

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å studere den overordnede problemstillingen:

Hvilke sammenhenger er det mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier? Studien er skrevet med utgangspunkt i deltakelse i et større forskningsprosjekt fra NTNU og Trøndelag fylkeskommune. I denne studien er det hentet ut kvantitative datamateriale fra 2017 og utvalget er et bekvemmelighetsutvalg av skoler i gamle Sør-Trøndelag. Med en svarprosent på 79% tilsvarer det 2120 elever 2. året i videregående skole. For å undersøke hvordan kjønnene fordeler seg er det benyttet deskriptive analyser og t-test. Videre er korrelasjonsanalyser benyttet for å studere sammenhenger mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier i møte med vanskelige situasjoner.

Funnene i studien viser at en betydelig andel rapporterer om at de sliter med psykiske vansker. Det er store kjønnsforskjeller i opplevde emosjonelle vansker, hvor jenter i overvekt rapporterer om vanskene. Ved hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker fordeler gutter og jenter seg tilnærmet likt, men samtidig opplever mange å ha vanskene. Funnene indikerer likevel at gutter er mer tilbøyelige for å oppleve hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker heller enn emosjonelle vansker. I bruk av mestringsstrategier viser funnene at jenter og gutter fordeler seg tilnærmet likt på løsningsorienterte mestringsstrategier og unngåelsesstrategier i form av å gi opp. Løsningsorienterte mestringsstrategier har videre sammenheng med reduserte psykiske vansker, mens unngåelsesstrategier har sammenheng med psykiske vansker. Jenter benytter seg videre i større grad av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte. Økt bruk av å søke emosjonell støtte for jenter viser samtidig mindre psykiske vansker totalt sett, mens for gutter har økt bruk noe sammenheng med emosjonelle vansker. Funnene indikerer at det er sammenhenger mellom psykiske vansker og mestringsstrategier, men samvariasjonene er ikke alltid de samme for gutter og jenter.

Forord

Høsten 2017 startet jeg på mastergraden i spesialpedagogikk fordi jeg ønsket å bli en bedre lærer. En lærer som kan imøtekomme alle elevene på godt og vondt. Masterstudiet har gitt meg kunnskap om barn og unge med særskilte behov, og jeg føler meg i dag klar til å ta fatt på nye og spennende utfordringer som lærer og spesialpedagog på 5. trinn fra høsten av.

I skrivende stund markerer denne masteroppgaven slutten på min studietid. Å skrive masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Det har til tider vært utfordrende og svært tidkrevende, men å skrive om en tematikk som interesserer meg har bidratt til at jeg har holdt motet oppe. Likevel har jeg ikke alltid kjent på mestring selv, men kunnskap som jeg har tilegnet meg gjennom denne masteroppgaven har samtidig gitt meg styrke.

Min kjære samboer Hans-Christian fortjener en stor takk for støtte gjennom denne prosessen. Jeg vil videre takke Per Frostad og Per Egil Mjaavatn for at jeg har fått tilgang til det omfattende datamaterialet til Livet i skolen. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Til slutt vil jeg gi en stor takk til mine veiledere Vegard Johansen og Jan Arvid Haugan. Dere har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, innspill og oppmuntring. Jeg er ydmyk, og dere har virkelig vært til god hjelp.

NTNU, Trondheim, 2019

Anniken Kvalsund Våge

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Kjønnsforskjeller i jentenes favør.....	4
1.2 Denne studien.....	5
1.3 Forskningsspørsmål og oppbygning	6
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Psykisk helse.....	9
2.1.2 Fordeling av psykiske vansker.....	9
2.1.3 Emosjonelle vansker	10
2.1.4 Hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker	11
2.1.5 Fordeling av psykiske vansker hos gutter og jenter.....	12
2.2 Mestring	13
2.2.1 Forståelse av mestring.....	13
2.2.2 Mestringsstrategier hos gutter og jenter.....	15
3 Metode	19
3.1 Forskningsstrategi og design.....	19
3.2 Populasjon og utvalg.....	20
3.3 Måleinstrument	21
3.3.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål.....	21
3.3.2 Psykisk vansker - Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).....	23
3.3.3 Mestringsstrategier - The Brief Coping Orientation to Problems.....	26
3.3.4 Kjønn.....	28
3.4 Statistiske analyser.....	29
3.4.1 Deskriptiv statistikk	29
3.4.2 Bivariate korrelasjoner.....	29
3.4.3 T-test og Cohen's d.....	29
3.5 Etiske betraktninger	30

4 Resultater	33
4.1 Deskriptiv statistikk	33
4.1.2 Beskrivende analyser av psykiske vansker	33
4.1.3 Utvikling av psykiske vansker	36
4.1.4 Beskrivende analyser av mestringsstrategier	37
4.2 Korrelasjonsanalyser	40
5 Diskusjon	43
5.1 Fordeling av opplevde psykiske vansker hos gutter og jenter	43
5.1.1 Hva kan skyldes den store kjønnsforskjellen i emosjonelle vansker?	45
5.1.2 Alternativ forklaring til kjønnsforskjeller hos gutter	46
5.2 Bruk av mestringsstrategier hos gutter og jenter	48
5.3 Sammenhenger mellom psykiske vansker og mestringsstrategier	50
5.3.1 Kan økt bevissthet om psykiske helse gi uheldige konsekvenser for gutter?	52
6 Avslutning	55
6.1 Oppsummering av hovedfunn	55
6.2 Studiens verdi	57
6.2.1 Kvalitetssikring	57
6.2.2 Validitet	58
6.2.3 Tverrsnittsdesign	59
6.3 Implikasjoner for praksis	59
6.4 Videre forskning	61
7 Litteraturliste	63

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevene	73
Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen	74
Vedlegg 3: Prinsipal komponentanalyse og Cronbachs alfa av «SDQ-skalaen»	82
Vedlegg 4: bivariat korrelasjonsanalyse for «emosjonelle vansker» og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker».....	83
Vedlegg 5: Prinsipal komponentanalyse og Cronbachs alfa av «Brief COPE»	84
Vedlegg 6: bivariat korrelasjonsanalyse for «løsningsorienterte mestringsstrategier», «gi opp» og «søke emosjonell støtte»	85
Vedlegg 7: Tilbakemelding fra NSD	86

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Prosentfordeling for «emosjonelle vansker»	33
Tabell 2: Prosentfordeling for «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker»	34
Tabell 3: Sammenligning av gutter og jenter på «emosjonelle vansker» (+ t-test og Cohen's d)	35
Tabell 4: Sammenligning av gutter og jenter på «SDQ-total» (+ t-test og Cohen's d)	35
Tabell 5: «Emosjonelle vansker», sammenligning med Akershusundersøkelsen	36
Tabell 6: «SDQ-total», sammenligning med Akershusundersøkelsen	37
Tabell 7: Prosentfordeling for «løsningsorienterte mestringsstrategier»	37
Tabell 8: Prosentfordeling for «søke emosjonell støtte»	38
Tabell 9: Prosentfordeling for «gi opp»	38
Tabell 10: Sammenligning av gutter og jenter på mestringsstrategier (+ t-test og Cohen's d)	39
Tabell 11: Korrelasjonsmatrise jenter	40
Tabell 12: Korrelasjonsmatrise gutter	41

1 Innledning

På vei inn mot voksenlivet skal de unge lære mye nytt, de skal mestre nye roller og det er mange valg som skal tas. På den ene siden er det en tid med dramatisk vekst og muligheter (Forbes & Dahl, 2010, Spear, 2000) og på den andre siden en tid med økt stress og sårbarhet (Hollenstein & Loughheed, 2013). Modningsprosessen innebærer at de unges mestringsstil er utforskende og i forandring, og enkelte kan oppleve stress i situasjoner de ikke evner eller har tilstrekkelig kunnskap til å beherske. Meningen de unge tillegger de vanskelige situasjonene kan være avgjørende for deres psykiske helse (Skree, Arnesen, Breivik, Johnsen, Verplanken & Wang, 2007). I både norsk og internasjonal forskning er det godt etablert at elever i videregående skole er preget av en tid i stor forandring. Det er en tid hvor det stilles større krav til skoleprestasjoner og de er i møte med utfordringer som krever mestring i nye og ukjente situasjoner. Miljøet rundt de unge bør bidra og tilrettelegge for at alle opplever mestring i denne perioden og dermed styrke deres psykiske helse i en utfordrende tid.

Huseby, Pedersen, Melde og Huus (2015) skriver for Helsedirektoratet at psykiske vansker og lidelser er et stort helseproblem hos barn og unge i Norge i dag. Psykiske lidelser er en samlebetegnelse på en rekke ulike tilstander eller diagnoser som eksempelvis angst, depresjon, spiseforstyrrelser og schizofreni. Diagnostiseringen gjennomføres av en kliniker og en rekke kriterier må være oppfylt (Reneflot, Aarø, Aase, Reichborn-Kjennerud, Tambs & Øverland, 2018). I denne studien benyttes data på psykiske vansker, og dette vil være det gjennomgående begrepet. Psykiske vansker er mentale vansker som oppleves belastende, men ikke i så stor grad at de kvalifiseres til en diagnose. Avhengig av type og omfang symptomer vil de i varierende grad påvirke daglig fungering knyttet til mestring, trivsel og relasjoner til andre mennesker (Brattvåg, Heiler, Herheim, Oftedal, Poleszynski, Skattebo & Vik, 2016). Tall fra 2009 viser at mellom 15 og 20 prosent av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker (Huseby et al., 2015). I studien benyttes samtidig data på mestringsstrategier, og mestring i denne sammenhengen er knyttet til selve håndteringsprosessen som følger av stress.

En lang rekke studier finner sammenhenger mellom mestring og psykiske vansker. En amerikansk studie fra Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen og Wadsworth (2001) finner at hvordan individet mestrer stress og påkjenninger i livet har betydning for ens psykiske helse. I moderne psykologi handler mestring om å håndtere alt fra konkrete oppgaver og utfordringer som krever kompetanser og ferdigheter som eksempelvis en arbeidsoppgave, til de mer omfattende utfordringene som eksempelvis vedvarende stress og alvorlig sykdom (Svartdal, 2018). Stress og andre former for psykiske påkjenninger kan ofte knyttes til en følelse av ubehag eller mistriivsel. Håkonsen (2009) skriver at slike negative følelsesopplevelser skaper en motivasjon hos individet til å endre situasjonen. Det kan likevel tyde på at mange unge i dag opplever stress og psykiske vansker grunnet situasjoner som de finner vanskelig å mestre.

De siste årene ser det ut til å være en økende bekymring for unges psykiske vansker og stress grunnet forskningsresultater som viser forverring. Det er flere studier som har vist at selvrapporterte depressive vansker har økt hos jenter, selv om forskning har vanskelig med å finne ut om psykiske vansker hos de unge har økt over tid. Generelt er depresjons- og angstsymptomer de vanligste vanskene, hvor jenter oftere oppsøker hjelp (Bakken, 2018). Sletten og Bakken (2016) fant i en longitudinell studie av Ung i Oslo (1996-2015) at spesielt norske tenåringsjenter rapporterer i økende grad å være utsatt for psykiske vansker. Guttene på den andre siden viste en økning fra 1996-2006, men har holdt seg stabil fra 2006-2015. Sett i lys av økningen har det samtidig vært en reduksjon i tradisjonelle risikofaktorer som eksempelvis vold fra foreldre, mobbing og rusmiddelbruk (Sletten & Bakken, 2016). Det kan derfor være vanskelig å forklare økning i psykiske vansker knyttet til 'tradisjonelle risikofaktorer', da det kan tenkes at disse virker beskyttende heller enn forsterkende.

Fjorårets Ungdata-undersøkelse (2018) viser til at norske elever på ungdomsskolen og i videregående skole rapporterer om høye tall på opplevde psykiske vansker, hvor typiske stressrelaterte symptomer var høyest. På videregående rapporterte så godt som halvparten at de var «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er slit» eller at de «bekymret seg mye om ting». Jenter var overrepresentert på vanskene i undersøkelsen, men de par siste årene rapporterer samtidig gutter om en økning selv om de har holdt seg stabil på den siste målingen. I overkant av hver fjerde jente rapporterte om et høyt nivå av depressive

symptomer fra 10. klasse og frem til slutten av videregående skole. Økt individualisering i samfunnet generelt og et sterkt press om å lykkes i skolen ble vist til som mulige årsaker til rapporteringen (Bakken, 2018). Press knyttet til skoleresultater virker å ha en uheldig effekt, og jenter ser ut til å være sterkest rammet av stress og psykiske vansker (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Norsk forskning har fra Skaalvik og Federici (2015) fant at det var en klar sammenheng mellom prestasjonspresset i ungdomsskolen og videregående skole og psykiske vansker. De viste til at prestasjonspresset kan resultere iblant annet nedstemthet og høyere grad av utmattelse. Det kan tyde på at frykten for å ikke mestre skolens krav er en faktor som bidrar til å true de unges psykiske helse. På den andre siden er det andre forhold som belyser at dagens unge burde hatt bedre utviklingsmuligheter enn tidligere generasjoner.

Det virker som å være en kollektiv bekymring knyttet til de unges psykiske helse, men både Madsen (2018) og Surén (2018) hevder at spørsmålsstillingene om vi er lykkeligere nå enn før rommer et tilsynelatende paradoks: at vi objektivt sett aldri har hatt det bedre, men samtidig at stadig flere ser ut til å føle seg subjektivt dårligere. På FNs målinger av livskvalitet (human development index) havnet Norge øverst på listen av målte faktorer som forventet levealder, utdanningsnivå, likestilling og fordeling av rikdom og ressurser i befolkningen (United Nations Development Programme, 2018). I et land som gir gode muligheter for å oppnå lykke, kan det tyde på at fallgruven samtidig er stor. Idealet om å lykkes er et hårete og vagt mål ifølge Madsen (2018) og det er opp til ungdommene selv å fylle inn hva det vil si å lykkes. Media, sosial medier, politikere og forskning står for en økt bevissthet rundt psykisk helse og de unge er ofte overlatt til seg selv å vurdere hvordan de har det. Tall fra Ungdataundersøkelsen (2018) peker på det samme paradokset og viser til at 90% rapporterer om god livskvalitet samtidig som at flere rapporterer om psykiske vansker. En veltilpasset og hjemmekjær ungdomsgenerasjon ble speilet, der de fleste har det bra og lever aktive liv hvor vennskap, familieliv, skole, trening og digital fritid preget hverdagen (Bakken, 2018). Madsen (2018) viser til den franske filosofen Pascal Bruckner når han skriver at den unge generasjonen ser ut til å være de første som tilsynelatende blir ulykkelige på grunn av at de ikke er fullstendig lykkelige. Surén (2018) stiller videre spørsmål ved om det er en faktisk reell økning i psykiske vansker eller om det er en endring i hvordan de unge vurderer og rapporterer om psykiske vansker. Jeg støtter meg til dette spørsmålet. Spesielt mange jenter

rapporterer om at de sliter med psykiske vansker, men på den andre siden kan det tyde på at gutter sliter mer enn jenter.

