverdag, motivere seg selv ved bruk av belønning, redusere hyperaktivitet ved å få nok mosjon i tillegg til å bedre konsentrasjonen ved å oppsøke rolige omgivelser i arbeidssituasjoner (Helsenorge, 2020). Klare rammer og rutiner trekkes frem som noe av det viktigste for at barn og unge med hyperkinetisk forstyrrelse skal oppleve mestring (Helsenorge, 2020; Norges helseinformasjon, 2021). Det vil være mulig å argumentere for at det ville vært positivt å lære elever med ADHD-symptomer noen av disse strategiene. Dette da de ifølge helsenorge (2020) vil dempe symptomer og dermed øke sannsynligheten for mestring i hverdagen. Det vil være grunnlag for å argumentere for at slike positive mestringstrategier på denne måten vil kunne føre til mestringstro, mindre symptomer på hjelpeløshet og dermed høyere grad av mestringskompetanse.

Å introdusere emosjonell støtte som mestringstrategi vil også kunne føre med seg positive utfall. Dette da mestringstrategien vil være gunstig om den fører til at personen tar tak i problemet etterpå (Carver et al., 1998). Helsenorge (2019) presenterer fem råd om levevaner som er bra for psykisk helse, der ett av rådene handler om at man burde søke støtte hos andre. Det vil kunne hjelpe å vite at man ikke er alene om følelser og tanker, i tillegg til at å snakke med en venn, bekjent eller noen i familien kan føre til at man ikke føler seg like alene. I tillegg presenterer de en oversikt over telefonnummer og chattetjenester som er mulig å kontakte for å snakke om disse tingene anonymt (Helsenorge, 2019). På bakgrunn av dette vil det være mulig å argumentere for at det å forsøke å få elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse til å benytte seg mer av mestringstrategien emosjonell støtte, fremfor utagering, vil kunne føre til bedre psykisk helse. Ettersom studier viser at mennesker som opplever å havne i et mønster med høy grad av hjelpeløshet, viser økning i negative følelser som angst og depresjon (Pittman & Pittman, 1979), vil det være naturlig å tenke at mennesker med høyere

mestringskompetanse vil oppleve å ha bedre psykisk helse. Når dette sees i sammenheng med at ungdom og voksne med ADHD opplever å utvikle angst og/eller depresjon som resultat av symptomene (Statped a, 2020), vil det kunne argumenteres for at det er svært viktig å sørge for at hjelpeløshet motvirkes hos disse individene. Som nevnt vil mestringskompetanse være en beskyttende faktor mot dette (Schroder & Ollis, 2012), og det blir naturlig å tenke at høyere mestringskompetanse vil føre til bedre psykisk helse. Om positive mestringsstrategier kan være med på å øke mestringskompetansen til elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse, vil dette kunne være et svært viktig og godt verktøy.

## 6 Avslutning

Denne studien har, ved å diskutere teori og forskning opp mot resultatene fra egne analyser, forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvilke sammenhenger er det mellom opplevde symptomer på ADHD og bruk av mestringsstrategier, samt opplevd grad av mestringskompetanse?* I tillegg ble det utformet to hypoteser som antok at sammenhengene nevnt i problemstillingen ville være til stede, og negative. Hypotesene lød:

1. Elever med symptomer på ADHD vil oppleve å ha lavere mestringskompetanse.
2. Elever med symptomer på ADHD vil i mindre grad benytte seg av emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi.

Både problemstillingen og hypotesene poengterer at det handler om elevenes egne opplevelser, og funnene i studien er dermed basert dette.

### 6.1 Oppsummering

Gjennom de ulike delkapitlene i drøftingen har hovedfunnene i studien blitt diskutert opp mot teori og forskning for å forsøke å besvare problemstillingen. Innledningsvis diskuteres selve fenomenet ADHD, og på bakgrunn av teori og forskning, vil det være mulig å si at disse kan skyldes andre forhold enn en ADHD-diagnose. Dette gjør forskning og teori rundt diagnosen relevant for elevene med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse i min studie, da det ikke er grunnlag for å si at disse elevene har ADHD.

Oppsummert tyder hovedfunnene på at sammenhengen mellom symptomer på ADHD og bruk av mestringsstrategier, samt opplevd grad av mestringskompetanse, er negativ. Dette vil blant annet si at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse opplever å ha lavere grad av mestringskompetanse, noe som stemmer overens med hypotese nummer 1. I diskusjonsdelen av oppgaven drøftes mulige årsaker til dette, som at elever med disse symptomene opplever en skolehverdag med flere krevende og stressende situasjoner enn elever uten symptomer. Forskning viser at elever med hyperkinetisk forstyrrelse ofte kan prestere dårligere akademisk, ha vansker med det sosiale samspillet, streve med å ta imot beskjeder og mestre overganger, i tillegg til ofte å motta mye korrigerende oppmerksomhet fra lærer. Alt dette vil kunne oppleves som nederlag, som igjen vil kunne føre til mindre mestringsstro, reaksjoner basert på hjelpeløshet og dermed lavere opplevd mestringskompetanse.

I følge funnene i studien, benytter elever med symptomer på ADHD også i mindre grad av mestringsstrategiene emosjonell støtte og aktiv mestrings. Dette stemmer overens med hypotese 2. Funnene kan knyttes sammen med forskning som viser at mennesker med ADHD-symptomer i større grad benytter seg av passive mestringsstrategier i møte med stress, som unngåelse eller forsøk på å rømme fra situasjonen. Mulige årsaker som drøftes i kapittel 5, kan blant annet være ønsket om å skjule at man ikke henger med akademisk eller sosialt, eller at man rett og slett forsøker å mediere eller fjerne en stressfaktor. Når det kommer til emosjonell støtte, kan en av årsakene til at barn og unge med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse benytter seg mindre av dette, være eksternaliserende atferd. Det kan tenkes at behovet for å snakke med noen vil være mindre om man allerede har reagert ved å utagere.

Avslutningsvis trekkes det frem at bruk av positive mestringsstrategier med stor sannsynlighet vil kunne øke opplevd mestringskompetanse. Å benytte seg av mindre gunstige strategier vil ikke nødvendigvis bety at man ikke forsøker å mediere stressfaktoren. Å lære barn og unge med ADHD-symptomer positive mestringsstrategier, for deretter å rose bruken av disse, vil kunne føre til tro på å mestre lignende situasjoner

igjen. Dette vil igjen kunne minske behovet for reaksjoner basert på hjelpeløshet, og dermed øke opplevd mestringskompetanse. Kanskje positive mestringsstrategier kan endre på trenden rundt lavere opplevd mestringskompetanse hos elever med symptomer på ADHD?

## **6.2 Styrker og begrensninger knyttet til studien**

Åpenhet rundt styrker og svakheter, samt å ta hensyn til disse når resultatene tolkes, vil være med på å styrke studiens validitet (Kaiser, 2019). Ettersom dimensjonalitet og reliabilitet, samt ulike aspekter ved validitet, allerede har blitt diskutert i kapittel 3.5 (om kvalitetssikring), vil dette delkapittelet ta for seg mer generelle styrker og begrensninger knyttet til temaet, den kvantitative tilnærmingen og min rolle som forsker.

En styrke ved studien er at den har valgt et tema som både er aktuelt og viktig. I tillegg er sammenhengene som undersøkes i liten grad belyst tidligere. Mestring, både i skolen og samfunnet generelt, trekkes frem som en viktig del av menneskets psykiske og fysiske helse. Samtidig viser forskning at elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse i mindre grad mestrer ulike aspekter knyttet til skolehverdagen. Til tross for forskning på mestring av det faglige og sosiale i skolen, er det lite forskning som knytter symptomer på ADHD opp mot mestringskompetanse. Dette er noe min studie forsøker å gjøre, og den bidrar dermed supplerende til det eksisterende forskningsfeltet. En annen styrke vil være at studien tar utgangspunkt i elevenes stemme. Forskning viser at journalene til barn og unge med ADHD-diagnosen i liten grad fremmer deres egen oppfatning. Denne studien vil dermed, forhåpentligvis, bidra til et mer nyansert bilde. I tillegg vil funnene i denne studien kunne være relevante for lærere og spesialpedagoger i deres arbeid med barn og unge med symptomer på ADHD.

Styrker knyttet til den kvantitative tilnærmingen er blant annet muligheten for generalisering av funnene (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Selv om utvalget er trukket på bakgrunn av bekvemmelighet, viser representativitetsanalysene at utvalget har god bredde, og dermed reflekterer populasjonen på en tilfredsstillende måte. Kvantitativ tilnærming vil også gi meg som forsker en mer objektiv rolle. Dette kan være en styrke, da min egen forforståelse ikke legger føringer for spørsmålene i undersøkelsen. Spørreskjemaene som benyttes er i tillegg utformet av noen andre, og basert på allerede validerte spørsmålsbatterier. Dette vil gi meg en enda mer objektiv rolle, og sørger for avstand mellom forsker og utvalg.

Svakheter ved temaet og den kvantitative tilnærmingen kan blant annet gjelde et aspekt som tidligere ble trukket frem som en styrke ved studien. Dette er at mestringskompetanse og symptomer på ADHD i liten grad er belyst tidligere. Når hypoteser skal dannes, er det vanligst å benytte seg av kvalitativ forskning, mens kvantitativ tilnærming i større grad vil fungere hypotesetestende (Kleven & Hjordemaal, 2018). Min studie har likevel tatt utgangspunkt i to hypoteser, men disse er i større grad utformet som antakelser basert på teori og tidligere relevant forskning. I kvalitative studier ville man i større grad kunne fange dybden i sammenhengene, i tillegg til å forsøke å svare på hvorfor det er sånn. Forskerens avstand til utvalget vil med andre ord kunne være en begrensning. En annen begrensning kan være at elevene med symptomer på ADHD i utvalget ikke har fått noen formell diagnose. Det vil dermed kun være mulig å snakke på bakgrunn av den store sannsynligheten Goodmans (1997) kartleggingsverktøy SDQ gir oss. Det at datamaterialet baserer seg på selvrapportering vil også kunne være en begrensning. Svarene vil kunne være preget av, og til en viss grad basert på, hvordan elevene hadde det i øyeblikket. Det blir viktig å ha dette i tankene når man leser gjennom studiens resultater og drøfting.

### 6.3 Funnenes betydning og videre forskning

Livet består, som vi alle vet, av både opp og nedture. Mennesker er dermed avhengig av evnen til å kunne stå i, og håndtere nedturene, når de kommer. Lav grad av mestringskompetanse indikerer det motsatte, nemlig at man lar seg overmanne av nedture og problemer, og dermed ikke er i stand til å se noen løsning. Det vil være naturlig å tenke at lav mestringskompetanse dermed ikke bare vil ha betydning i et utdanningsperspektiv, som denne studien har fokusert på, men også i et samfunnsperspektiv generelt.

Funnene i studien tar for seg opplevd mestringskompetanse hos elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse i tredje klasse på videregående. Denne gruppen rapporterer blant annet at de opplever lavere grad av mestringskompetanse enn elever uten disse symptomene. Dette funnet vil forhåpentligvis kunne gi lærere og spesialpedagoger et nytt blikk på hvordan elever med symptomer på ADHD opplever skolehverdagen. Mulighetene for læring og mestring skal i utgangspunktet være lik for alle barn og unge (St. 19. (2014-2015)), noe denne studien indikerer at den, per dags dato, ikke er. Det blir dermed opp til lærere og spesialpedagoger å støtte elevene, slik at de også opplever mestring. Ifølge Stortingsmelding 21 (2020-2021), er videregående opplæring for dårlig tilpasset elevmangfoldet, og det kan tenkes at den manglende opplevelsen av mestringskompetanse delvis kan skyldes dette. Som nevnt må ikke ADHD-symptomer bety at elevene har en diagnose, og det vil kanskje være lurt å forsøke å se forbi symptomene, og heller fokusere på å komme til bunns i årsakene? Et annet hovedfunn i studien viser at elever med ADHD-symptomer ikke benytter seg av hverken emosjonell støtte, eller aktiv mestringsstrategi, i like stor grad som elever uten symptomene. Begge disse strategiene er regnet for å kunne være effektive i møte med nederlag. Carver et al. (1989) hevder det vil være naturlig å tro at effektive og gunstige mestringsstrategier vil føre til høyere mestringskompetanse. I et utdanningsperspektiv vil det dermed tenkes at økt fokus på mestringsstrategier hos elever med symptomer på ADHD kan være et verktøy for høyere opplevd mestringskompetanse.