1.1 Kjønnforskjeller i jentenes favør

Mens jenter i større grad rapporterer om psykiske vansker, er gutter på den andre siden negativt representert på en del andre statistikker. Noen av statistikkene er som følger: Jenter gjør det gjennomsnittlig bedre på skolen enn gutter, og det er overvekt gutter som får spesialundervisning (SSB, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). I videregående skole er det flest gutter som frafaller, og det er flere kvinner som tar høyere utdanning sammenlignet med menn (SSB, 2018a; SSB, 2018b). Nielsen og Henningsen (2018) hevder at kjønnforskjellene i skolen ofte blir forenklet og polarisert av media når gutter blir fremstilt som «de nye skoletaperne» og «likestillingens tapere». De skriver at dette ikke er et nytt fenomen og må derfor sees i en historisk kontekst. Karakterforskjeller i grunnskolen, frafall i videregående skole og overgang til høyere utdanning står ikke for statistiske gjennomsnittsforskjeller som forklarer seg selv. De skriver blant annet at jentenes posisjon i skolen har forandret seg, hvor de er mer fremtredende og deltakende i undervisningen i forhold til en tid tilbake (Nielsen & Henningsen, 2018). Vi lever i et likestilt samfunn som gir begge kjønn mulighet til å ta utdanning på likt grunnlag, noe som kan forklare at kjønnforskjellene trer tydeligere frem.

Senere i livsløpet er menn representert negativt på statistikker som ikke omhandler skolen direkte, men som indikerer et utenforskap i samfunnet. Dette er knyttet til at menn i større grad er involvert i kriminalitet og er overrepresentert i fengsel (SSB, 2018c). Menn bruker mest rusmidler og er rusmiddelmissbrukere, samt er rusrelaterte lidelser mer enn dobbelt så vanlig blant menn (Folkehelseinstituttet, 2018; Forbundet mot rusgift, 2017). I tillegg er det dobbelt så mange menn som tar selvmord i Norge sammenlignet med kvinner (Folkehelseinstituttet, 2017a). Knyttet til tallene er det interessant at amerikansk forskning har funnet at menn kan oppleve depresjon ulikt fra kvinner med å kombinere tradisjonelle og alternative symptomer (Martin, Neighbors & Griffith, 2013), og at en senere tysk forskning har funnet at depresjon hos menn kan være underdiagnostisert og ubehandlet grunnet at maskulinitetsverdier står for en barriere (Krum, Checchia, Koesters, Killian & Becker, 2017). Hvis depresjon hos gutter/menn er underbehandlet eller at mannlige stereotyper legger lokk

på hva de kan føle kan dette gi konsekvenser i det lange løp, som kan bidra til å forstå noen av kjønnsforskjellene på statistikkene.

Jeg finner det interessant at de unge i dag ser ut til å ha det bra og lever gode liv, samtidig som det rapporteres om høye forekomster på psykiske vansker, spesielt blant jenter.

Parallelt med dette er gutter negativt representert på statistikkene som vist til, og jeg skal i denne studien undersøke problematikken knyttet til psykiske vansker og mestringsstrategier hos unge jenter og gutter i videregående skole. Med denne studien forsøkes det å gi et nyansert bilde på de unges psykiske vansker, men samtidig er det viktig å ikke sykeliggjøre de mer enn nødvendig. Livet er i seg selv vanskelig og en sentral del av det er å stå i vanskelige situasjoner og mestre påkjenninger som følger med.

1.2 Denne studien

Studien har som hensikt å undersøke på sammenhenger mellom kjønn, rapporterte psykiske vansker og strategier for å mestre vanskelige situasjoner. Jeg skal studere hvordan kjønnene fordeler seg og om det er mulig å finne noen trender i hvordan gutter og jenter rapporterer om egne psykiske vansker og bruk av mestringsstrategier. Videre undersøkes det om de kan sees i sammenheng med hverandre. Jenter er interessant å studere på grunn av at de rapporterer om høye tall på psykiske vansker. På den andre siden er gutter interessant å studere siden de er negativt representert på statistikkene som vist til. Flere forskningsresultat fokuserer i størst grad på jenter, og med bakgrunn i dette legges hovedvekten noe på gutter.

Jeg har fått mulighet til å bli med på et prosjekt gjennom NTNU, kalt for «Livet I Skolen» (LIS). Deltakelse i prosjektet har gitt meg tilgang til et stort datamateriale som omhandler elever i videregående skole, deres opplevelser av skolen og livet forøvrig. Det er benyttet kvantitative data fra spørreundersøkelsen til LIS fra elever andre året på videregående skole i gamle Sør-Trøndelag. For å studere psykiske vansker er måleinstrumentet SDQ av Goodman (1997) benyttet. De sammensatte målene «emosjonelle vansker» og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» er relevant, hvor den første er ment å måle internaliserte vansker og den andre eksternaliserte vansker. Begge er samtidig del av en sumskala som i tillegg består av «atferdsvansker» og «venneproblemer». Skalaen skal benyttes for å få et overordnet blick på hvordan kjønnene fordeler seg på de totale psykiske vanskene. Videre benyttes

måleinstrumentet Brief COPE av Carver (1997) for å måle hvilke mestringsstrategier elevene benytter i vanskelige situasjoner. De sammensatte målene som benyttes er «søke emosjonell støtte», «gi opp», samt en skala som har fått navnet «løsningsorienterte mestringsstrategier». Videre blir resultatene fra både SDQ og Brief COPE sett i sammenheng med hverandre.

Denne studien skrives innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet, med mål om at resultatet skal være relevant for unge i skolen. Psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og utfoldelse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Elever med psykiske vansker har behov for en skole og lærere som kan avdekke deres behov, etablere gode relasjoner og tilrettelegge for et læringsmiljø som er i overensstemmelse med disse behovene (Bru, et al., 2016). Skolen er god når den bidrar til at barn og unge opplever omsorg, mestring, trivsel og læring. Det fremmer psykisk helse og muligheten for et godt liv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Målet er at denne studien skal gi økt kunnskap om mestring og psykiske vansker innenfor en norsk kontekst. Dermed er det relevant for skolen både for å fremme mestring og psykisk helse.

1.3 Forskningsspørsmål og oppbygning

Den overordnede problemstillingen i studien er: *Hvilke sammenhenger er det mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier?* I den forbindelse er det utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan fordeler opplevde psykiske vansker seg hos gutter og jenter?
2. Hvilke mestringsstrategier bruker gutter og jenter i vanskelige situasjoner?
3. Er sammenhengene mellom psykiske vansker og mestringsstrategier de samme eller ulike for gutter og jenter?

Knyttet til psykiske vansker i forskningsspørsmål «1» er det et særlig fokus på emosjonelle vansker og hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker. Samtidig er vansker som består av venneproblemer og atferdsvansker aktuelle for den totale sumskåren som skal benyttes, men begrepne får ikke særlig stor plass. I studien er de aktuelle for å få et overordnet blikk på hvordan kjønnene fordeler seg sett i en større sammenheng, og er ikke ment som en kartlegging. Med mestringsstrategier i forskningsspørsmål «2» ligger fokuset på løsningsorienterte strategier, emosjonelle strategier og unngåelsesstrategier. I

forskningsspørsmål «3» er sammenhengen mellom forskningsspørsmål «1» og «2» aktuelt. Psykiske vansker og mestringsstrategier blir sett i sammenheng med hverandre og hvordan kjønnene fordeler seg er sentralt.

I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket for studien som består av både litteratur og tidligere forskning som er aktuelt for å belyse forskningsspørsmålene. Videre består kapittel tre av den metodiske tilnærmingen, presentasjon av prosjektet og utvalget, måleinstrumentene, kvalitetssikring av dem og etiske betraktninger. I kapittel fire legges studiens resultater frem med beskrivende analyser, t-test og korrelasjonsanalyser. Kapittel fem består av en diskusjon hvor det teoretiske rammeverket benyttes i kombinasjon med empiri hentet fra prosjektet. Avslutningsvis i kapittel seks inngår oppsummering av hovedfunn, studiens kvalitet, implikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av studien blir relevant teori presentert som er aktuelt for å belyse forskningsspørsmålene. Teori knyttet til psykisk helse, psykiske vansker, mestring og kjønn er sentral i denne sammenhengen. Det teoretiske rammeverket er relevant for å legge føring for begrepene som benyttes i studien. Tidligere forskning blir senere benyttet i kombinasjon med innhentet empiri for å diskutere funnene i kapittel 5.

2.1 Psykisk helse

I studien er det tatt utgangspunkt i Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse, som inngår i det videre begrepet helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som en tilstand av velvære hvor individet kan realisere sitt potensiale, kan håndtere et normalt stressnivå i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og samtidig være i stand til å bidra overfor andre og samfunnet forøvrig (WHO, 2014, u.s., egen oversettelse). Psykisk helse er mer enn kun fravær av sykdom og vansker, og er avgjørende for menneskets livskvalitet, mellommenneskelige forhold og produktivitet (Folkehelseinstituttet, 2017b, Berg, 2012). Det viser til en positiv tilstand som handler om å leve gode liv selv med stress og motgang.

2.1.2 Fordeling av psykiske vansker

Psykisk helse er et komplekst begrep som kan sees på som overordnet, og i litteraturen er det vanlig å foreta en inndeling på psykiske vansker og psykiske lidelser. Selv om det er et skille kan overgangen likevel være glidende (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009), men psykiske vansker er et bredere begrep enn psykiske lidelser. Psykiske vansker betegner alle formene for psykiske vansker og uhelse (Kvello, 2016). Det er godt etablert i litteraturen at menneskets psykiske helse blir til i et samspill mellom genetikk og miljøfaktorer (Kvello, 2016; Berg; 2012; Haugen, 2008). Barn har ulike bakgrunner som medfører forskjellige utviklingspotensialer. Disposisjon, mottakelighet og genetisk sårbarhet kan være påvirkere til å utvikle visse vansker. Miljøet har videre stor og varierende påvirkningskraft (Haugen, 2008). Symptombildet, stabilitet, debutalder og forekomst av psykiske vansker varierer med familiære og sosioøkonomiske forhold, alder og kjønn (Mathiesen et al., 2009).

I det følgende blir emosjonelle vansker og hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker presenter. I faglitteraturen går emosjonelle vansker innenfor begrepet internaliserte vansker, mens hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker favner under eksternaliserte vansker. Likevel kan vanskene opptre sammen og en betydelig andel av de med internaliserte vansker i perioder kan ha eksternaliserte vansker og motsatt (Idsøe & Idsøe, 2012).

2.1.3 Emosjonelle vansker

Idsøe og Idsøe (2012) bruker begrepet emosjonelle vansker når det er snakk om psykiske vansker av internalisert karakter som eksempelvis nedstemthet, tristhet eller engstelse. Internalisert indikerer at det er vansker som spiller seg ut på innsiden, og derfor kan det være vanskelig for omgivelsene å oppdage (Merrell, 2008). Emosjoner, affekter eller følelser er ofte en kortvarig tilstand som kan være behagelige eller ubehagelige, men individet blir påvirket av miljøet i varierende grad. For de som utvikler emosjonelle vansker kan sterke reaksjoner på ytre stimuli være pådrivere (Haugen, 2008). Merrell (2008) skriver at årsaker til vanskene kan være knyttet til påvirkning fra familien, psykisk stress og livshendelser, samt biologisk, kognitiv og atferdsmessig påvirkning. Ifølge Ogden (2015) kan emosjonelle vansker beskrives som en form for overkontroll der individet forsøker å regulere sin emosjonelle og kognitive tilstand på en lite hensiktsmessig måte og dermed utvikles og vedlikeholdes vanskene videre.

Merrell (2008) har foretatt en inndeling på fire hovedtyper av emosjonelle vansker: depresjon, angst, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske vansker, hvor de to sistnevnte ofte opptrer samtidig med depresjons- og angstsymptomer. Denne studien viser ikke til diagnosebildet, men er knyttet til psykiske vansker som oppleves belastende. Når det er snakk om symptomer er det på grunn av at individet kan oppleve vansker som er nærmere knyttet til én eller flere diagnoser. Dette er aktuelt sett opp mot Merrells inndeling.

Innenfor spektret depressive vansker kan barn og unge vise irritabilitet og at de har psykosomatiske vansker som eksempelvis magesmerte og hodepine (Merrell, 2008). Det kan være vanskelig å tenke, konsentrere seg og ta avgjørelser i vanskelige situasjoner. Angstreaksjoner kan i noen tilfeller representere en fornuftig tilpasning, da det er et grunnleggende behov hos mennesket å undersøke omgivelsene for å finne ut om de er trygge

eller utrygge. Kamp-flukt-mekanismen er en integrert del av nervesystemet og representerer et alarmsystem som varsler om fare (Håkonsen, 2009). Kjennetegn som er representative er negative og urealistiske tankemønstre, misforståelser av hendelser, redsel og frykt i spesifikke situasjoner, samt generell overdreven bekymring (Merrell, 2008).

2.1.4 Hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker

Vansker knyttet til antisosial atferd og problematferd betegnes ofte som sosiale vansker av eksternalisert karakter (Haugen, 2008). Lite utviklede ferdigheter i selvregulering kan være en forklaring, hvor vanskene kan spille seg ut i eksempelvis hyperaktivitet og/eller aggressiv atferd (Merrell, 2008). Selvregulering innebærer ferdigheter i å styre seg selv på en rekke områder slik som styring av atferd, styring av eget oppmerksomhetsfokus og styring av følelser (Kvelling, 2016). Sentrale kjennetegn ved eksternaliserte vansker hos barn og unge i skolen er ofte uro, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker. Enkelte er svært sensitive for indre og ytre stimuli og har vansker med å sortere ut hva som er mest relevant i situasjoner (Befring & Tangen, 2014). Eksternaliserte vansker har vist å gi utfordringer for omgivelsene og har større konsekvenser senere i livsløpet (Ogden, 2015). En dansk studie viser at elever med eksternaliserte vansker har dårligere karakterer i lesing, mindre sannsynlighet for å ta avsluttende eksamen i ungdomsskolen og videre lavere sannsynlighet for å starte i videregående skole (Kristoffersen, Obel & Smith, 2015). Problematferd i skolen kan føre til lavere utdanning og lønn, og predikerer en viktig faktor for senere utvikling (Segal, 2008).

Eksternaliserte vansker kan deles opp i atferdsvansker og hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker. Ifølge Ogden (2009) viser atferdsvansker til elevatferd som bryter med skolens normer, regler og forventninger. Dette er atferd som hemmer læring, utvikling og vanskeliggjør relasjoner med andre. Å finne en entydig definisjon på atferdsvansker er problematisk, og denne er valgt med grunnlag i at den er relevant for skolen. I denne studien er fokuset på hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker innenfor eksternaliserte vansker. Vanskene er ofte knyttet til økt bevegelse, impulsive handlinger, manglende evne til å konsentrere seg, lav oppmerksomhet og lett distraksjon (Kaneshiro, 2018). Det er snakk om hyperaktivitet først når aktivitetsnivået er betydelig over det som er vanlig tatt i betraktning alder og kjønn. Kjennetegn kan være mye bevegelse, vansker med å sitte i ro, ofte urolig med hender og føtter, vandring og overdreven snakking (Zeiner, 2004). Oppmerksomhetsvansker

knyttet til vansker med å holde konsentrasjonen over lengre tid. Kjennetegn på vanskene kan være lett distraksjon, følger ikke beskjeder, mister fort interessen, vansker med å organisere og planlegge og glemmer fort (Zeiner, 2004). Hyperaktivitet demper seg hos de fleste etter ungdomsskolealder og oppleves mer som rastløshet og indre uro. Oppmerksomhetsvansker blir ofte mer fremtredende og forstyrrende og bidrar til problemer med å fungere på skolen og i arbeidslivet (Mathiesen, 2009). I det følgende belyses tidligere forskning på kjønn og fordeling av psykiske vansker.

2.1.5 Fordeling av psykiske vansker hos gutter og jenter

Forskning finner ofte at kjønnene fordeler seg tildeles ulikt på forekomst og type psykiske vansker (Rutter, Caspi & Moffitt, 2003), selv om forskningen ikke er helt entydig på området. Det er funnet i både norske og internasjonale studier at flere gutter oftere og stabilt har eksternaliserte vansker, mens flere jenter har internaliserte vansker (Nøvik & Jozefiak, 2014; Lee & Stone, 2012). Norsk forskning har videre funnet at gutter har høyest forekomst totalt sett på psykiske vansker (Nøvik & Jozefiak, 2014). Amerikansk forskning har funnet at på tvers av alder har flere gutter enn jenter eksternaliserte vansker (Kofler, McCart, Zajak, Ruggiero, Sauneder & Kilpatrick, 2011). En norsk studie fra Bask (2014) har derimot forsket på 14-åringer i Sverige og fant ingen kjønnsforskjeller i eksternaliserte vansker, men at jenter var mer tilbøyelige for internaliserte vansker.

En longitudinell studie fra Amerika av Fanti og Henrich (2010) fant at i starten av tenårene øker internaliserte vansker spesielt for jenter. De fant samtidig at eksternaliserte vansker synker for samme aldergruppe da de unge lærer seg mer konstruktive måter for konflikthåndtering. Ogden (2015) skriver at internaliserte vansker kommer oftere mer til uttrykk fra ungdomsskolealder av (Ogden, 2015). Amerikansk forskning fra Suldo og Shaunessy-Dedrick (2013) fant at jenter opplevde mer stress og internaliserte vansker før og etter overgangen til videregående skole, mens guttene kan ha en tendens til å vise et utagerende atferdsmønster. De er likevel usikker på funnet. Svensk forskning fra Giota og Gustafsson (2016) viser at en mulig forklaring til at jenter opplever mer internaliserte vansker kan være fordi de anstrender seg mer på skolen og at risikoen å mislykkes dermed stresser dem mer enn gutter. Anstrendelsene jenter gjør kan påvirke skoleprestasjonene positivt, men likevel føre til psykiske vansker og økt stress. Det kan med dette tyde på at jenter opplever

større belastninger knyttet til mestring i skolen. I det følgende presenteres studiens tilnærming til mestring, som referer til selve håndteringsprosessen som følger av stresset.

2.2 Mestring

Mestringsbegrepet er komplekst og har ulike betydninger avhengig av hvilken teoretisk tradisjon og tematisk område man tar utgangspunkt i. Mestring i psykologien beskriver individets måte å forholde seg til og løse en situasjon eller hendelse som medfører mistriivsel, ubehag eller trussel mot ens integritet (Håkonsen, 2009). Ifølge Lazarus (2006) henger mestring, stress og følelser sammen, hvor følelser er overordnet grunnet at det omhandler både stress og mestring.

2.2.1 Forståelse av mestring

Lazarus og Folkman (1984) definerte mestring som: *“Et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene”* (s. 141, egen oversettelse). Definisjonen er prosessorientert da den er opptatt av hva individet faktisk tenker eller gjør i en bestemt situasjon heller enn personlige trekk og egenskaper, og tar dermed avstand fra individets automatiske adaptive atferd. Hvilke situasjoner som oppleves som negativt og fremmer stress avhenger av individets kognitive fortolkning. I tillegg står evaluering og evne til å håndtere situasjoner sentralt. En slik forståelse ligger til grunn for Lazarus' (1984; 2006) stressteori.

Lazarus' og Folkmans (1984) definisjon av stress kan oversettes til en tilstand av uoverensstemmelse som oppstår i samspillet mellom individets opplevde ressurser og forventninger i omgivelsene, uavhengig om opplevelsen er reell eller ikke. Dette være seg biologiske, sosiale og psykiske ressurser. Det er snakk om en stressende relasjon dersom belastninger i omgivelsene overstiger ressursene tilstrekkelig. Psykologisk stress er dermed et forhold mellom individet og miljøet som oppleves til å overgå egne kognitive ressurser som truer livskvaliteten (Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus og Folkman (1984) hevdet at det ikke er de store livsbegivenhetene som medfører risiko for sykdom og høy grad av stress, men de daglige og vedvarende opplevelsene av vanskeligheter i livet. Dette er knyttet til den subjektive opplevelsen. Med definisjonen i grunn følger Lazarus' (1984, 2006) stressteori

som består av tre faktorer: primær- og sekundærvurdering og mestring. De henger tett sammen og bygger opp til selve mestringsstrategien som benyttes.

Primærvurdering er den umiddelbare vurderingen av trusselnivået og hvilken betydning individet tillegger trusselen som aktuelt for eget velvære. Det handler om hvorvidt den aktuelle situasjonen eller hendelsen er relevant for egne verdier, målsettinger og forestillinger om seg selv og omgivelsene. Verdier og forestillinger vil som regel ha mindre innflytelse på handlinger eller reaksjoner enn målsetting, ettersom individet godt kan ha verdier uten å handle i overensstemmelse med dem. I målsetting ligger det at individet vil kjempe for å nå målet selv om vedkommende møter stor motstand (Lazarus, 2006).

Sekundærvurdering handler om hva individet er i stand til å gjøre i den stressende situasjonen, først og fremst når en primærvurdering av skade, trussel eller utfordring har inntruffet. Her inngår en vurdering av egne mestringsmuligheter (Lazarus, 2006). Eriksen, Slette, Bakken og Von Sostet (2017) belyser at det bunner ut i tidligere mestringserfaringer med en vurdering av situasjonen, egne ressurser og tilgjengelige ressurser i omgivelsene. Ofte vil sekundærvurderingen fungere som et kognitivt grunnlag for mestring. Hvis det er et ledd i en aktiv leting etter informasjon og mening som danner grunnlaget for en handling kan den oppfattes som en form for mestring. Jo større tillit individet har til egne evner til å overvinne en hindring eller fare, jo større er sannsynligheten for å føle seg utfordret heller enn truet (Lazarus, 2006). Dette kan kobles til den Kanadiske psykologen Bandura (1997) som benytter begrepet «self-efficacy» som kan oversettes til forventninger om å mestre. Videre handler dette om å tro på egne evner til å takle utfordrende oppgaver, til å utføre handlinger og til å utøve kontroll over situasjoner. Det teoretiske utgangspunktet springer fra sosial kognitiv teori og er nært knyttet til tankemønster, følelser og atferd, og er videre avgjørende for hvordan individet opplever ulike situasjoner (Bandura, 1997).

Det finnes flere måter å kategorisere mestringsstrategier på, men i denne studien benyttes Lazarus' (2006) kategorisering hvor han deler inn i to overordnede mestringsstrategier: Problemfokuset mestring og emosjonsfokuset mestring. Dette er knyttet til selve mestringsstrategiene som benyttes i den vanskelige situasjonen. Mestringsstrategiene må likevel sees adskilt fra det faktiske utfallet. Faktorer som blant annet hvordan individet

subjektivt føler seg, den stressende relasjonen og personlighetstype spiller en rolle på det reelle utfallet som kan være både adaptiv og maladaptiv (Lazarus, 2006).

Problemfokuserert mestring innebærer at individet innhenter informasjon fra situasjonen som en befinner seg i, vurderer hva som bør gjøres og søker etter å endre, avslutte eller løse den stressende relasjonen. Problemfokuserte mestringsstrategier kan være planlegging for å løse problemet, aktiv mestring for å møte problemet målrettet og forsøker å finne en løsning og søke emosjonell støtte, hjelp og råd fra omgivelsene (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). En australsk studie fant at å søke emosjonell støtte er en av de mest hensiktsmessige mestringsstrategiene i møte med vanskelige situasjoner (Frydenberg & Lewis, 1991).

Emosjonsfokuserert mestring er knyttet til regulering av egne følelser i en stressende relasjon. Situasjonen kan møtes ved å eliminere det følelsesmessige ubehaget eller ved å revurdere den. Lazarus (2006) skriver at positiv reformulering kanskje er den mest effektive formen for mestring da individet endrer sine følelser knyttet til situasjonen ved gi den ny mening. Emosjonsfokuserert mestring er samtidig strategier som eksempelvis aksept, humor, søke emosjonell støtte i form av trøst, sympati og forståelse. Samtidig kan det være emosjonsfokuserte mestringsstrategier i form av å distansere seg, unngå, flykte fra situasjonen, holde følelsene skjult eller gi opp (Lazarus, 2006; Lazarus og Folkman, 1984). Forskning finner at mennesker som bruker unngåelsesstrategier i form av å gi opp generelt er dårligere til å håndtere stressende situasjoner, og som et resultat er mer sannsynlig til å oppleve uheldige konsekvenser sammenlignet med mennesker som bruker høyere grad av aktive mestringsstrategier (Chu-Lien Chao, 2011; Fortes-Ferreira, Peiró, Conzález-morales & Martin, 2006). Mestringsstrategier er videre studert mye internasjonalt og noe i Norge. Dette belyses i det følgende.

2.2.2 Mestringsstrategier hos gutter og jenter

Abramson, Alloy, Hankin og Gibb (2002) ser pragmatisk på mestring i et selvreguleringsperspektiv, hvor de skriver at mennesket enten løser den vanskelige situasjonen, distraherer seg eller revurderer den. Dette har likhetstrekk med det teoretiske perspektivet på mestring som vist til: problemfokuserert og emosjonsfokuserert mestring. Motsatt er at mennesket kan bli fanget i påtrengende og vedvarende tanker om vanskene.

Bekymringer kan resultere i at individet blir mindre i stand til å finne løsninger i vanskelige situasjon og ikke evner å distrahere seg fra problemet eller omdefinere det (Skree et al., 2007). Dette kan knyttes til emosjonelle vansker av internalisert karakter. Tidligere studier finner sammenhenger mellom psykiske vansker og mestringsstrategier, samtidig er det studier som finner differanser i bruk av mestringsstrategier.

Tysk forskning fra Eschenbeck, Kohlmann og Lohaus (2007) fant signifikante forskjeller på at jenter generelt benyttet seg av flere strategier for problemløsning og mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte. Guttene på den andre siden benyttet seg av flere unngåelsesstrategier. De forsket på elever i alderen 8-13 år. En tidligere tysk studie fra Hampel og Petermann (2005) som forsket på samme aldersgruppe fant at ungdomsgutter- og jenter, samt jenter i alle aldre grublet mer og skåret lavere på bruk av positiv reformulering. Amerikansk studie fra Copeland og Hess (1995) forsket på 14-åringer og fant at jenter engasjerte seg mer i sosiale relasjoner og skapte oftere en reell eller kognitiv endring. Videre har en annen amerikansk studie på unge i alderen 15-17 funnet at gutter benytter seg av flere aktive mestringsstrategier, mens jenter benyttet seg i større grad av å søke emosjonell støtte (Malooly, Flannery & Ohannessian, 2015). At jenter benytter seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte vises igjen i amerikansk forskning fra Renk og Creasey (2003) som studerte unge i alderen 17 til 22. En forskning fra Kuwait av Dakhli, Dinkha og Nisrine Aboul-Hosn (2013) har derimot forsket på unge fra 13-18 år og fant at det var lite kjønnsforskjeller i positiv reformulering, planlegging, aktive mestringsstrategier og gi opp som mestringsstrategi, men at jenter i likhet med tidligere studier benyttet seg i noe større grad av å søke emosjonell støtte. En amerikansk forskning fra Wilson, Pritchard og Revalee (2005) på elever i 'middle school' og 'high school' fant at unngåelsesstrategier kan knyttes til depresjonsvansker, spenninger, sinne og fysiske vansker for begge kjønn. Sammenhengen var likevel noe større for jenter.

Spansk forskning fra Matud (2004) har studert kjønnsforskjeller knyttet til stress og mestringsstrategier hos voksne i alderen 18-65 år. Studien fant at den kvinnelige delen av respondentene generelt rapporterte sine livshendelser de siste to årene som mer negative og mindre kontrollerbare enn hva menn rapporterte. Kvinner skåret signifikant høyere enn menn på å søke emosjonell støtte som mestringsstrategier og unngåelsesstrategier. Kvinnene skåret

samtidig signifikant høyere på psykosomatiske symptomer og engstelse. Selv om effektstørrelsene var små, viste studien at kvinner opplevde mer stress enn menn og at deres mestringsstil var mer emosjonelt rettet (Matud, 2004). Amerikansk forskning fra Kelly, Tyrka, Price og Carpenter (2008) fant videre at kvinner som brukte høyere grad av positiv reformulering hadde mindre depressive symptomer enn kvinner som brukte mindre grad av positiv reformulering. Det samme resultatet var derimot ikke gjeldende for menn.

3 Metode

I denne delen av studien presenteres forskningsstrategi, populasjon og utvalg. Videre beskrives måleinstrumentene som er benyttet. Gjennomgående er kvalitetssikring av studien og dens reliabilitet og validitet. Statistiske analyser som blir benyttet er videre forklart i kapitlet. Avslutningsvis følger etiske betraktninger.

3.1 Forskningsstrategi og design

Den overordnede problemstillingen som skal belyses i studien er: *Hvilke sammenhenger er det mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier?* For å finne svar på dette er det tatt utgangspunkt i datamateriale hentet fra et større forskningsprosjekt ved NTNU, og en kvantitativ forskningsmetode er allerede satt med utgangspunkt i datamaterialet som er tilgjengelig for å belyse forskningsspørsmålene. Datamaterialet er herved allerede samlet inn og behandlet. En kvantitativ tilnærming er videre ønskelig da det søkes etter resultater som er representative og generaliserbare, noe som metoden gir muligheter for (Ringdal, 2013).

Livet i Skolen (LIS) er et resultat av et samarbeid mellom NTNU og tidligere Sør-Trøndelag fylkeskommune. Det har blitt samlet inn både kvalitative og kvantitative datamateriale ved bruk av en longitudinell spørreundersøkelse hvor det overordnede tema var knyttet til manglende gjennomføring av videregående skole. Senere har prosjektet endret seg til å omhandle et bredt spekter av elevenes opplevelser i skolen og livet forøvrig. Emosjonelle vansker, hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker, mestringsstrategier og mye mer er mulig å studere ved bruk av datamaterialet, hvor de nevnte er aktuelle for denne studien.

Forskningsprosjektet samlet inn data fra 13 ulike videregående skoler i gamle Sør-Trøndelag, hvor fra åtte skoler i Trondheim by og fem skoler fra nabokommunene (Mjaavatn & Frostad, 2016). Data ble samlet inn på fire ulike tidspunkter fra våren 2015 til våren 2018, hvor elever fra 10. trinn og videre gjennom videregående skole har bidratt til prosjektet. På forhånd fikk rektor ved skolene tilsendt et informasjonsskriv om spørreundersøkelsen, som senere ble sendt ut til elevene (vedlegg 1). Dermed var både elever og foresatte informert om at det var frivillig å delta før selve utfyllingen av spørreundersøkelsen fant sted. Elevene fylte inn svarene hver for seg i papirform og representanter fra prosjektet var tilstede underveis. Dette

ga mulighet til å oppklare misforståelser, noe som kan bidra til å styrke validiteten til svarene. I ettertid ble spørreundersøkelsen videre kvalitetssikret ved å sammenligne elevenes oppgitte karakterer med deres standpunktkarakter.

I studien er det brukt datamateriale fra våren 2017 (VG2). Det ble valgt med grunnlag i å få tilgang på elever fra både yrkesfag og studiespesialisering, noe som ikke er mulig ved data hetet fra VG3. For det andre er det mulig å analysere data knyttet til den valgte tematikken psykiske vansker og mestringsstrategier, noe som data fra VG1 ikke gir muligheter for. Datamaterialet fra VG2 består dermed av alle elever og er den eneste muligheten til å studere temaet. Studien får dermed et typisk tverrsnittsdesign som baseres på målinger som er registrert én gang og har som hensikt å beskrive forhold i nåtid.