Oppfatningen av egen mestringskompetanse vil ikke bare være viktig for elever med symptomer på hyperkinetisk forstyrrelse i skolen. Etter endt skolegang søker brorparten av elevene seg videre, enten det er ut i jobb eller til høyere utdanning. Hvordan vil de klare seg på en arbeidsplass, eller på studiebenken, om de har en grunnleggende opplevelse av å kunne håndtere nederlag eller problemer på en god måte? Mestringskompetanse er, som nevnt, en beskyttelsesfaktor for depresjon basert på lært hjelpeløshet (Carver et al., 1998). Det vil dermed kunne tenkes at manglende mestringskompetanse vil gjøre et individ mer disponert for en slik depresjon. Dette kan sees i sammenheng med at depresjon er en vanlig tilleggsvarse hos voksne med hyperkinetisk forstyrrelse (Statped a, 2020). Vil fokus på gode mestringsstrategier, også hos voksne med symptomer på ADHD, kunne bidra til høyere mestringskompetanse, og dermed mindre sjanse for en slik type depresjon? Som nevnt innledningsvis består livet av opp- og nedture. Konsekvensen av å ikke håndtere disse nederlagene på en tilfredsstillende måte vil kunne være å unngå situasjoner der nederlag kan oppstå, eller rett og slett bukke under for presset. Det vil på bakgrunn av dette, kunne argumenteres for at funnene i denne studien vil være relevante, også på samfunnsnivå.

Det er gjort en del forskning på hyperkinetisk forstyrrelse, men som nevnt finnes det lite til ingen forskning som ser på sammenhengen mellom mestringskompetanse og ADHD. Temaet er meget relevant med tanke på hvordan mestring løftes frem som en viktig faktor når det kommer til fysisk og psykisk helse i ulike styringsdokumenter. Videre forskning på temaet ville derfor kunne være nyttig, både i et utdannings- og samfunnsperspektiv. Flere studier på området kan også være med på å nansere sammenhengene, og fylle ut hull denne studien ikke har dekket. For å se de ulike sammenhengene på en ny måte, ville det

kunne være gunstig å teste for flere, eller andre kontrollvariabler. Ikke alle de hierarkiske regresjonene i denne studien hadde en veldig høy total varians forklart, og det vil dermed være lurt å sjekke hvordan, eller om, andre relevante faktorer for mestring vil endre påvirkningskraften til symptomer på ADHD. Det ville også kunne være interessant å inkludere et lærer- eller foreldreperspektiv i fremtidig forskning. Fordi datamaterialet i denne studien kun baserer seg på elevenes egen stemme og oppfatning. Kanskje lærere og foreldres opplevelse vil bidra til en mer nyansert forståelse av fenomenet? For å få en dypere forståelse, samt muligheten til å se hva som ligger bak de lave skårene på mestringskompetanse, ville det også vært høyst relevant å gjennomføre kvalitative dybdeintervju, i kombinasjon med kvantitative studier, eller alene. Disse vil kunne bidra til å utforme andre, mer etterprøvbare hypoteser, som kan undersøkes i fremtidige kvantitative studier.





## Referanser

- Abrahamson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74  
<https://psycnet.apa.org/record/1979-00305-001>
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of attention disorders, 24*(1), 73-85.  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1087054714566076>
- Bakken, A. (2015). Ungdata 2015. *Nasjonale resultater*, (NOVA Rapport 7, 15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
[https://utdanningsforskning.no/globalassets/nova-rapport-7-15\\_ungdata2014.pdf](https://utdanningsforskning.no/globalassets/nova-rapport-7-15_ungdata2014.pdf)
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. *Nasjonale resultater*, (NOVA Rapport 8, 18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<http://www.psykspes.com/wp-content/uploads/2018/12/Ungdata2018.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory*. Prentice hall.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy and human functioning. I R. Schwarzer (Red.), *Self-efficacy. Thought control of action* (s. 3-65). Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective self-efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(5), 805-814.
- Barra, Grub, A., Roesler, M., Retz-Junginger, P., Philipp, F., & Retz, W. (2021). The role of stress coping strategies for life impairments in ADHD. *Journal of Neural Transmission, 128*(7), 981-992.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00702-021-02311-5>
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child development, 67*(3), 1186-1205.  
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01790.x>
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø-lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Berman, W. H., & Turk, D. C. (1981). Adaptation to divorce: Problems and coping strategies. *Journal of Marriage and the Family, 43*(2), 179-189.  
<https://doi.org/10.2307/351428>
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(4), 415-428.  
[folkmlhttps://link.springer.com/article/10.1023/A:1024529321194](https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024529321194)
- Carpenter, B. N., (1992). Issues and advances in coping research. I B. N. Carpenter (Red.), *Personal coping. Theory, Research, and Application* (s. 1-13). Praeger Publishers
- Carver, C. S. (2011). Coping. I R. J. Contrada & A. Baum (Red.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (s. 221-229). Springer Publishing Company.

- Carver C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92–100.  
[https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6)
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111–135.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111>
- Carver, C.S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.  
<https://psycnet.apa.org/fulltext/1989-17570-001.html>
- Compas, E. B., Malcarne, V. L. & Banez, G. A. (1992). Coping with psychosocial stress: a developmental perspective. I B. N. Carpenter (Red.), *Personal coping. Theory, Research, and Application* (s. 1-13). Praeger Publishers
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Eidstuen, J. S., & Kornør, H. (2017). Diagnostisk nøyaktighet ved algoritmen til den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-algoritmen). *Psyktestbarn* 7(2)
- Eikemo, T.A., & Clausen, T.H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Tapir akademiske forlag.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.  
<https://www.jstor.org/stable/2136617?seq=1>
- Ford, J. D., Racusin, R., Ellis, C. G., Daviss, W. B., Reiser, J., Fleischer, A., & Thomas, J. (2000). Child maltreatment, other trauma exposure, and posttraumatic symptomatology among children with oppositional defiant and attention deficit hyperactivity disorders. *Child maltreatment*, 5(3), 205-217.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077559500005003001>
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K. & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress & Coping*, 32(2), 141-154.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Gershon J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of attention disorders*, 5(3), 143-154.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/108705470200500302>
- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experience. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21–29.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40688-014-0044-4>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 38(5), 581–586.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- 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 modeling meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, 121, 1–16.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005796719301287>