3.2 Populasjon og utvalg

I studien er alle elever på andre året i videregående skole i gamle Sør-Trøndelag populasjonen. Populasjonen representerer den gruppen av mennesker som resultatet skal regnes å være gyldige for (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016). Totalt utgjør det 3866 elever (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utvalget er undergruppen av populasjonen som deltar i undersøkelsen, og utgjør totalt 2690 elever. Svarprosenten er på 79% og tilsvarer 2120 elever. Utvalget fordeler seg videre tilnærmet likt mellom kjønnene. Med en kvantitativ forskningsmetode er det ønskelig at resultatet fra utvalget skal ligne på populasjonen, og dermed gi resultater som kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven et al, 2016). Studien er et bekvemmelighetsutvalg av skoler i gamle Sør-Trøndelag, og dermed er ikke utvalget fra skolene trukket ved sannsynlighetsutvelging som er den foretrukne måten å trekke på om man ønsker statistisk generalisering (Ringdal, 2013). Det er sjeldent å trekke et sannsynlighetsutvalg i pedagogisk forskning (Kleven et al., 2016), og mulighetene for generalisering må derfor sees i sammenheng med studiens ytre validitet.

Det er flere forhold som er med på å styrke studiens ytre validitet, og at en generalisering eller overførbarhet til populasjonen derfor er mulig. Svarprosenten til elevene som deltok i undersøkelsen er høy, og ifølge Ringdal (2013) er en svarprosent på rundt 60% å regne som god. I representativitetsanalyser viser det at elevene i undersøkelsen utgjorde totalt rundt 65% av alle elevene andre året på videregående skole i gamle Sør-Trøndelag. Videre ved å

sammenligne utvalget med populasjonen er det flere dimensjoner som samsvarer. Skoler i både bygd og by speiler studien. Kjønnene i utvalget fordeler seg tilnærmet likt, hvor det samme er gjeldende for populasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Knyttet til utdanningsprogram på studiespesialisering utgjør elevene i utvalget 48% og 46% i populasjonen. På yrkesfag er fordelingen 46% i utvalget og 54% i populasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2018). På bakgrunn av at svarprosenten er å regne som god og at flere dimensjoner i utvalget samsvarer med populasjonen er dette med på å styrke studiens ytre validitet og resultatet kan derfor til en viss grad generaliseres.

3.3 Måleinstrument

Måling er ifølge Ringdal (2013) å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper. Innenfor pedagogisk forskning er det meste som er av interesse å måle teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare (latente begreper). Begrepene må derfor operasjonaliseres så godt det lar seg gjøre for å sikre god begrepsvaliditet. Dette er avgjørende for om det ferdige resultatet blir gyldig (Kleven et al., 2016). Spørreundersøkelsen i studien tar for seg å måle flere latente begreper og det er benyttet sammensatte mål i form av skala for å fange inn flere sider av de teoretiske begrepene. Begrepene er allerede operasjonalisert på forhånd og vises i form av hvordan de presenteres i spørreundersøkelsen. I datainnsamlingen har det blitt benyttet et likert-format med ulike spørsmål og påstander.

Spørreundersøkelsen har som sikte å måle bredt spekter knyttet til elevenes opplevelse i skolen (vedlegg 2). Den første delen omhandler bakgrunnsvariabler, hvor de øvrige temaområdene med kategorier følger etter. Det er et langt spørreskjema som tar for seg et stort omfang av ulike tema, men i denne studien er det valgt ut indikatorer som er aktuelle for å belyse forskningsspørsmålene. Jeg har i denne studien sett på indikatorer knyttet til psykiske vansker og mestringsstrategier. Dette er sammensatte mål, og i det følgende blir kvalitetssikringen av disse forklart innenfor hver skala.

3.3.1 Kvalitetssikring av sammensatte mål

En forutsetning for god begrepsvaliditet er at reliabiliteten er god. I denne studien ble reliabiliteten av målene på skalaen estimert ved bruk av Cronbachs alfa. Det er et mål på skalaens indre konsistens og er et mye brukt mål for å undersøke om de valgte indikatorene i

det sammensatte målet tilhører én og samme skala (Pallant, 2016). Cronbachs alfa er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1, og det er kun to størrelser som påvirker alfa; antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom indikatorene i skalaen.

Reliabiliteten øker med antall indikatorer og med de gjennomsnittlige korrelasjoner. For at Cronbachs alfa skal bli ansett som tilfredsstillende bør den være over 0,7. (Furr, 2011).

Selv om en skala er reliabel er det ikke nødvendigvis at målet er valid, altså om den måler den sanne verdien i det sammensatte målet. Systematiske målefeil gir validitetsproblemer (Ringdal, 2013; Furr, 2011), og enighetssyndromet og sosial ønskelighet er en reell begrensning i studien. Respondentene ble i spørreskjemaet spurt om å oppgi navn grunnet at det skulle være mulig å knytte de sammen med svarene i de andre datainnsamlingene. En konsekvens kan være at respondentene feilrapporterte og at den ytre validiteten ble påvirket. Likevel ble respondentene informert om at informasjonen ikke skulle brukes videre, men en viss usikkerhet kan tenkes knyttet til sensitive spørsmål.

For å kvalitetssikre de sammensatte målene videre er skalaens dimensjonalitet vurdert. Dette er gjort for å sikre begrepsvaliditeten ytterligere og for å klargjøre de aktuelle indikatorene: emosjonelle vansker, hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker, SDQ-total og mestringsstrategiene. Prinsipal komponentanalyse (PKA) er benyttet med hensikt å undersøke om de valgte indikatorene i skalaen måler det avgrensede teoretiske begrepet som er ment å måle. Det er en forutsetning for kvalitet i pedagogisk forskning at spørsmålene og utsagnene måler én og samme dimensjon (Ringdal, 2013). PKA benytter statistiske kriterier for å finne antall dimensjoner som ligger til grunn for korrelasjonene mellom et sett observerte indikatorer. Analysen gir muligheter for å trekke en konklusjon om antall faktorer, men en begrensning er at den ikke beregner antall faktorer og legger skjønn til grunn. Det er videre fornuftig å gjøre et valg knyttet til rotasjonsteknikk, da det gir en mer strukturert faktorløsning som er lettere å tolke (Ringdal, 2013). For en tilfredsstillende faktorladning bør verdiene vise over 0,3 eller 0,4, og over 0,6, eller 0,7 representerer en sterk faktorladning (Pallant, 2016; Furr, 2011).

Indikatorene for psykiske vansker og mestringsstrategier er målt på ordinalnivå med få verdier. Tre for SDQ og fire for brief COPE. Dermed kan det være utfordrende ved bruk av

parametrisk statistikk som faktoranalyse og måling av indre konsistens. Parametriske tester bygger på den fullstendige informasjonen som ligger i kontinuerlige variabler på minst intervallnivå (Ringdal, 2013). På den andre siden er det etablerte måleinstrumenter internasjonalt og parametriske tester er mye brukt i denne sammenhengen. I det følgende presenteres måleinstrumentene og empirisk kvalitetssikring for SDQ og brief COPE.

3.3.2 Psykisk vansker - Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Den amerikanske professoren Robert Goodman (1997) har utarbeidet måleinstrumentet SDQ for å kartlegge barn og unges psykiske vansker, vennerelasjoner og prososial atferd. Det er et kortfattet instrument og er godt egnet i forskning og som kartleggingsverktøy i en tidlig fase, men det er ikke dokumentert gode nok egenskaper til at det er egnet som screening-instrument (Kornør & Heyerdahl, 2013). SDQ dekker både internaliserte og eksternaliserte vansker og antas å være relevant for begge kjønn (Heyerdahl, 2003). Instrumentet måler fire problemskalaer bestående av emosjonelle vansker, venneproblemer, hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker og atferdsvansker, samt én for prososial atferd (Goodman, 1997).

Som et overordnet mål på begrepet psykiske vansker, har flere studier slått sammen de fire problemskalaene som har blitt operasjonalisert ved bruk av 20 utsagn eller indikatorer, hvor de fire problemskalaene består av fem indikatorer hver. Skalaen for «prososial atferd» er ikke inkludert i totalen grunnet at fravær av prososial atferd ikke er det samme som å ha psykiske vansker (Goodman, 1997). I denne studien benyttes «emosjonelle vansker» for å måle internaliserte vansker og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» for å måle eksternaliserte vansker. Hver indikator har tre svarkategorier på en selvutfyllende likert-skala hvor 0= «stemmer ikke», 1= «stemmer delvis» og 2= «stemmer helt». Skalaene kan videre skåres separat med verdier fra 0-10.

Goodman (2001) skriver at instrumentet er godt egnet, med bakgrunn i analyser av SDQ-skalaens psykometriske kvaliteter og at dens validitet og reliabilitet er tilfredsstillende. På den andre siden fant Kornør og Heyerdahl (2013) i en gjennomgang av norske studier som brukte SDQ-skalaen at «emosjonelle vansker» var den eneste med akseptabel indre konsistens, mens spesielt «atferdsvansker» var lav. Derfor bør det utvises varsomhet i tolkningen av funnene i den enkelte skala, og resultatet må sees i tråd med annen informasjon

(Kornør & Heyerdahl, 2013). I studien gjelder det spesielt «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker», og allmenn kildekritikk bør utvises i tråd med resultatet.

Kvalitetssikring av skalaen

Reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbachs alfa og Prinsipal komponentanalyse (PKA) er benyttet for å kvalitetssikre SDQ-skalaen empirisk (vedlegg 3). Komponentene er korrelert med hverandre og derfor benyttes oblik rotasjonsteknikk (direct-oblimin). PKA indikerer at «emosjonelle vansker» er den psykiske vansken som er målt best da den er endimensjonal (se vedlegg 3). Skalaen fordeler seg fint og har god indre konsistens med reliabilitet hvor $\alpha = 0,77$. Det er et godt mål som er i sammenheng med tidligere norske studier ved bruk av SDQ (Kornør & Heyerdahl, 2013; Rønning, Handegaard, Sourander & Mørch, 2004). En vanlig inndeling på internaliserende vansker er å summere skåren for indikatorene «emosjonelle vansker» og «venneproblemer» (Kornør & Heyerdahl, 2013). I denne studien fungerer ikke målet på «venneproblemer» som egen komponent i PKA. Fire av indikatorene lader sammen, mens den siste lader på «atferdsvansker». Skalaens indre konsistens er heller ikke tilfredsstillende ($\alpha = 0,62$), og dermed er konklusjonen at målet ikke kan benyttes som egen skala sett i sammenheng med Goodman (1997) inndeling. Lave alfa-verdier kan indikere at indikatorene måler noe annet enn det som er ment å måle (Rønning et al., 2004). «Emosjonelle vansker» benyttes derfor som mål på internaliserte vansker. Indikatorer som er ment å måle «emosjonelle vansker» er:

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

«Atferdsvansker» og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» kan benyttes som et mål på en eksternalisert skåre (Kornør & Heyerdahl, 2013). I denne studien fungerer ikke «atferdsvansker» som egen komponent i PKA og har samtidig svak indre konsistens ($\alpha = 0,53$), og holdes av denne grunn utenfor. Dermed er det lite hensiktsmessig å slå sammen skalaen. Når det gjelder «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» viser PKA at tre av

indikatorerne lader på én komponent, mens to av indikatorerne lader på flere. Samtidig ved å måle indre konsistens for alle fem indikatorerne har «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» en tilfredsstillende indre konsistens hvor $\alpha = 0,73$. Ved bruk av bivariate korrelasjoner mellom indikatorerne viser det at fire av indikatorerne ligger i det ønskede intervallet på rundt 0,3-0,6 (se vedlegg 4) (Clausen & Johansen, 2012). Den siste indikatoren lader litt dårligere med de øvrige, men bidrar fortsatt til at α går noe opp. En mulig utfordring kan være knyttet til at indikatoren er et negativt utsagn. Jeg oppfatter det som en klar begrensning at «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» ikke fungerer tilfredsstillende, verken ved PKA eller bivariate korrelasjoner. Selv om målet er benyttet i en rekke tidligere studier, har jeg på bakgrunn av kvalitetssikringen valgt å ikke benytte «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» som egen skala. Enkeltindikatorerne blir likevel brukt i analysen da de er interessante i et kjønnsperspektiv knyttet til eksternaliserte vansker. Indikatorer som er ment å måle «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» er:

1. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro.
2. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse.
3. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg.
4. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)
5. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg.

I forbindelse med kvalitetssikringen bør det nevnes at Rønningen et al. (2004) har gjennomført en metodisk gjennomgang av SDQ som screeninginstrument. De finner i likhet med denne studien at «emosjonelle vansker» og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» er de skalaene som fungerer best sett i lys av indre konsistens. Ved «venneproblemer» og «atferdsvansker» virker indikatorerne å måle ulike egenskaper. De svake verdiene er samtidig i tråd med studier som diskuterer de psykometriske egenskapene ved SDQ (Rønningen et al., 2004). Utfra dette er det klart at «emosjonelle vansker» fungerer godt og kan analyseres som et mål på internaliserte vansker, mens «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» kan brukes som mål på eksternaliserte vansker. Når det gjelder målene på eksternaliserte vansker som samtidig består av «atferdsvansker», er begge problematiske sett i lys av PKA grunnet at de ikke er endimensjonale.

I tillegg benyttes den totale SDQ-skalaen på psykiske vansker med totalt 20 indikatorer som består av: «emosjonelle vansker», «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker», «atferdsvansker» og «venneproblemer». «Prososial atferd» fungerer tilfredsstillende som egen skala, men er ikke et tema i denne studien som handler om psykiske vansker. I sumskalaen er det ikke snakk om korrelasjoner og det er klart at de måler ulike dimensjoner, men blir brukt som en skåre for psykiske vansker som en generell kartlegging for dokumentasjon om tilstander i populasjonen. Varsomhet bør utvises i tolkningen, og blir i studien sett i sammenheng med litteratur og tidligere forskning.

3.3.3 Mestringsstrategier - The Brief Coping Orientation to Problems

Brief COPE er en kortversjon av The COPE Inventory som består av 60 indikatorer (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Carver et al. (1989) delte mestringsstrategiene inn i problemfokuserte og emosjonsfokuserte, og videre i adaptive og maladaptive strategier. Både Carver et al. (1989) og Lazarus og Folkman (1984) hevdet at en strategi som er adaptive i én situasjon trenger ikke nødvendigvis være det i en annen. I etterkant av The COPE Inventory har Carver (1997) etablert Brief COPE som han hevder er et adekvat alternativ. Dette var et nytt måleinstrument som skulle være enklere å bruke og bestod av totalt 28 indikatorer. Han hevder at disse fordeler seg på 14 skalaer, hver med to indikatorer. I datainnsamlingen ble det valgt ut ti indikatorer som skulle måle mestringsstrategiene «aktiv mestring», «planlegging», «positiv reformulering», «søke emosjonell støtte» og «gi opp».

Respondentene ble introdusert til de valgte indikatorene hvor de svarte på hvordan de vanligvis takler vanskeligheter i livet sitt og hva de gjorde når de opplevde problemer. Hvert spørsmål skåres mellom 1-4 på en likert-skala hvor 1= «Dette har jeg nesten aldri gjort», 2= «Dette har jeg gjort av og til», 3= «Dette har jeg gjort ganske ofte» og 4= «Dette har jeg nesten alltid gjort». Skalaene kan videre skåres separat med verdier fra 1-4.

Kvalitetssikring av skalaen

Ideen til Carver (1997) var at disse ti påstandene skulle gi fem komponenter, men det empiriske resultatet i studien er ikke i tråd med dette. Gjennom prinsippal komponentanalyse fremgår det tre komponenter, og ikke fem som opprinnelig ment (se vedlegg 5).