- Harty, S.C., Gnagy, E.M., Pelham, W.E., Jr. and Molina, B.S. (2017). Anger-irritability as a mediator of attention deficit hyperactivity disorder risk for adolescent alcohol use and the contribution of coping skills. *Journal of child psychol and psychiatry*, 58(5), 555-563.  
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12668>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, 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*, 24(3), 609-634.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-021-09626-x>
- Helsedirektoratet (2016). *ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse – Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 04. mai 2022, lest 05. mai 2022).  
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd>
- Helsenorge (2019, 5. desember). *Fem råd for økt livskvalitet og sterkere psykisk helse*. Helsedirektoratet.  
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/fem-rad-for-sterkere-psykisk-helse/>
- Helsenorge. (2020, 29. januar). *ADHD*. Helsedirektoratet.  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>
- Huang, K-Y., Caughy, M. O. B., Genevro, J. L., Miller, T.L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019339730400142X>
- Ingstad, B. og H. Sommerschild (1984): *Familien med det funksjonshemmede barnet. Reaksjoner – forløp – mestrings*. TANO forlag.
- Johansson, T. C. (2021). *Mediegenerasjonens psykiske helse-En kvantitativ studie av sammenhenger mellom elevers tidsbruk på sosiale medier og opplevd ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer* (Masteroppgave, NTNU). Institutt for pedagogikk og livslang læring.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784740>
- Kaiser, M. (2019, februar 22). Kvantitativ metode. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kendall, G. C., & Mellestrand, T. L. (2015). *Verdt å vite om ADHD*. Info vest forlag.
- Kim, J. O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues in the social sciences*. Sage University paper.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Klefsjö, U., Kantzer, A. K., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2021). The road to diagnosis and treatment in girls and boys with ADHD - gender differences in the diagnostic process. *Nordic Journal of Psychiatry*, 75(4), 301-305.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08039488.2020.1850859>
- Kornør, H & Heyerdahl, S. (2013). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, selvrapport. (SDQ-S). *PsykTestBarn* 3(2)  
<http://hdl.handle.net/11250/2375644>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Grunnskoleresultatets betydning for gjennomføring av videregående opplæring*. (Rapporter 2020/33). Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/grunnskoleresultatets-betydning-for-gjennomforing-av-videregaende-opplaering>
- Kunst, A. E., Bos, V., Andersen, O., Cardano, M., Costa, G., Harding, S., Hemström, O., Layte, R., Regidor, E., Reid, A., Santana, P., Valkonen, T., & Mackenbach, J.P. (2004). Monitoring of trends in socioeconomic inequalities in mortality: Experiences from a European project. *Demographic Research*, 2, 229-254.  
<https://www.demographic-research.org/special/2/9/default.htm>

- Kvernmo, S., & Reigstad, B. (2015). ADHD-eller noe annet? Belastende livshendelser hos unge med ADHD-symptomer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 52(4), 302-311.  
<https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2015/04/adhd-eller-noe-annet>
- Lambert, N. M. (1988). Adolescent outcomes for hyperactive children: Perspectives on general and specific patterns of childhood risk for adolescent educational, social, and mental health problems. *American Psychologist*, 43(10), 786-799.  
<https://psycnet.apa.org/record/1989-09120-001>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Leung, G. S. M., & He, X. (2010). Resourcefulness: A protective factor buffer against the academic stress of school-aged children. *Educational Psychology*, 30(4), 395-410.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443411003682574>
- Lien N, Friestad C, Klepp K. (2001). Adolescents' proxy reports of parents' socioeconomic status: How valid are they?. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 55(10), 731-737.  
<https://jech.bmj.com/content/55/10/731.short>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.  
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654.  
<https://academic.oup.com/jpepsy/article/32/6/643/1021192?login=true>
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932-949.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261.2013.780126>
- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Pearson education.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Mjaavatn, P., & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen*, 6.  
<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2016/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>
- Morawska, A., Winter, L., and Sanders, M.R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges helseinformasjon. (2020). *ADHD – symptomer og tegn*. (Sist revidert: 03.01.2020). NHI.no.  
<https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-symptomer-og-tegn/>
- Norges helseinformasjon. (2021). *Hyperaktive barn, veiviser*. NHI.no.  
<https://nhi.no/symptomer/psyke-og-sinn/hyperaktive-barn-veiviser/>
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Park, C. L., Armeli, S., & Tennen, H. (2004). Appraisal-Coping Goodness of Fit: A Daily Internet Study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 558–569.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167203262855>
- Peterson, C., Maier, S. F., Seligman, M. E. P. (1993). *Learned Helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford university press.
- Pittman, N. L., & Pittman, T. S. (1979). Effects of amount of helplessness training and internal–external locus of control on mood and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 39.  
<https://psycnet.apa.org/record/1980-20405-001>
- 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), 879-887.  
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2003-08045-010.html>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434-442.  
<https://academic.oup.com/ije/article/43/2/434/679550?login=true>
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420.  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0143034313498953>
- Ringdal, Kristen (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 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.  
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2004-11156-004.html>
- Rodriguez, A., Järvelin, M. R., Obel, C., Taanila, A., Miettunen, J., Moilanen, I., Henriksen, T. B., Pietiläinen, K., Ebeling, H., Kotimaa, A. J., Linnet, K. M., & Olsen, J. (2007). Do inattention and hyperactivity symptoms equal scholastic impairment? Evidence from three European cohorts. *BMC Public Health*, 7(1), 1-9.  
<https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2458-7-327>
- Røsand, I., & Sommer Hoel, M. (2018). *Elevers psykiske helse i skolen-En kvantitativ og kvalitativ studie om sammenhenger mellom ulike sosiale støtterelasjoner, emosjonelle problemer og intensjoner om å slutte på videregående skole i Trøndelag fylke*. (Masteroppgave, NTNU). Institutt for pedagogikk og livslang læring.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2571187>

- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2012). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion* 37(2), 286-302.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-012-9311-8>
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01320134>
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1–9.  
<https://psycnet.apa.org/record/1967-08624-001>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*. (Statistikk)  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- Statped a. (2020, 9. desember). *ADHD og inkludering*. Statped.  
<https://www.statped.no/adhd/adhd-og-inkludering/>
- Statped b. (2020, 9. januar). *ADHD og tilleggsversker*. Statped.  
<https://www.statped.no/adhd/adhd-og-tilleggsversker/>
- Statped (2021, 16. februar). *ADHD og overganger*. Statped.  
<https://www.statped.no/adhd/adhd-og-overganger/>
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44(176), 925–948.  
[https://www.researchgate.net/profile/Shannon-Suldo/publication/43531758\\_Sources\\_of\\_stress\\_for\\_students\\_in\\_high\\_school\\_college\\_preparatory\\_and\\_general\\_education\\_programs\\_Group\\_differences\\_and\\_associations\\_with\\_adjustment/links/5674193308ae502c99c77a06/Sources-of-stress-for-students-in-high-school-college-preparatory-and-general-education-programs-Group-differences-and-associations-with-adjustment.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Shannon-Suldo/publication/43531758_Sources_of_stress_for_students_in_high_school_college_preparatory_and_general_education_programs_Group_differences_and_associations_with_adjustment/links/5674193308ae502c99c77a06/Sources-of-stress-for-students-in-high-school-college-preparatory-and-general-education-programs-Group-differences-and-associations-with-adjustment.pdf)
- Sullivan, P. F., Daly, M. J., & O'Donovan, M. (2012). Genetic architectures of psychiatric disorders: the emerging picture and its implications. *Nature reviews. Genetics*, 13(8), 537–551.  
<https://doi.org/10.1038/nrg3240>
- Surén, P., Thorstensen, A. G., Tørstad, M., Emhjellen, P. E., Furu, K., Biele, G., ... & Reichborn-Kjennerud, T. (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.  
<https://tidsskriftet.no/2018/11/originalartikkel/diagnostikk-av-hyperkinetisk-forstyrrelse-hos-barn-i-norge>
- Svartdal, F. (2021, 8. november). *Prokrastinering*. Store Norske Leksikon.  
<https://snl.no/prokrastinering>
- 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://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15327957pspr0601\\_1](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15327957pspr0601_1)
- Torrente, F., López, P., Alvarez Prado, D., Kichic, R., Cetkovich-Bakmas, M., Lischinsky, A., & Manes, F. (2014). Dysfunctional cognitions and their emotional, behavioral, and functional correlates in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is the cognitive-behavioral model valid?. *Journal of Attention Disorders*, 18(5), 412-424.  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1087054712443153>
- Torvik, F. A., Eilertsen, E. M., McAdams, T. A., Gustavson, K., Zachrisson, H. D., Brandlistuen, R., Gjerde, L. C., Havdahl, A., Stoltenberg, C., Ask, H., & Ystrom, E. (2020). Mechanisms linking parental educational attainment with child ADHD,

- depression, and academic problems: a study of extended families in The Norwegian Mother, Father and Child Cohort Study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 61(9), 1009–1018.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31957030/>
- Turnock, P., & Lee A Rosen: Patricia, L. K. (1998). Differences in academic coping strategies of college students who self-report high and low symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of College Student Development*, 39(5), 484.  
<https://www.proquest.com/docview/195171636?pq-origsite=primo&parentSessionId=tedQIyBuh3JQMvqX2HytoYa0B34kextYuaar8MHaCOk%3D>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag- og tildeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/>
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk—Pensumhefte*. Akademika.
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademisk.
- Yang, H., & Chen, J. (2016). Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Primary School Student Sample: A Test of a Learning-Stress Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 345–353.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-015-0213-8>
- Young, S. (2005). Coping strategies used by adults with ADHD. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 809-816.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886904001771>
- Zeiner, P., Weidle, B. (2019, 21. mars). *Hyperkinetisk forstyrrelse*. Den norske legeforening.  
<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/hyperkinetiske-forstyrrelser/>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T., & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: en statusrapport*. (Rapport 2016:4). Folkehelseinstituttet.  
[https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2711801/adhd\\_i\\_norge\\_status+rapport+2016.pdf?sequence=1](https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2711801/adhd_i_norge_status+rapport+2016.pdf?sequence=1)





# Vedlegg

## Vedlegg A Tilbakemelding fra norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

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

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

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

**Bekreftelse på forlengelse av prosjektet:**

hildur.thorarensen@nsd.no <hildur.thorarensen@nsd.no> skrev følgende den 24.10.2017, 10:02:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,  
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54  
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
Tlf direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg B Informasjonsskriv til elever og foresatte

### Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

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

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

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

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

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført mellom vinterferien og påske.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

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

**DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN**



Kunnskap for en bedre verden

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

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒  1. Ditt kjønn: ⇒ Jente..... <sub>1</sub> Gutt ... <sub>2</sub>

2. I hvilken måned og i hvilket år er du født?  
 Jan.. <sub>1</sub> Mars <sub>3</sub> Mai.. <sub>5</sub> Juli .. <sub>7</sub> Sept. <sub>9</sub> Nov. <sub>11</sub> Ar: ⇒   
 Feb. <sub>2</sub> April. <sub>4</sub> Juni. <sub>6</sub> Aug. <sub>8</sub> Okt.. <sub>10</sub> Des. <sub>12</sub>

3. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning? *Kryss av bare for den høyeste utdanningen.* ⇒  
 Grunnskole..... <sub>1</sub>  
 Videregående skole..... <sub>2</sub>  
 Høgskole/universitet, inntil 3 år..... <sub>3</sub>  
 Høgskole/universitet, mer enn 3 år ..... <sub>4</sub>

4. 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"/>

5. Får du ekstra hjelp og støtte på skolen i noen av fagene? *NB: bare ett kryss!* ⇒  
 Nei..... <sub>1</sub> Ja, utenom klassen..... <sub>3</sub>  
 Ja, i klassen..... <sub>2</sub> Ja, både i og utenom klassen ... <sub>4</sub>