Komponentene er korrelert med hverandre og derfor ble oblik rotasjonsteknikk brukt (direct-

oblimin). I PKA fremkommer det tre komponenter hvor «søke emosjonell støtte» og «gi opp» omfatter de indikatorene som Carver opprinnelig tenkte, mens den siste består av seks indikatorer og dermed omfatter både «aktiv mestring», «positiv reformulering» og «planlegging». Sammen har disse seks indikatorene tilfredsstillende indre konsistens hvor $\alpha = 0,84$ (se vedlegg 5). Årsaken til at indikatorene lader på én komponent og korrelerer så godt er trolig at de alle kan kjennetegnes med at individet tar tak i situasjonen på egenhånd, enten ved grubling, planlegging eller aktive handlinger for å løse en situasjon eller et problem. I studien velges det å la de empiriske resultatene være styrende, og det er derfor hensiktsmessig å slå de seks indikatorene sammen til én skala som fungerer. Det er valgt å kalle skalaen for «løsningsorienterte mestringsstrategier». Indikatorene som er ment å måle «løsningsorienterte mestringsstrategier» er:

1. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen
2. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre
3. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen
4. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen
5. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine
6. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre

Sett i lys av PKA er bruk av «søke emosjonell støtte» og «gi opp» i tråd med Carvers (1997) inndeling. «Gi opp» består av to indikatorer som lader sterkt med hverandre. Skalaen har noe lav indre konsistens sett i forhold til den typiske grensen på 0,7 ($\alpha = 0,62$) (se vedlegg 5). Samtidig er det kun to indikatorer, og grensen på 0,7 er først aktuelt ved tre til fem indikatorer. På samme måte som grensen på 0,7 ikke er spesielt gyldig ved 11 til 12 indikatorer (Clausen og Johansen, 2012). Korrelasjonen mellom de to indikatorene (målt ved Person r) er tilfredsstillende ($r=0,45$) (se vedlegg 6) (Clausen & Johansen, 2012). Grunnet at skalaen er endimensjonal og intra-skala reliabiliteten er tilfredsstillende velges det i studien å gå videre med skalaen for «gi opp» som mestringsstrategier. Dette er unngåelsesstrategi og videre emosjonsfokusert da det innebærer å ikke løse problemet (Geirdal & Dahl, 2008). Indikatorer som er ment å måle «gi opp» er:

1. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det
2. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre

Skalaen for «søke emosjonell støtte» viser seg å være endimensjonal og å ha god indre konsistens hvor $\alpha = 0,81$ (se vedlegg 5). Dette skyldes en sterk bivariat korrelasjon mellom indikatorene ($r = 0,68$) (se vedlegg 6), men korrelasjonen er imidlertid ikke problematisk sterk (Clausen & Johansen, 2012). Konklusjonen er dermed at skalaen for «søke emosjonell støtte» er god, til tross for at den kun består av to indikatorer. Indikatorer som er ment å måle «søke emosjonell støtte» er:

1. Jeg har prøvd å prate med noen om det
2. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen

Indikator én på skalaen «søke emosjonell støtte» kan være problemfokuset hvis den er i form av å søke råd og informasjon fra andre, men kan samtidig være emosjonsfokuset hvis ønsket er å uttrykke følelser til andre. Indikator to er emosjonsfokuset ved å søke trøst og sympati.

3.3.4 Kjønn

Denne studien har som hensikt å se på sammenhengen mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier i møte med vanskelige situasjoner. Kjønn er en dikotom variabel og dermed dummykodet, hvor jenter har verdien 1 og gutter verdien 2. Med utgangspunkt i tidligere forskning presentert i teorikapitlet er det forventet at jenter skal ha høyere forekomst på «emosjonelle vansker» og skåre høyere på mestringsstrategiene «søke emosjonell støtte», samt at deres mestringsstil er mer emosjonsfokuset. Det er videre delvis forventet at gutter skal ha høyere forekomst på «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker». Delvis grunnet at forskningen ikke er entydig på området, men flere trekker mot at gutter i større grad har eksterne vansker. Forskningen ser ut til å være delt på de øvrige skalaene som måles og det er derfor usikkert hva som forventet for aldersgruppen. Dette blir relevante elementer i diskusjonskapitlet.

3.4 Statistiske analyser

For å besvare forskningsspørsmålene er det benyttet analyser som er gjort ved dataprogrammet IBM SPSS (versjon 25). Deskriptiv statistikk er brukt for å bli kjent med datamaterialet, for å presentere utvalget, indikatorene og skalaene som benyttes. T-test og Cohen's d er benyttet for å studere om det er statistisk signifikante kjønnsforskjeller på de psykiske vanskene og mestringsstrategiene. Videre er det brukt korrelasjonsanalyser for å se på sammenhenger mellom skalaene. Kjønn er viktige indikatorer og følger analysene.

3.4.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptive analyser er brukt for å bli kjent med datamaterialet og for å få informasjon om utvalget, gjennomsnitt, prosentfordeling, skjevhet og standardavvik. Valås (2006) skriver at deskriptiv statistikk er viktig av flere årsaker. For det første gir det viktig informasjon om ulike sider av indikatorene ved den populasjonen utvalget er hentet fra. For det andre er det helt nødvendig i vurderingen av datamaterialets kvalitet.

3.4.2 Bivariate korrelasjoner

Bivariate korrelasjonsanalyser ble i første omgang benyttet i kvalitetssikring av skalaene. Videre ble det benyttet for å analysere de statistiske samvariasjonene i forholdet mellom skalaene. Testen forteller hvilken retning samvariasjonen går. Det er benyttet Persons produkt-moment korrelasjon som måler graden av lineære sammenhenger mellom indikatorene (Eikemo & Clausen, 2012). Korrelasjonskoeffisienten varierer fra 0 til 1 og kan ha både negative og positive fortegn. Ønskelig styrke på korrelasjonene mellom indikatorene er fra 0,3-0,6. En høy korrelasjonsverdi kan bety at overflødige indikatorer analyseres (Ringdal, 2013). I resultatet vises ulike grader av signifikante sammenhenger, hvor et signifikansnivå på 0,01 vises med ** og et signifikansnivå på 0,05 vises med *.

3.4.3 T-test og Cohen's d

Det ble brukt t-test for å studere om det er kjønnsforskjeller i psykiske vansker og mestringsstrategier. Resultatet kan fortelle om det er statistisk signifikante forskjeller mellom grupper (Pallant, 2016). For å måle effektstørrelsen i tilknytning til t-test ble Cohen's d benyttet. Forskjellene uttrykkes i standardavvik og beregner hvor store forskjeller det er, samt om resultatet kan sies å være praktisk relevant. En ofte brukt inndeling er å forstå

effektstørrelser på 0,2 som svake, 0,5 som moderate og 0,8 er sterke (Cohen, 1988, hentet i Pallant, 2016).

3.5 Etiske betraktninger

Det er viktig at etiske hensyn er prioritert i planlegging og gjennomføring av en studie. Forskeren har et ansvar for deltakerne i forskningsprosjektet og det er viktig at de ikke blir utsatt for skade eller alvorlige belastninger (Kleven et al., 2016). Prosjektet har allerede blitt søkt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) grunnet at respondentene måtte gi fra seg direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger. Prosjektet er godkjent av NSD (se vedlegg 7) og følger retningslinjene ved at hver elev ikke er navngitt. I stedet er hver respondent tallfestet slik at resultatet kan spores for å se på utviklingen gjennom de forskjellige datainnsamlingene. I studien er respondentene anonyme og det ikke mulig å spore funn tilbake til enkeltpersoner.

Informert samtykke ble ivaretatt ved at respondentene selv fikk velge å delta eller ikke. Likevel bør det sees kritisk på frivilligheten. Det var i en skolesituasjon hvor rektor på forhånd hadde sendt ut informasjon, og det kan tenkes at noen følte seg presset til å delta. Dette tolkes videre med at det er en høy svarprosent sammenlignet med hva som kan være forventet i en spørreundersøkelse. Uansett medfører det en fordel i denne studien, og er et bidrag som styrker studiens ytre validitet. Desto viktigere er det å sette seg kritisk til spørsmålene som er stilt da eksempelvis psykiske vansker rommer sensitive spørsmål. På den andre siden kan det være at respondentene kjente mer på negative følelser i situasjonen grunnet hvordan spørsmålene ble stilt. Det er viktig å ha med seg at utvalget kan speile et litt annet bilde enn det som er gjeldende i populasjonen.

Det er umulig at jeg som forsker ikke påvirkes av andres prioriteringer og verdier da forskning ikke foregår i et sosialt vakuum. Dette kan påvirke valg av data, presentasjon av datamaterialet og tolkningen som blir gjort (Ringdal, 2013). Forskning drives av mennesker og det er ikke mulig å finne objektive funn da samt egne verdier, holdninger, interesser og faglig ståsted vil prege prosjektet (Kleven et al., 2016). Egen fortolkningsramme danner et utgangspunkt for forståelse gjennom prosjektet (Thagaard, 2013). Prosjektet er gjennomført på forhånd og jeg har ikke deltatt i planlegging og utarbeiding av selve prosjektet. Dermed er

valg knyttet til prosjektets utforming og gjennomføring ute av min kontroll, noe som kan tenkes å være en svakhet. Jeg har vært fraværende i de etiske vurderinger i denne prosessen, men på den andre siden har jeg satt meg kritisk til de valgene og vurderingene som allerede er gjort. Samarbeid med veiledere som deltok i prosjektet har videre gjort det mulig for meg å vurdere kvaliteten på prosjektet og ta valg som er riktige for denne studien. Et utenifra blikk på prosjektet kan samtidig tenkes å være en fordel da jeg har hatt et kritisk blikk på datainnsamlingen og vurderingene som allerede er gjort. Det er forsøkt å ta avstand til prosjektet som forhåpentligvis bidrar til å styrke studiens objektivitet.

4 Resultater

I denne delen av studien presenteres resultatene fra de statistiske analysene. En omfattende del av kapitlet er knyttet til de deskriptive analysene. Siste del av kapitlet består av korrelasjonsanalyser for å studere sammenhenger mellom psykiske vansker og mestringsstrategier. Kjønn er en viktig faktor i studien og følger analysene med å beskrive resultatet knyttet til kjønn, fordelinger i utvalget og sammenhenger.

4.1 Deskriptiv statistikk

I det følgende presenteres beskrivende analyser av skalaene som benyttes i studien. Først presenteres indikatorene som er ment å måle psykiske vansker: «emosjonelle vansker», «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» og «SDQ-total». Deretter følger indikatorer som er ment å måle mestringsstrategier: «løsningsorienterte mestringsstrategier», «søke emosjonell støtte» og «gi opp».

4.1.2 Beskrivende analyser av psykiske vansker

Tabell 1: Prosentfordeling for «emosjonelle vansker»

Indikatorer	Alle			Gutter			Jenter		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
«Emosjonelle vansker»									
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	52	30	18	67	26	7	38	34	28
Jeg bekymrer meg mye	32	40	28	45	38	17	20	41	39
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	66	24	10	81	15	5	51	34	15
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	31	43	26	39	45	16	23	42	35
Jeg blir redd for mye, jeg blir lett skremt	69	23	9	80	17	4	57	29	14

Prosentfordeling for «emosjonelle vansker», hvor 0= «Stemmer ikke», 1= «Stemmer delvis», 2= «Stemmer helt»

Det kommer tydelig frem i tabell 1 at rapporterte emosjonelle vansker er høye hos respondentene. Fordelingen viser at jentene skårer høyere enn guttene på alle indikatorene

som måles. 39% av jentene svarte «stemmer helt» på at de bekymrer seg mye, hvor tilsvarende for guttene var 17%. 35% av jentene svarte at det «stemmer helt» at de blir nervøs i nye situasjoner hvor tilsvarende 16% for guttene. De to nevnte indikatorene viser til svært høy tall for jentene, men guttene rapporterer samtidig noe høyt her.

Tabell 2: Prosentfordeling for «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker»

Indikatorer	Alle			Gutter			Jenter		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
«Hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker»									
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke sitte i ro lenge	27	50	23	29	47	25	26	52	22
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	35	47	18	35	46	19	35	47	17
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	28	44	28	31	45	24	25	44	31
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	5	51	44	7	49	44	4	52	44
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	14	56	30	15	54	31	13	58	29

Prosentfordeling for «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker», hvor 0= «Stemmer ikke», 1= «Stemmer delvis», 2= «Stemmer helt»

I tabell 2 vises det at en betydelig andel av respondentene rapporterer om hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker. Kjønnsforskjellene jevner seg mer ut sammenlignet med emosjonelle vansker og det er ikke ett kjønn som er overrepresentert. Fordelingen i tabellen viser at jentene rapporterer noe høyere på konsentrasjonsvansker, hvor jentene som svarte «stemmer helt» er på 31% og tilsvarende 24% for guttene. Ellers skårer guttene litt høyere på de øvrige indikatorene, men forskjellene er små. Ved å sammenligne guttene med hverandre i tabell 1 og 2 viser prosentfordelingen at guttene er mer tilbøyelige for å oppleve eksterne vansker heller internaliserte vansker.

Som vist til i metodekapitlet kan det stilles spørsmål ved om «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» kan benyttes som et sammensatt mål. Grunnet at målet ikke er godt problematiserer det videre analyser og ikke minst tolkningene som gjøres til. I

prosentfordeling er det mulig å se hva respondentene svarte på hver av indikatorene og jeg ser det som mer hensiktsmessig å begrense meg til å prosentfordelingen i tabell 2. Utfra dette er det valgt å ikke benytte det som et sammensatt mål, men fordelingen på indikatorene er interessant i et kjønnsperspektiv. I videre analyser utelates derfor skalaen.

Tabell 3: Sammenligning av gutter og jenter på «emosjonelle vansker» (+ t-test og Cohen's d)

Skala	Indikatorer	n	Gjennomsnitt	Skjevhet	Standardavvik
«Emosjonelle vansker»	5	2057	3,41	0,7	
Gutter		1020	2,34	1,05	2,04
Jenter		1037	4,44	0,33	2,67

P-verdi = < 0,001**
Cohen's d = 0,88

Merk: **.p < 0,01

Skårebredden for de fem indikatorene på skalaen er fra 0-10, og tabell 3 viser at det totale gjennomsnittet er 3,41. De fleste respondentene på skalaen «emosjonelle vansker» er med andre ord innenfor normalen. Utvalget er høyreskjev på 0,7, noe som videre indikerer at de fleste i utvalget ligger under gjennomsnittet. Jentene har et høyere gjennomsnitt enn guttene (4,4 vs. 2,3). Skjevheten til guttene i utvalget er klart høyere enn for jentene (1,1 vs. 0,3). Standardavviket til jentene er noe høyere enn for guttene. Forskjellen mellom gutter og jenter på skalaen for emosjonelle vansker er statistisk signifikant ($p < 0.01$), og effektstørrelsen er sterk ($d = 0,9$).

Tabell 4: Sammenligning av gutter og jenter på «SDQ-total» (+ t-test og Cohen's d)

Skala	Indikatorer	n	Gjennomsnitt	Skjevhet	Standardavvik
«SDQ-total»	20	1997	10,7	0,56	
Gutter		988	9,9	0,65	5,45
Jenter		1009	11,6	0,5	5,61

P-verdi = < 0,001**
Cohen's d = 1,91

Merk: **.p < 0,01

Skårebredden for de 20 indikatorene på skalaen er fra 0-40, og tabell 4 viser at gjennomsnittet for hele utvalget er 10,7. Tabellen viser at majoriteten av utvalget ligger under gjennomsnittet, og utvalget er noe høyreskjev på 0,6. Standardavvik og skjevhet for gutter og

jenter er tilnærmet likt. Videre har jentene et høyere gjennomsnitt enn guttene (11,6 vs. 9,9), og dette tyder på at jenter rapporterer i høyest grad enn gutter om psykiske vansker. Forskjellen mellom gutter og jenter for SDQ-total er statistisk signifikant ($p < 0.01$) og effektstørrelsen er sterk ($d = 1,9$).

4.1.3 Utvikling av psykiske vansker

I studien er det videre valgt å sammenligne resultatet fra utvalget med Akershusundersøkelsen (2004) for å se på utvikling over tid og sted. Dette var en studie som benyttet SDQ-skalaen for å måle psykiske vansker i videregående skole med totalt 19210 respondenter (Rødje, Clench-Aas, Van Roy, Holmboe & Müller, 2004). Det kan derfor tenkes å være et godt sammenligningsgrunnlag. Datamaterialet som benyttes i denne studien klassifiseres på en skala hvor «0-4» er betegnet som normalt, «5» er gråsoner, «6» er høy og «7-10» er svært høy. Akershusundersøkelsen benytter en eldre norm hvor «0-5» er normalt, «6» er høy og «7-10» er svært høy (Rødje et al., 2004). For det totale målet i denne studien er normen «0-14» for normal, «15-17» for gråsoner, «18-19» for høy og «20-40» for svært høy. Kategoriseringen som benyttes har blitt foreslått av forfattere fra Youth in Mind (2016). Akershusundersøkelsen benytter seg ikke av «gråsoner» og slår sammen det denne studien betegner som «normal» og «gråsoner», til «normal» samtidig i det totale målet.

Tabell 5: «Emosjonelle vansker», sammenlikning med Akershusundersøkelsen

«Emosjonelle vansker»

<i>Skåre på skala</i>	Akershus (2004)			Trondheim (2017)		
	Alle	Gutter	Jenter	Alle	Gutter	Jenter
<i>Normalt (0-4)</i>	87	93	81	70	85	55
<i>Gråsoner (5)</i>	-	-	-	10	8	11
<i>Høyt (6)</i>	5	3	5	6	3	10
<i>Svært høyt (7-10)</i>	8	4	8	14	4	24

Prosentfordelingen i tabell 5 viser til en negativ utvikling på rapporterte emosjonelle vansker for jenter. I Akershusundersøkelsen var det 8% av jentene som fikk en «svært høy» skåre, mens i utvalget er det 24%. For guttene rapporteres det om like forekomster i sammenligningen. Resultatet viser at jenter opplever mer emosjonelle vansker og at det har vært en stor økning i rapporteringen. At rapporterte psykiske vansker har økt blant jenter og at de i større grad har internaliserte vansker er i tråd med tidligere forskning.

Tabell 6: «SDQ-total», sammenlikning med Akershusundersøkelsen

«SDQ-total»

<i>Skåre på skala</i>	Akershus (2004)			Trondheim (2017)		
	Alle	Gutter	Jenter	Alle	Gutter	Jenter
<i>Normalt (0-14)</i>	81	83	81	77	81	72
<i>Gråsoner (15-17)</i>	-	-	-	11	9	12
<i>Høyt (18-19)</i>	11	10	13	5	4	6
<i>Svært høyt (20-40)</i>	8	8	7	9	6	11

Prosentfordelingen i tabell 6 viser at det er flere i utvalget som ligger innenfor «normal» og «gråsoner» sammenlagt enn hva som er for «normal» i Akershusundersøkelsen. For guttene i utvalget har det vært en liten positiv utvikling i rapporterte psykiske vansker. «Normal» og «gråsoner» består av 90% av guttene i utvalget, mens det tilsvarende er 83% for Akershusundersøkelsen. I Akershusundersøkelsen er det samtidig flere som havner under «høy» sett i lys av begge kjønn, mens det i utvalget er flere som havner under «svært høy».

4.1.4 Beskrivende analyser av mestringsstrategier

Tabell 7: Prosentfordeling for «løsningsorienterte mestringsstrategier»

Indikatorer	Gutter				Jenter			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen	6	31	41	22	3	30	47	20
Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	3	24	47	26	3	26	47	24
Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen	5	23	45	27	5	26	45	24
Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen	6	28	40	26	5	28	42	25
Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine	5	19	43	33	2	19	44	35
Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre	6	23	41	30	2	16	44	38

Prosentfordeling for «løsningsorienterte mestringsstrategier» hvor 1= «Dette har jeg nesten aldri gjort», 2= «Dette har jeg gjort av og til», 3= «Dette har jeg gjort ganske ofte» og 4= «Dette har jeg nesten alltid gjort»

Fordelingen i tabell 7 viser ikke noen tydelige kjønnsforskjeller på skalaen. «Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre» skiller seg mest ut, hvor sammenslåing av svaralternativ 3 og 4 viser at jentene skårer 11% høyere. Ellers skårer jentene 4% høyere på «jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen». De øvrige viser mellom 1%-3% i differansen mellom kjønnene, hvor guttene skårer noe høyere på to av indikatorene og jenter noe høyere på de øvrige. Fordelingen viser at respondentene i overvekt benytter seg av mestringsstrategiene i liten eller større grad.

Tabell 8: Prosentfordeling for «søke emosjonell støtte»

Indikatorer	Gutter				Jenter			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Jeg har prøvd å prate med noen om det	26	38	23	13	13	29	31	27
Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	34	38	20	8	15	30	34	21

Prosentfordeling for «søke emosjonell støtte» hvor 1= «Dette har jeg nesten aldri gjort», 2= «Dette har jeg gjort av og til», 3= «Dette har jeg gjort ganske ofte» og 4= «Dette har jeg nesten alltid gjort»

Fordelingen i tabell 8 viser at jentene i større grad benytter seg av mestringsstrategier på skalaen «søke emosjonell støtte». På svaralternativ 3 og 4 skårer jentene 22% høyere enn guttene på «jeg har prøvd å prate med noen om det» og 27% høyere på «jeg har søkt trøst og forståelse fra noen». Fordelingen viser at flere av guttene i utvalget i mindre eller liten grad benytter seg av mestringsstrategiene i møte med vanskelige situasjoner.

Tabell 9: Prosentfordeling for «gi opp»

Indikatorer	Gutter				Jenter			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Jeg har gitt opp å gjøre noe med det	40	47	10	3	27	55	15	3
Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	56	30	11	3	53	34	10	3

Prosentfordeling for «gi opp» hvor 1= «Dette har jeg nesten aldri gjort», 2= «Dette har jeg gjort av og til», 3= «Dette har jeg gjort ganske ofte» og 4= «Dette har jeg nesten alltid gjort»

Fordelingen i tabell 9 viser at guttene benytter unngåelsesstrategier på skalaen «gi opp» i noe mindre grad enn jentene. Selv om det er få som «nesten alltid» benytter seg av strategiene, er

det flere av jentene som ligger i midten (2 og 3) sammenlignet med guttene. På svaralternativ 3 og 4 skårer jentene 5% høyere på «jeg har gitt opp å gjøre noe med det» og guttene 1% høyere på «jeg har sluttet å forsøke å få det bedre».

Tabell 10: Sammenligning av gutter og jenter på mestringsstrategier (+ t-test og Cohen's d)

Skala	Indikatorer	n	Gjennomsnitt	Skjevhet	Standardavvik
«Løsningsorienterte mestringsstrategier»					
	6	2009	2,95	-0,29	
Gutter		966	2,93	-0,31	0,63
Jenter		1013	2,97	-0,25	0,58
P-verdi = 0,19					
Cohen's d = 0,07					
«Søke emosjonell støtte»					
	2	2036	2,4	0,16	
Gutter		1005	2,12	0,49	0,85
Jenter		1031	2,67	-0,17	0,90
P-verdi = <0,001**					
Cohen's d = 0,63					
«Gi opp»					
	2	2042	1,73	0,83	
Gutter		1012	1,68	0,85	0,66
Jenter		1030	1,78	0,84	0,64
P-verdi = 0,001**					
Cohen's d = 0,15					

Merk: ** $p < 0,01$

Skårebredden for indikatorene i tabell 10 er fra 1-4. Tabellen viser at de fleste på skalaen «løsningsorienterte mestringsstrategier» skårer over gjennomsnittet og dermed at flere benytter seg av mestringsstrategiene i møte med vanskelige situasjoner. Det er liten differanse mellom kjønnene knyttet til gjennomsnitt, skjevhet og standardavvik. Forskjellene er heller ikke statistisk signifikante. Dette bekreftes samtidig av en meget svak effektstørrelse ($d=0,07$), som kan bety at det er en svært liten forskjell mellom kjønnene.

Tabellen 10 viser videre at respondentene skårer litt over gjennomsnittet på skalaen «søke emosjonell støtte». Skjevhet er på 0,16 og er høyreskjev, men tilnærmet normalfordelt. Jentene gir et gjennomsnitt som er høyere enn for guttene (2,7 vs. 2,1). Dette er forventet. Skjevheten til jentene viser videre -0,17. Det kan tolkes som at de fleste jentene skåret rundt

gjennomsnittet, men at det er noen verdier som trekker opp gjennomsnittet. Guttene viser en skjevhet på 0,49. Det kan tolkes med at de fleste skårer under gjennomsnittet.

Standardavviket er tilnærmet likt mellom gutter og jenter. Differansene hos kjønnene på skalaen er statistisk signifikant og effektstørrelsen er samtidig moderat ($d=0,63$).

I tabell 10 fremkommer det at de fleste i utvalget skåret litt under gjennomsnittet på skalaen for «gi opp». Dette belyses videre med en skjevhet på 0,83 som er høyreskjev. Det kan tolkes som at utvalget trekkes under gjennomsnittet. Det er samtidig ikke markante forskjeller mellom kjønnene, men jentene gir et moderat høyere gjennomsnitt enn guttene (1,8 vs. 1,7). Skjevhet og standardavvik for gutter og jenter er tilnærmet likt. Differansen hos kjønnene er signifikante, men effektstørrelsen er svak ($d=0,15$).

4.2 Korrelasjonsanalyser

I det følgende presenteres korrelasjonsanalyser av noen av studiens sammensatte mål.

Korrelasjonene mellom de psykiske vanskene er utelatt grunnet at det ikke er relevant å se på samvariasjonen mellom målene. Det undersøkes bivariate sammenhenger mellom skalaene og Pearson produkt-moment korrelasjon er benyttet. Først presenteres korrelasjonsmatrisen for jentene, etterfulgt følger guttene. Resultatet kommenteres under hver tabell.

Tabell 11: Korrelasjonsmatrise jenter

Indikatorer	løsningsorienterte mestringsstrategier	Søke emosjonell støtte	Gi opp
1. Emosjonelle vansker	-,24**	-,05	,47**
2. SDQ-total	-,28**	-,19**	,53**

Bivariat korrelasjonsanalyse for jenter (målt ved Person r)

Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. * korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Korrelasjonsmatrisen i tabell 11 viser at det er en signifikant positiv korrelasjon mellom «Emosjonelle vansker» og «gi opp» ($r=,47^{**}$). Det er videre en sterk signifikant positiv korrelasjon mellom «SDQ-total» og «gi opp» ($r=,53^{**}$). Det kan tolkes som at jenter som benytter seg av å gi opp som mestringsstrategi samtidig har høyere grad av psykiske vansker.

Videre har «emosjonelle vansker» ingen samvariasjon med «søke emosjonell støtte», mens «SDQ-total» og «søke emosjonell støtte» viser en svak negativ samvariasjon ($r=-,19^{**}$). Det kan tolkes som at jentene som støtter seg til omgivelsene samtidig har mindre grad av psykiske vansker. Videre er det er en moderat negativ signifikant korrelasjon mellom «emosjonelle vansker»/«SDQ-totalt» og «løsningsorienterte mestringsstrategier» ($r=-,24^{**}/r=-,28^{**}$). Det kan forstås som at jenter som benytter løsningsorienterte mestringsstrategier samtidig opplever noe mindre psykiske vansker. Totalt sett er resultatet at økt bruk av «løsningsorienterte mestringsstrategier» og «søke emosjonell støtte» samtidig viser mindre grad av psykiske vansker hos jenter.

Tabell 12: Korrelasjonsmatrise gutter

Indikatorer	løsningsorienterte mestringsstrategier	Søke emosjonell støtte	Gi opp
1. Emosjonelle vansker	-,14**	,12**	,44**
2. SDQ-total	-,28**	,06	,48**

Bivariat korrelasjonsanalyse for gutter (målt ved Person r)

Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. * korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Korrelasjonsmatrisen i tabell 12 viser at det er en signifikant positiv korrelasjon mellom «Emosjonelle vansker» og «gi opp» ($r=,44^{**}$), samt mellom «SDQ-totalt» og «gi opp» ($r=,48^{**}$). Den samme tolkningen som for jentene er derfor aktuell, selv om jentene hadde noe større samvariasjon mellom de målte psykiske vanskene og «gi opp». «Emosjonelle vansker» og «søke emosjonell støtte» korrelerer positivt med hverandre ($r=,12^{**}$). Samvariasjonen er signifikant, og selv om den er svak er det fortsatt interessant i et kjønnsperspektiv. Det kan tolkes som at gutter som søker emosjonell støtte fra omgivelsene samtidig opplever noe mer emosjonelle vansker. Videre viser «løsningsorienterte mestringsstrategier» en svak negativ signifikant samvariasjon med «emosjonelle vansker» ($r=-,14^{**}$). Ved å se på samvariasjonen mellom «løsningsorienterte mestringsstrategier» og «SDQ-total» ($r=-,28^{**}$) er samvariasjonen noe tydeligere. Det kan forstås som at gutter som benytter seg av løsningsorienterte mestringsstrategier samtidig opplever noe mindre psykiske vansker.

5 Diskusjon

I denne delen av studien skal resultatet diskuteres i lys av teori og tidligere forskning presentert i teorikapitlet for å svare på den overordnede problemstillingen: *Hvilke sammenhenger er det mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier?* Inndelingen i diskusjonskapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men samtidig består diskusjonen av relevante underkapitler for å belyse forskningsspørsmålene ytterligere.

1. Hvordan fordeler opplevde psykiske vansker seg hos gutter og jenter?
2. Hvilke mestringsstrategier bruker gutter og jenter i vanskelige situasjoner?
3. Er sammenhengene mellom psykiske vansker og mestringsstrategier de samme eller ulike for gutter og jenter?

Resultatet fra analysene viser at jenter sliter mest med psykiske vansker. Skalaen for «emosjonelle vansker» er et viktig innslag i studien for å belyse forskningsspørsmålene knyttet til de psykiske vanskene. Resultatet viser videre at jenter benytter seg i større grad enn gutter av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte. Ellers fordeler kjønnene seg tilnærmet likt i rapporteringen av brukte mestringsstrategier. I et kjønnsperspektiv er det funnet noen interessante funn i korrelasjonsanalysen som blir nærmere diskutert.

5.1 Fordeling av opplevde psykiske vansker hos gutter og jenter

I studien er totalt 14% av elevene identifisert med høye og svært høye symptomer i selvrappoterings på de totale psykiske vanskene (se tabell 6). Det samsvarer med Helsedirektoratets tall fra 2009 som viser at mellom 15-20% av barn og unge har nedsatt funksjon grunnet psykiske vansker (Huseby et al., 2015). Videre samsvar det i større grad for jentene med 17%, mens tilsvarende for guttene er 10%. De statistiske analysene viser at det er signifikante forskjeller mellom kjønnene når det kommer til opplevde psykiske vansker, og at det er store forskjeller ($d=1,91$). Majoriteten av guttene rapporterte generelt om god psykisk helse, og forskning som finner at gutter har høyere forekomst totalt sett samsvarer ikke med studiens resultater (Nøvik & Jozefiak, 2014). I forhold til lignende analyser gjennomført av Akershusundersøkelsen i 2004 viser gutter samtidig en positiv utvikling, mens jenter viser en negativ utvikling på de totale psykiske vanskene. Målet er uansett ikke

ment som en kartlegging og må sees i sammenheng med tidligere forskning. At jenter skiller seg ut på de totale psykiske vanskene kan delvis forklares med at de rapporterer om høye tall på emosjonelle vansker.