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

		Svært usant			Svært sant		
		1	2	3	4	5	6
6. 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"/>
7. 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"/>
8. 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"/>
9. 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"/>
10. Jeg blir stresset av skolearbeidet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 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"/>
12. 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"/>
13. 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"/>

KS-18 4-3 V18 1 Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SO-lab, NTNU 0 Følg de 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
14. Jeg følger godt med i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det er mange som vil ha meg som venn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. De fleste liker meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fagene vi har på skolen interesserer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg har lyst til å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg liker å holde på med skolearbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg er i stand til å nå mine mål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare puffer det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg har mange forhåpninger om framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Det er viktig for lærerne våre at jeg lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-18  
4-3

V18 2

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-lin, NTNU

0

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

KS-1B  
4-3

V18 3

Undersøkelser gjennomføres  
med assistanse fra SU-til, NTNUI

0

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

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

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

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

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

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

KS-18  
4-3

V18 4

Utdanningshelsetjenestene gjennomføres med assistanse fra SU-ÅK, NTNU

0

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



## Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

112. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten?.....

Aldri 0	Under 1 gang i uka 0	1 gang i uka 0	2 ganger i uka 0	3 el. flere ganger i uka 0
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

113. Deltar du aktivt i organisert idrett? ⇒

Ja, i lagidrett.....	<input type="checkbox"/> 1	Nei, har aldri deltatt aktivt.....	<input type="checkbox"/> 4
Ja, i individuell idrett.....	<input type="checkbox"/> 2	Nei, sluttet for 1 – 3 år siden.....	<input type="checkbox"/> 5
Ja, i både lag- og individuell idrett...	<input type="checkbox"/> 3	Nei, sluttet for over 3 år siden.....	<input type="checkbox"/> 6

114. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? .....

Ingen 0	1 - 5 0	6 - 10 0	Over 10 0
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

115. Hvor mange ganger har du skullet skolen i dette skoleåret? .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

116. 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"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

117. 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? .....

Slett ikke sikker	1	2	3	4	5	6	Svært 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"/>

118. 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"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

119. 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"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

120. Har du i løpet av det siste året drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? .....

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

121. Har du brukt hasj i løpet av det siste året? .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

122. Hvor ofte røyker du? .....

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

123. Hvor ofte bruker du snus? .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

124. I løpet av en vanlig uke, ca. hvor mye tid bruker du på hver av disse mediene / medierelaterte aktivitetene?

	Under 5 timer 1	6 - 10 timer 2	10 - 15 timer 3	Over 15 timer 4		Under 5 timer 1	6 - 10 timer 2	10 - 15 timer 3	Over 15 timer 4
1. Datamaskin til skolearbeid..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Facebook .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Instagram .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Nyheter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Nettforum .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Annet (hva?⇓) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet:⇓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

KS-18  
4-3

V18 6

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-lin, NTNÜ



0

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

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

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

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

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

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

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

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

KS-18  
4-3

V18 7

Undersøkelser gjennomføres med assistanse fra SU (s), NTNU

0

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

144. Hvor viktige har hver av disse informasjonskildene vært for ditt valg av studium etter videregående? ⇔

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Deltakelse på utdanningsmesse(r)....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Informasjon fra internett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foreldre/foresatte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Søsken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Venner eller bekjente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Rådgiver på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lærer på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Media.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Andre informasjonskilder (Hvilke?)...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre informasjonskilder: ⤵

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Hvor viktig er følgende når du tar ditt valg av studium?

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
145. At det er mulig å komme inn på studiet med mine karakterer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. Å ha sjansen til å få den jobben jeg ser for meg i fremtiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. Interessante fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. Å kunne studere i nærheten av der jeg bor nå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149. Å studere samme sted som vennene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

150. Hvor sikker er du på hva du kommer til å jobbe med i fremtiden? .....

	Ikke sikker i det hele tatt					Helt sikker
	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
151. At lønnen er høy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. At jobben gir en sikker inntekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. At jobben gir høy status.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. At jobben gir mulighet for en spennende jobbutvikling.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. At det er kjønnsbalanse i yrket.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156. At jeg kan jobbe direkte med mennesker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. At det er et godt sosialt arbeidsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. At jeg får mulighet til å samarbeide i team.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. At jeg kan videreføre en familiebedrift.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. At jeg har mulighet til å få jobb i nærområdet der jeg bor nå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. At jeg har mulighet til å bo i en storby.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. At jeg har mulighet til å kunne jobbe i utlandet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. At jobben gir mulighet til selvstendig arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-18  
4-3

V18 8

Undersøkelser gjennomføres med assistanse fra SU-Net, NTNUs

0

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

144. Hvor viktige har hver av disse informasjonskildene vært for ditt valg av studium etter videregående? ⇔

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Deltakelse på utdanningsmesse(r)....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Informasjon fra internett.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foreldre/foresatte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Søsken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Venner eller bekjente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Rådgiver 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"/>
7. Lærer 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"/>
8. Media.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Andre informasjonskilder (Hvilke?⇓)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre informasjonskilder:⇓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Hvor viktig er følgende når du tar ditt valg av studium?

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
145. At det er mulig å komme inn på studiet med mine 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"/>
146. Å ha sjansen til å få den jobben jeg ser for meg i fremtiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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. Interessante fag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. Å kunne studere i nærheten av der jeg bor nå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149. Å studere samme sted som vennene 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"/>

150. Hvor sikker er du på hva du kommer til å jobbe med i fremtiden? .....

	Ikke sikker i det hele tatt						Helt sikker					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Ikke viktig i det hele tatt						Svært viktig					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
151. At lønnen er høy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. At jobben gir en sikker inntekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. At jobben gir høy status.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. At jobben gir mulighet for en spennende jobbutvikling.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. At det er kjønnsbalanse i yrket.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156. At jeg kan jobbe direkte med mennesker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. At det er et godt sosialt arbeidsmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. At jeg får mulighet til å samarbeide i team.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. At jeg kan videreføre en familiebedrift.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. At jeg har mulighet til å få jobb i nærområdet der jeg bor nå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. At jeg har mulighet til å bo i en storby.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. At jeg har mulighet til å kunne jobbe i utlandet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. At jobben gir mulighet til selvstendig arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-18  
4-3

V18

8

Undersøkelsen gjennomføres  
med assistanse fra SSI-Nett, NTNU

0

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

## Vedlegg D Korrelasjoner mellom items

Tabell D-1: Interne korrelasjoner - Mestringskompetanse

Items	1	2	3	4	5
Når jeg gjør det dårlig på skolen begynner jeg å tvile på evnene mine	1	,48**	,70**	,57**	-,69**
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine		1	,50**	,51**	,47**
Når jeg gjør <u>feil</u> mister jeg selvtilliten i lang tid			1	,58**	,67**
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til				1	,57**
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil					1

Tabell D-2: Interne korrelasjoner - Symptomer på ADHD

Items	1	2	3	4
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	1	,66**	,39**	,27**
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse		1	,37**	,23**
Jeg blir lett distraherert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg			1	,64**
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg				1

Tabell D-3: Interne korrelasjoner – Aktiv mestringsstrategi

Items	1	2	3	4	5	6	7
Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet	1	,38**	,44**	,20**	,40**	,35**	,34**
Jeg forsøker virkelig å komme meg videre		1	,45**	,21**	,31**	,35**	,26**
Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen			1	,27**	,46**	,44*	41**
Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting				1	,29**	,35**	,33**
Jeg konsentrerer meg om å løse problemet, og lar om nødvendig andre ting ligge					1	,51**	,58**
Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veien for at jeg kan løse problemet						1	,56**
Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet							1

Tabell D-4: Interne korrelasjoner – Emosjonell støtte

Items	1	2	3	4
Jeg snakker med noen om følelsene mine	1	,65**	,65**	,81**
Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien		1	,66**	,70**
Jeg får trøst og forståelse fra noen			1	,71**
Jeg prater med noen om hvordan jeg har det				1



## Vedlegg E Den første faktoranalysen

Tabell E-1: PKA – alle relevante items. Oblikk rotasjon, Direct oblimin.

Kode	Spørsmål	Copin g comp.	Cope emo.	Cope hum.	Proso.	Hypak1	Cope act + sup	Atferds prob.	Venne prob.	Emo. Prob.	Hypak2
Coping1	Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	,889									
Coping3	Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	,858									
Coping5	Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	,801									
Coping4	Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	,774									
Coping2	Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	,648									
Copeemo4	Jeg prater med noen om hvordan jeg har det		,908								
Copeemo1	Jeg snakker med noen om følelsene mine		,892								
Copeemo2	Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien		,822								
Copeemo3	Jeg får trost og forståelse fra noen		,788								
Copehum4	Jeg tuller med situasjonen			,943							
Copehum3	Jeg fleiper med problemet			,935							
Copehum2	Jeg løger vitser om situasjonen			,882							
Copehum1	Jeg ler av det hele			,783							
Prasos5	Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)				-,630						
Prasos3	Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig				-,627						
Prasos1	Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler				-,615						
Prasos2	Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)				-,593						
Prasos4	Jeg er snill mot de som er yngre enn meg				-,572						
Hypak1	Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro					-,896					
Hypak2	Jeg er stadig urolig eller i bevegelse					-,889					
Hypak3	Jeg blir lett distrauert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg					-,416			,301	-,414	
Atferd1	Jeg blir ofte sint og har kort lunte					-,302					
Copesup4	Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet						,812				
Copesup3	Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veien for at jeg kan løse problemet						,791				





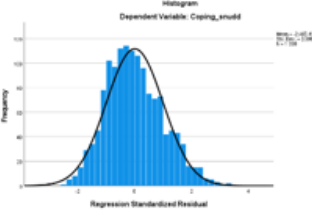
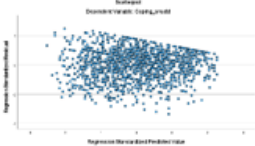
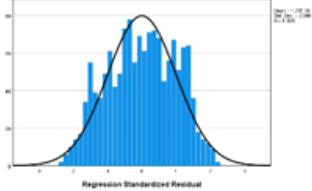
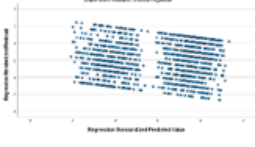
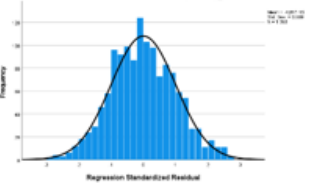
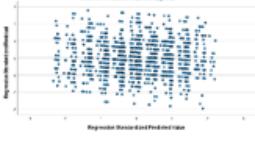
## Vedlegg F Communalities for items

Tabell F-1: PKA, Communalities for endelig faktoranalyse – alle items. Oblikk rotasjon, direct oblimin.

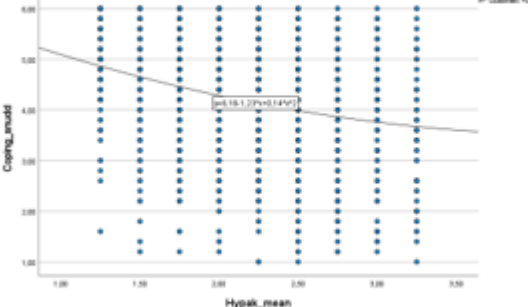
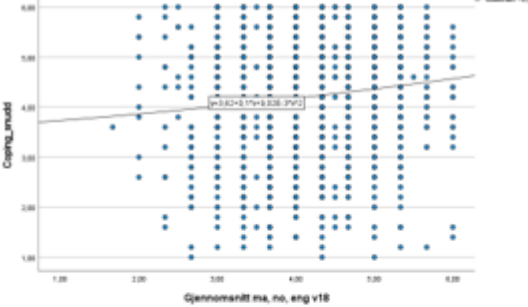
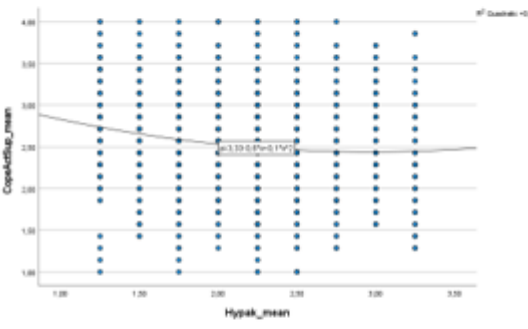
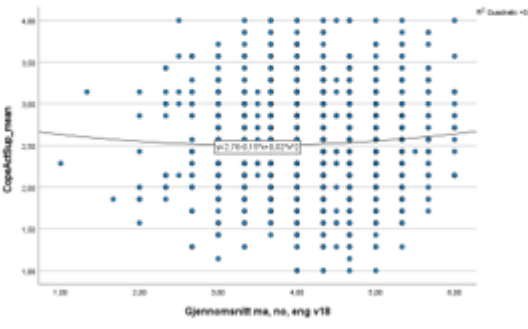
Items	Verdi
Jeg snakker med noen om følelsene mine	,78
Jeg prater med noen om hvordan jeg har det	,83
Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien	,71
Jeg får trøst og forståelse fra noen	,72
Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting	,34
Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet	,41
Jeg konsentrerer meg om å løse problemet, og lar om nødvendig andre ting ligge	,59
Jeg forsøker virkelig å komme meg videre	,35
Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veien for at jeg kan løse problemet	,61
Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen	,53
Jeg lar andre ting ligg for å konsentrere meg	,60
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	,73
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	,61
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	,47
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	,67
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	,73
Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	,51
Når jeg gjør feil mister jeg selvtilliten i lang tid	,73
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til	,63
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	,71