At flere jenter har internaliserte vansker er i tråd med tidligere forskning (Giota & Gustafsson, 2016; Nøvik & Jozefiak, 2014; Bask, 2014; Lee & Stone, 2012). Resultatet viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i rapporterte emosjonelle vansker. 34% av jentene i utvalget ble identifisert med høy og svært høy symptomskåre, mens tilsvarende for guttene er 7% (se tabell 5). I Ungdataundersøkelse (2018) rapporterte 32% av jentene siste året i videregående skole om et høyt nivå av typiske depressive vansker som kan sees i tråd resultatet (Bakken, 2018). Samtidig ble det vist til at det har vært en økning i rapporteringen for jenter, noe som er å finne igjen i studien. Sett i forhold til Akershusundersøkelsen fra 2004 har jenter som ble identifisert med en svært høy symptomskåre økt med 16% (se tabell 5). At rapporterte psykiske vansker hos jenter har økt kan herved bekreftes. For guttene har andelen høye verdier vært stabil. Dette er i tråd med tidligere forskning for rundt samme tidsperiode (Sletten & Bakken, 2016). Kjønnsforskjellene på skalaen for emosjonelle vansker skiller seg mest ut, mens i fordelingen på eksterne vansker jevner det seg mer ut mellom kjønnene.

Studier som finner at flere gutter har eksterne vansker samsvarer ikke med resultatet i studien (Nøvik & Jozefiak, 2014; Lee & Stone, 2012; Kofler et al., 2011). Forskningen er uansett ikke entydig på området, og Bask (2014) fant i likhet med denne studien at det ikke var kjønnsforskjeller i eksterne vansker. Ved å sammenligne gutter i fordelingen på hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker og emosjonelle vansker vises det derimot at flere gutter skårer under førstnevnte. Det kan forstås som at gutter er mer tilbøyelige for å oppleve eksterne vansker heller enn internaliserte vansker. Det avkreftes likevel ikke i studien at gutter har mer eksterne vansker enn jenter. Vanskene kan gi mindre sannsynlighet for å starte i videregående skole (Kristoffersen et al., 2015) og en mulig forklaring kan være at det ikke finnes tilstrekkelig data. Det kan videre tenkes at forekomsten har blitt mindre da forskning har funnet at eksterne vansker dempes i tidlig tenårene (Fanti & Henrich, 2010), og videre hyperaktivitet hos de fleste etter ungdomsskolealder (Mathiesen, 2009).

Målet for eksternaliserte vansker i studien er uansett ikke godt og resultatet må sees i tråd med tidligere forskning.

5.1.1 Hva kan skyldes den store kjønnsforskjellen i emosjonelle vansker?

Som tidligere nevnt er psykiske vansker og lidelser et stort helseproblem i Norge (Huseby et al., 2015). Jenter i denne studien og tidligere studier rapporterer om høye tall på internaliserte vansker, men forskning har likevel vanskelig med å finne ut om det har vært en reell økning over tid. Noe som indikerer at det er behov for mer forskning. Det er flere faktorer som tyder på at dagens unge jenter burde hatt god psykisk helse. I fjorårets Ungdataundersøkelse rapporterte majoriteten om at de lever gode liv (Bakken, 2018), tradisjonelle risikofaktorer har sunket (Sletten & Bakken, 2016) og Norge ligger på topp på FNs måling av livskvalitet (United Nations Development Programme, 2018). Dette burde lagt grunnlag for gode utviklingsmuligheter. Det kan likevel virke som at jenter sliter seg ut på veien mot lykke og følelsen av å ikke strekke til ser ut til å påvirke deres psykiske helse. Det kan tyde på at jenter er mer sårbare enn guttene for stress knyttet til skoleprestasjoner, som gir uheldige konsekvenser i form av redusert psykisk helse (Bakken, 2018; Lillejord et al., 2017; Giota & Gustafsson, 2016; Skaalvik & Federici, 2015; Suldo & Shunessy-Dedrick, 2013). Emosjonelle vansker ser ut til å øke spesielt etter tenårene for jenter (Ogden, 2015; Fanti & Henrichi, 2010) og videre inn i videregående skole (Suldo & Shaunessy-Dedrick, 2013), en periode hvor det stilles større krav til skoleprestasjoner.

Sletten og Bakken (2016) belyser samtidig alternative forklaringer. Selv om de ikke kan konkludere med at forklaringene er sanne og hevder det er behov for mer forskning. De viser til at en økt åpenhet i samfunnet rundt psykisk helse kan være en forklaring på at jentene tørr å si fra i større grad. Videre viser de til at terskelen for å rapportere om psykiske vansker kan ha blitt mindre over tid, som kan ha resultert i en overrapportering. Blant annet står trolig Ungdataundersøkelsen (2018), prosjektet som studien tar utgangspunkt i og Ung i Oslo (1996-2015) for en økt bevissthet rundt psykisk helse som kan ha resultert i en økt åpenhet eller lavere terskel for å rapportere. Denne studien kommer uansett ikke nærmere en slik konklusjon og kan verken bekrefte eller avkrefte at prestasjonspresset i skolen, åpenhet og økt bevissthet er grunner til økningen. Det er behov for mer forskning og i tråd med Sletten og Bakken (2016) konkluderes det med at det er behov for flere gjentatte longitudinelle

studier. Det er uansett en betydelig andel jenter som rapporterer om høye tall i denne studien og andre studier, og det er behov for mer kunnskap om hva den høye rapporteringen innebærer. Mer forskning kan bidra til at det kan settes inn riktige tiltak. Enten det handler om å hjelpe unge jenter til å få det bedre med seg selv eller om det rett og slett handler om en overrapportering som bør tas til betraktning. I det følgende presenteres det alternative forklaringer til den store kjønnsforskjellen i emosjonelle vansker.

5.1.2 Alternativ forklaring til kjønnsforskjeller hos gutter

Det er ikke et mål å gjøre gutter sykere enn de er, men samtidig kommer gutter/menn negativt ut på statistikker som vist til innledningsvis og det er hensiktsmessig å gi noen mulige forklaringer. Denne studien ser på psykiske vansker, men sett i sammenheng med kjennetegn på emosjonelle vansker er det studier som har forsket på depresjon hos menn og funnet at det kan være underbehandlet og at maskulinitetsverdier kan virke som en barriere. Det er samtidig studier som har funnet at menn kan undertrykke sine følelser.

Guttene i denne studien rapporterte om spesielt lave tall på de emosjonelle vanskene som omhandlet å være trist og redd, hvor 80% ikke kjente seg igjen i påstandene (se tabell 1). Det kan sees i tråd med at indikatorene ikke samsvarer med typiske maskulinitetsverdier. Krum et al. (2017) forsket på dette og fant at menn kan ha en subjektiv oppfatning om at depresjon kan sees på som en svakhet, hvor de ikke skal vise følelser, være triste og gråte. Alternative måter å håndtere depresjonen på ble knyttet til blant annet rusmiddel- og alkoholbruk. Dette samsvarer med statistikkene som vist til hvor menn er overrepresentert på statistikker som omhandler rusmiddelmisbruk (Folkehelseinstituttet, 2018; Forbundet mot rusgift, 2017). Er det tilfellet at menns maskulinitetsverdier er en barriere, indikerer det at de trenger hjelp til å møte vanskene sine på en mer hensiktsmessig måte. Hvis mannlige stereotyper legger føringer for hva de skal føle og vise kan det gi konsekvenser i det lange løp. Åpenhet og aksept bør være viktig i denne sammenhengen.

Kan en videre forklaring være at gutter undertrykker sine emosjonelle vansker? Matud (2004) fant at menn i alderen 18-65 hadde større forekomst av emosjonell inhibering. Emosjonell inhibering kan knyttes til vansker med å identifisere og uttrykke følelser. Det kan være en adaptiv strategi i noen kortvarige stressende situasjoner, men kan være skadelig og resultere i

vansker hvis det vedvarer. I overdreven grad er emosjonell inhibering preget av vansker med å uttrykke seg både verbalt og kroppslig (Traue, Kessler & Deighton, 2016). Hvis det er tilfellet at gutter/menn undertrykker følelsene sine kan det tenkes at det til slutt vil boble over for dem. Dette kan forstås i lys av at gutter rapporterer om mindre emosjonelle vansker, men samtidig er negativt representert på en del statistikker som vist. Det kan derfor stilles spørsmål ved om den store kjønnsforskjellen på gutter og jenters emosjonelle vansker faktisk er så stor som den er.

Kan en alternativ forklaring være at gutter opplever for emosjonelle vansker forskjellig fra jenter? Studiens resultater viste at gutter var mer tilbøyelige for å oppleve eksternaliserte vansker heller enn internaliserte vansker. En studie fra Martin et al. (2013) kombinerte tradisjonelle og alternative symptomer på depresjon og fant at kjønnsforskjellene forsvant og rapporteringen ble høyere hos menn. Aktuelle indikatorer var stress, irritabilitet, sinne/aggresjon, søvnvansker, alkohol/andre rusmidler, likegyldighet, risikotaking og hyperaktivitet. Hvis det er tilfellet at gutter kan oppleve vanskene forskjellig fra jenter bør det tas med i betraktning når vanskene kartlegges, slik at depresjon ikke blir underbehandlet.

Det er behov for mer forskning for å komme nærmere en konklusjon knyttet til de store kjønnsforskjellene i emosjonelle vansker. Denne studien kommer uansett ikke nærmere en slik konklusjon. Mer forskning kan bidra til å avdekke om gutter er tause i redselen for å ikke stå i stil med typiske mannsstereotyper eller om de har større forekomst av emosjonell inhibering. Videre kan mer forskning bidra til å forstå hvordan gutter kan få hjelp til å uttrykke sine følelser. Kanskje handler kjønnsforskjellene nettopp om hvordan emosjonelle vansker måles, og derfor er det ikke mulig å identifisere gutter på skalaen. Mer forskning kan bidra til å identifisere mulige mørketall slik at gutter/menn får riktig hjelp før det eventuelt får mer alvorlige konsekvenser.

5.2 Bruk av mestringsstrategier hos gutter og jenter

Resultatene fra studien viser at kjønnene fordeler seg tilnærmet likt i rapporteringen av bruk av løsningsorienterte mestringsstrategier og unngåelsesstrategier i form av å gi opp. De statistiske analysene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte med moderate forskjeller ($d=0,63$). Jentenes mestringsstil er noe mer emosjonsfokusert og de benytter seg av å søke emosjonell støtte i større grad. Sistnevnte sammenfaller med tidligere forskning, og det virker å være en bred enighet i resultater over tid, alder og sted (Malooly et al., 2015; Dakhli et al., 2013; Eschenbeck et al., 2007; Matud, 2004; Renk & Creasey, 2003; Coperland & Hess, 1995). Videre viser tidligere forskning spredning i resultater knyttet til de øvrige mestringsstrategiene. Det er likevel ett resultat som sammenfallet godt med denne studien. Dakhili et al. (2013) fant i likhet med denne studien at det var små eller ingen kjønnsforskjeller på skalaene som inngår i løsningsorienterte mestringsstrategier og unngåelsesstrategier i form av å gi opp. I et utviklingsperspektiv sees dette på som et godt sammenligningsgrunnlag grunnet at aldersgruppen rommer samme alderstrinn som elevene i denne studien.

Tidligere studier viser til et bredt spekter av alderstrinn, noe som kan forklare differanser i forskningsresultatene. I et utviklingsperspektiv kan det forstås som at selvregulering til de unge er umoden, og det kan tenkes at mestringsstrategiene er i stadig endring (Skree et al., 2007). Elevene i videregående skole er preget av en tid med utvikling og dramatisk vekst (Forbes & Dahl, 2010, Spear, 2000), og modningsprosessen innebærer at mestringsstilen er utforskende og i forandring (Skree et al., 2007). Skalaen for løsningsorienterte mestringsstrategier er styrt av den empiriske analysen, som kan forklare at noen forskningsresultater ikke samsvarer med tidligere studier. For å sjekke for dette ble det utført sensitivitetsanalyser (målt ved t-test) og skalaen for «planlegging» viser signifikante kjønnsforskjell ($0,00^{**}$). De deskriptive analysene viser samtidig at jentene skårer totalt 14% høyere på de målte indikatorene «jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine» og «jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre» (se tabell 7). I sensitivitetsanalysen for de opprinnelige skalaene for «aktiv mestring» og «positiv reformulering» vises det derimot ikke statistiske forskjeller. De samsvarer derfor med resultatet fra den sammensatte skalaen.

Resultatet i denne studien finner at majoriteten av elevene benytter seg av løsningsorienterte mestringsstrategier i mindre eller større grad. Sett opp mot tidligere forskning på indikatorene som inngår i skalaen, finner forskning på 8-13-åringene, at jenter og gutter skårer lavt på positiv reformulering (Hampel & Petermann, 2005). Dette samsvarer ikke. Videre finner forskning på 8-14-åringene at jenter benytter seg av flere aktive mestringsstrategier (Eschenbeck et al., 2007; Coperland & Hess, 1995). Dette samsvarer samtidig ikke med sensitivitetsanalysen. Et forskningsresultat på 15-17-åringene fant derimot at gutter benyttet seg av flere aktive mestringsstrategier og at jenter benyttet seg i noe større grad av planlegging (Malooly et al., 2015). I denne studien finnes det ikke kjønnsforskjeller i sensitivitetsanalysen for «aktiv mestring», men resultatet samsvarer med skalaen for «planlegging». Den siste består samtidig av samme aldersgruppe som i denne studien, og belyser ytterligere at i et utviklingsperspektiv kan mestringsstrategiene fra barn til unge være i forandring. Videre kan en tenkt forklaring til spredning være knyttet til at trender i mestringsstrategier for 17-åringene ikke er spesielt stabil.

Unngåelsesstrategier i form av å gi opp blir i mindre grad brukt av elevene enn de øvrige mestringsstrategiene. I de deskriptive analysene har jenter noe høyere gjennomsnitt, men dette er marginale forskjeller. Det er signifikante kjønnsforskjeller, men samtidig har ikke forskjellene en praktisk betydning ($d=0,15$). Forskjellene er derfor å regne som svake. Forskning på aldersspennet fra 18-65 år som finner at kvinner skårer høyere enn menn på unngåelsesstrategier (Matud, 2004), samsvarer delvis. Likevel er forskjellene små i resultatet. Videre samsvarer ikke forskning som finner at gutter benytter flere unngåelsesstrategier (Eschenbeck et al., 2007). Dette er en studie på elever fra 8-13 år og det kan tenkes at i et utviklingsperspektiv skjer det en endring her. Denne studiens resultater ligger mellom de to tidligere studiene, og det er behov for mer forskning for å finne ut om det er tilfellet at unngåelsesstrategier i form av å gi opp endrer seg over tid hos kjønnene. Longitudinelle studier fra barn til voksne kan bidra til å komme nærmere en slik konklusjon. I det følgende blir mestringsstrategiene sett i sammenheng med psykiske vansker, hvor blant annet unngåelsesstrategier viser sammenhenger med psykiske vansker.