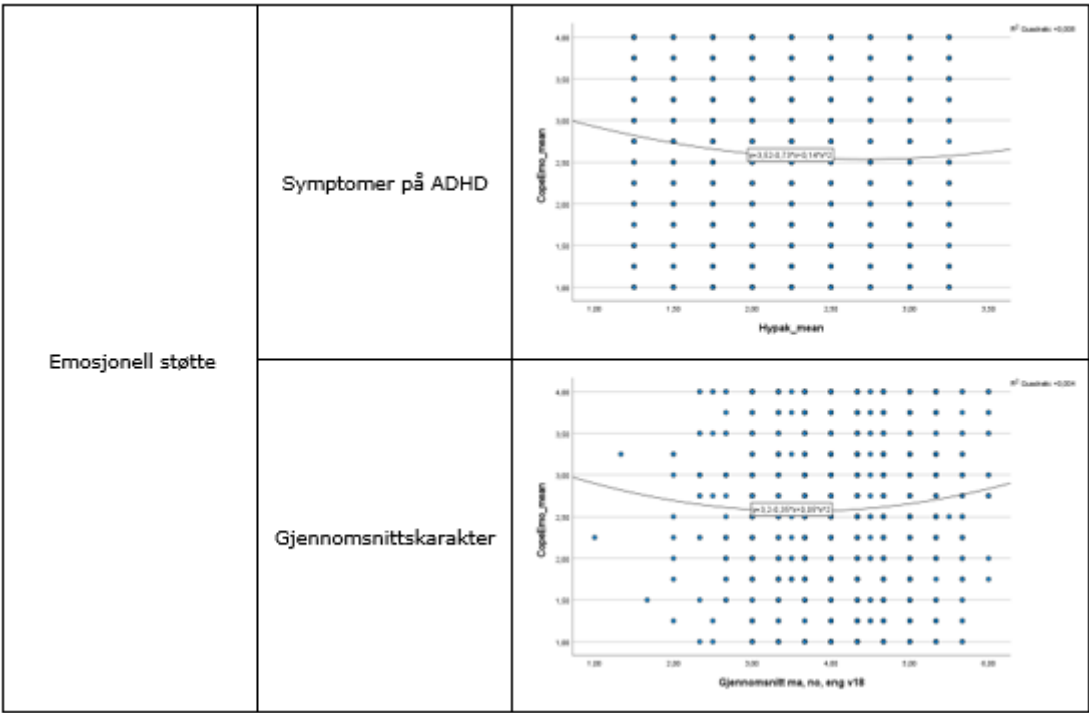
## Vedlegg G Forutsetninger for Hierarkisk regresjonsanalyse

Tabell G-1: Test av normalfordelte residualer, skjevhet i residualene og heteroskedastisitet – Mestringskompetanse, emosjonell støtte og aktiv mestringsstrategi

Avhengig variabel	Normalfordelte residualer	Skjevhet	Heteroskedastisitet
Mestringskompetanse		-,514	
Emosjonell støtte		-,068	
Aktiv mestringsstrategi		,109	

Tabell G-2: Test av ikkje-lineære sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	Lineære sammenhenger
Mestringskompetanse	Symptomer på ADHD	
	Gjennomsnittskarakter	
Aktiv mestringsstrategi	Symptomer på ADHD	
	Gjennomsnittskarakter	



## Vedlegg H Polynomial regresjonsanalyse

Tabell H-1: Hierarkisk regresjonsanalyse med kvadratledd – Emosjonell støtte

Emosjonell støtte						
Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	2,30		2,98		3,43	
Mor høyere utdanning	,03	,01	,03	,02	,04	,02
Jente	,51**	,28	,50**	,28	,52**	,29
Gjennomsnittskarakter			-,35	-,31	-,33	-,30
Gjennomsnittskarakter <sup>2</sup>			,04	,03	,04	,27
Symptomer på ADHD					-,19**	-,11
<b>Justert R<sup>2</sup></b>	<b>,08</b>		<b>,08</b>		<b>,09</b>	

Merk: \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ . Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

Tabell H-2: Hierarkisk regresjonsanalyse med kvadratledd – Aktiv mestringsstrategi

Aktiv mestringsstrategi						
Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	2,57		2,81		3,18	
Mor høyere utdanning	-,02	-,01	-,03	-,02	-,02	-,02
Jente	-,05	-,04	-,06	-,05	<b>-,04</b>	<b>-,04</b>
Gjennomsnittskarakter			-,16	-,217	-,15	-,22
Gjennomsnittskarakter <sup>2</sup>			,02	,26	,02	,22
Symptomer på ADHD					-,15**	-,13
<b>Justert R<sup>2</sup></b>	<b>,00</b>		<b>,00</b>		<b>,02</b>	

Merk: \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ . Referanse kategorier: gutt, mor med grunnskole eller VGS utdanning.