5.3 Sammenhenger mellom psykiske vansker og mestringsstrategier

Resultatene i studien finner at hvilke mestringsstrategier elevene benytter i møte med vanskelige situasjoner har sammenhenger med psykiske vansker. Dette kan sees i tråd med studien fra Compas et al. (2001) som finner at psykiske helse kan knyttes til hvordan mennesket mestrer stress og påkjenninger i livet. Funnene i studien viser at unngåelsesstrategier i form av å gi opp har tydelig sammenheng med psykiske vansker. Deretter har løsningsorienterte mestringsstrategier sammenheng med reduserte psykiske vansker. Å søke emosjonell støtte som mestringsstrategier viser ulike resultater for kjønnene, hvor for gutter viser mestringsstrategiene sammenheng med emosjonelle vansker. Jenter på den andre siden viser en sammenheng mellom reduserte psykiske vansker totalt sett og søke emosjonell støtte som mestringsstrategier. Resultatet indikerer at løsningsorienterte mestringsstrategier i flere situasjoner er adaptive i lys av psykiske vansker, mens gi opp kan knyttes til maladaptive strategier i tråd med psykiske vansker. Likevel kan strategier som er adaptive i én situasjon, være maladaptive i en annen (Carver et al., 1989; Lazarus og Folkman, 1984). Det belyses ytterligere ved at å søke emosjonell støtte ikke nødvendigvis er adaptive mestringsstrategier for gutter sett opp mot emosjonelle vansker, men for jenter på de totale psykiske vanskene.

Elevenes rapportering om psykiske vansker har signifikante sammenhenger med unngåelsesstrategier i form av å gi opp. Dette viser resultatet fra korrelasjonsanalysene for begge kjønn ($r=0,44^{**}$ - $0,53^{**}$). Forskning som finner at mestringsstrategien kan gi uheldige konsekvenser (Chu-Lien Chao, 2011; Fortes-Ferreira et al., 2006) og at unngåelsesstrategier kan gi psykiske vansker (Wilson et al., 2005) kan sees i sammenheng med resultatet. Det siste resultatet fant samtidig i tråd med denne studien at sammenhengen var noe større for jenter. Det kan uansett være de psykiske vanskene som fører til at elevene gir opp, og det er ikke i denne studien mulig å finne ut hva som er følge av hva. Resultatet viser uansett at elever som benytter gi opp som unngåelsesstrategier samtidig rapporterer om høyere grad av psykiske vansker, som kan sees i råd med lært hjelpeløshet. Det tolkes med at elever som benytter unngåelsesstrategier finner det problematisk å håndtere vanskelige situasjoner og opplever høyere grad av psykologisk stress.

Forskning har videre funnet at de som benytter seg av aktive mestringsstrategier generelt er flinkere til å håndtere vanskelige situasjoner i livet (Chu-Lien Chao, 2011; Fortes-Ferreira et al., 2006). Resultatet i studien viser at elevene som benytter seg av løsningsorienterte mestringsstrategier hvor «aktiv mestring» inngår samtidig rapporterer om mindre grad av psykiske vansker. Likevel er samvariasjonen større for jenter enn gutter i relasjon til emosjonelle vansker ($r = -.24^{**}/-.14^{**}$). Sett i sammenheng med den totale sumskåren på vansker er det derimot ingen kjønnsforskjeller ($r = -.28^{**}$). Det kan virke som at å ta tak i situasjonen ved grubling, planlegging eller aktive handlinger samtidig gir mindre psykiske vansker, men i noe større grad for jenter knyttet til emosjonelle vansker. Dette kan sees i tråd med forskning fra Kelly et al. (2008) som fant at kvinner som benyttet høyere grad av positiv reformulering hadde mindre depressive symptomer, hvor det samme ikke var gjeldende for menn. En forklaring kan være knyttet til at «positiv reformulering» inngår som en del av skalaen for «løsningsorienterte mestringsstrategier». I tråd med dette ble det utført sensitivitetsanalyse, og sammenhengen mellom positiv reformulering og emosjonelle vansker viser å være større for jenter enn gutter ($r = -.248^{**}/-.145^{**}$). Samtidig viser resultatet en sammenheng for gutter, men noe mindre. Lazarus (2006) hevder at positiv reformulering trolig er den mest effektive formen for mestring. I studien kan det tyde på at strategien er noe mer adaptiv for jenter sett i tråd med psykiske vansker, men at den gir reduserte psykiske vansker for begge kjønn. Resultatet må uansett sees i tråd med tidligere forskning grunnet at «positiv reformulering» ikke fungerte i de empiriske analysene.

Sett i et kjønnsperspektiv er et interessant funn at gutter som benytter seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte korrelerer positivt med emosjonelle vansker ($r = .12^{**}$). Samvariasjonen er svak, men fortsatt signifikant. Samtidig er ikke det samme resultatet å se hos jenter. Mestringsstrategiene innebærer å åpne seg til andre om det som er vanskelig og få råd og/eller trøst (Lazarus, 2006). Det kan tolkes som at gutter enten får større grad av emosjonelle vansker ved støtte seg til omgivelsene i vanskelige situasjoner eller at emosjonelle vansker fører til økt bruk av mestringsstrategiene. Forskning som finner at mestringsstrategiene er én av de mest hensiktsmessige i møte med vanskelige situasjoner (Frydenberg & Lewis, 1991), ser ikke ut til å være tilfellet hos gutter sett i lys av emosjonelle vansker. Resultatet viser derimot at jenter som benytter seg av mestringsstrategiene samtidig har mindre psykiske vansker totalt sett ($r = -.19^{**}$). Samvariasjonen er signifikant og kan sees

i sammenheng med Frydenberg og Lewis' (1991) studie. Likevel var det ingen samvariasjon å finne knyttet til emosjonelle vansker hos jenter, og om det er én av de mest hensiktsmessige er usikkert sett i sammenheng med psykiske vansker. I det følgende diskuteres det om åpenhet og bevissthet knyttet til bruk av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte kan resultere i høyere grad av emosjonelle vansker for gutter.

5.3.1 Kan økt bevissthet om psykiske helse gi uheldige konsekvenser for gutter?

Resultatet fra denne studien viser at gutter som benytter seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte samtidig rapporterer om emosjonelle vansker i noen grad. Forskning på mestringsstrategier finner at jenter og kvinner over et bredt aldersspenn grubler mer, er mer engstelige og at flere har psykosomatiske vansker (Hampel & Petermann, 2005; Matud, 2004). Samtidig rapporterer en betydelig andel jenter om emosjonelle vansker i denne studien. Jentene benytter seg samtidig av mestringsstrategiene i form av å søke emosjonell støtte i større grad enn guttene, men samvariasjonen med psykiske er ikke tilstede. Kan så økt bruk av å søke emosjonell støtte ha betydning for at gutter utvikler emosjonelle vansker?

Funnene i studien er interessante sett i sammenheng med Norsk forskning fra Klomsten (2018) som forsket på livsmestring i ungdomsskolen. Gjennom ett år fikk elevene undervisning i psykisk helse, hvor hovedmålet var økt kunnskap. De arbeidet med å utvikle evner og ferdigheter som skulle ruste elevene til å ta vare på egen psykiske helse. Et resultat fra studien var at gutter viste en signifikant økning i depresjonsskåre. Dette mente hun kunne tolkes på flere måter, men i perspektiv til resultatet i denne studien er det interessant at hun la frem økt bevissthet rundt tematikken som en mulig forklaring. Det kan tyde på at økt kunnskap om psykiske vansker og vanskelige situasjoner gjør at gutter i noe større grad leter etter depresjonssymptomer hos seg selv. Ser jeg dette i tråd med denne studien, kan det stilles spørsmål ved om gutter blir mer selvbevisst på vansker de kjenner på når de snakker med omgivelsene om vanskelige situasjoner.

Sletten og Bakken (2016) viste samtidig til åpenhet og bevissthet som mulige forklaring på økning i psykiske vansker hos jenter. Det kan tyde på at å snakke om vanskelige situasjoner ikke alltid er hensiktsmessig, men på den andre siden fant Klomsten (2018) at gutter skåret høyere på aktive mestringsstrategier som omhandlet å ta grep i situasjoner etter prosjektet.

Alle elevene rapporterte samtidig at de i større grad vet hva de skal gjøre for å bli mindre stresset, hvordan de skal snu negative tanker til det positive, hva de kan gjøre for å få det bedre og hvor de kan oppsøke hjelp hvis nødvendig. Det kan virke paradoksalt at åpenhet og mer kunnskap kan gi mer psykiske vansker samtidig som elevene opplever økt mestring. Dermed ligger det en usikkerhet rundt om det faktisk er en reell økning eller om det er andre faktorer som spiller inn på rapporteringen. Det bør uansett ikke oversees at gutter faktisk viser en økning i emosjonelle vansker ved å samtidig benytte seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte. At sammenhengen er tilstede bør tas på alvor, men samtidig er et viktig innslag i denne sammenhengen at økt bevissthet trolig gir flere fordeler enn ulemper for den enkelte.

6 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å studere følgende overordnede problemstilling: *Hvilke sammenhenger er det mellom kjønn, psykiske vansker og mestringsstrategier?* I det følgende presenteres hovedfunnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som skal besvare problemstillingen. Kapitlet består samtidig av studiens styrker og svakheter, implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Resultatet viser at en betydelig andel rapporterer om at de sliter med psykiske vansker, men resultatene er samtidig i tråd med tidligere studier for samme aldersgruppe. Det er signifikante kjønnsforskjeller når det kommer til emosjonelle vansker, hvor jenter er overrepresentert. Jenter har samtidig vist en negativ utvikling i sammenligningen med Akershusundersøkelsen fra 2004. Gutter derimot har holdt seg stabil og viser ingen utvikling. Både at flere jenter har internaliserte vansker og at det har vært en negativ utvikling sammenfaller med tidligere studier. Det kan virke paradoksalt at unge jenter rapporteres om høye tall på emosjonelle vansker selv om det rapporteres om generelt høy livskvalitet. På flere områder kan det tyde på at jenter gjør det bedre i dagens samfunn enn gutter knyttet til statistikkene innledningsvis, men samtidig at jenter kjenner mer på prestasjonspresset i skolen. Jenter grubler mer, er mer engstelige og opplever mer stress, men det virker som at de samtidig jobber hardt for å oppnå målene sine.

Kjønnene fordeler seg videre tilnærmet likt på hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker. Elevene som studeres går i videregående skole og trolig kan vanskene være noe dempet, og derfor er det ikke kjønnsforskjeller å finne. Et funn i studien er uansett at gutter er mer tilbøyelige for å oppleve hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker heller enn emosjonelle vansker. Det er flere tidligere studier som finner at gutter har mer eksternaliserte vansker, men det er samtidig én studie som sammenfaller med resultatet i denne studien. Målet på eksternaliserte vansker fungerte uansett ikke i de empiriske analysene, og derfor er det ikke hensiktsmessig å bekrefte eller avkrefte resultatet opp mot tidligere forskning. Det er uansett en betydelig andel både gutter og jenter som rapporterer om vansker knyttet hyperaktivitet og oppmerksomhet. Det er viktig å ta på alvor grunnet at eksternaliserte vansker kan gi

utfordringer senere i livet, og predikerer dermed en viktig faktor for senere utvikling. Samtidig som det må tas på alvor at jenter rapporterer om høye tall på psykiske vansker, er det samtidig viktig at guttenes psykiske vansker ikke oversees. Jenter virker å mer sårbare for stress, men det kan likevel tyde på at gutter opplever flere vansker senere i livet. Det er derfor viktig å stille seg kritisk til om det faktisk er jenter som sliter mest eller om gutter for eksempel undertrykker sine følelser eller holder de skjult.

Funnene i studien viser videre at jenter benytter seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte i større grad enn gutter, og at forskjellene er signifikante. Det sammenfaller med flere forskningsresultater over tid, alder og sted. Jenters mestringsstil er samtidig mer emosjonsfokusert. Kjønnene fordeler seg videre tilnærmet likt på løsningsorienterte mestringsstrategier og unngåelsesstrategier i form av å gi opp. Tidligere forskning viser til variasjon i de to sistnevnte. For det første kan det tolkes i et utviklingsperspektiv, og kan forstås som at mestringsstilen bærer preg av at de unge er i en modningsprosess hvor trender i mestringsstrategier er utforskende og i forandring. For det andre kan det være knyttet til at den empiriske analysen var styrende for løsningsorienterte mestringsstrategier. Det ble derfor utført sensitivitetsanalyser som viste at jenter benyttet seg i større grad av planlegging som kan sees i tråd med tidligere forskning. Totalt sett benytter majoriteten av elevene seg av løsningsorienterte mestringsstrategier, og strategiene kan samtidig forstås til å være adaptive i flere vanskelige situasjoner. Dette ble belyst i sammenheng med de psykiske vanskene.

Korrelasjonsmatrisene viser at hvilke mestringsstrategier elevene benytter har sammenhenger med psykiske vansker. Løsningsorienterte mestringsstrategier sammenfaller signifikant negativt med psykiske vansker. Denne sammenhengen er større for jenter enn gutter med emosjonelle vansker, men totalt sett på psykiske vansker er det ikke kjønnsforskjeller. Det kan forstås som at å ta tak i problemet enten med grubling, planlegging eller aktive handlinger er positivt sett i lys av psykiske vansker. Av mestringsstrategiene som måles er dette den strategien som viser seg å være mest adaptiv uavhengig av kjønn, og kan forstås til å samtidig gi reduksjon i psykiske vansker.

I et kjønnsperspektiv var et interessant funn at gutter som benyttet seg av mestringsstrategier i form av å søke emosjonell støtte viste en signifikant positiv samvariasjon med emosjonelle

vansker, mens for jenter var det motsatt på de totale psykiske vanskene. Det ble diskutert noen aspekter knyttet til hva som kan være årsakene til disse kjønnsforskjellene. Sett i tråd med tidligere forskning kan blant annet økt bevissthet og åpenhet rundt psykisk helse være en forklaring. Det er samtidig paradoksalt sett opp mot at det kan gi andre heldige konsekvenser i form av økt mestring og håndtering av vanskelige følelser. Det kan derfor stilles spørsmål ved om økningen er reell eller om gutter rett og slett kjenner mer på det som kan være vanskelig.

Et sentralt funn i studien er at emosjonelle vansker og psykiske vansker totalt sett sammenfaller signifikant med høye verdier på unngåelsesstrategier i form av å gi opp i vanskelige situasjoner. Tidligere forskning finner at mestringsstrategien kan gi uheldige konsekvenser og psykiske vansker, og selv om det i denne studien ikke er mulig å vite hva som er følge av hva er det viktige aspekt sett i sammenheng med skolen. Implikasjoner for praksis blir diskutert senere i kapitlet, men først diskuteres studiens styrker og svakheter.

6.2 Studiens verdi

Denne studien har støtt på noen utfordringer, spesielt knyttet til måleinstrumentene som benyttes. I metodekapittelet ble det tilstrebet å kvalitetssikre skalaene grundig for å trekke valide og reliable slutninger. Med denne studien er det første gang jeg inntar forskerrollen, og med lite erfaring så jeg det som hensiktsmessig å gå grundig til verks. De empiriske analysene ga andre resultater enn forventet, noe som var utfordrende for videre analyser. I og med at de var styrende, kan det samtidig sees på som en styrke i studien.

6.2.1 Kvalitetssikring

De empiriske analysene resulterte i at målet for «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» ikke fungerte og at «løsningsorienterte mestringsstrategier» ble slått sammen av totalt tre opprinnelige mål. Sistnevnte viste seg ikke å være problematisk verken ved PKA eller måling av indre konsistens, og ble derfor styrende. Det kan samtidig stilles spørsmål ved om Carvers (1997) inndeling er god nok til å måle mestringsstrategier i den opprinnelige inndelingen. Det er et godt etablert måleinstrument internasjonalt, men samtidig er det kritikkverdigg at inndelingen ikke fungerte i denne studien. Min vurdering er at «aktiv mestring»,

«planlegging» og «positiv reformulering» har noen kjennetegn ved seg som gjør at de kan måles under én og samme skala. De er alle løsningsorienterte i og med at individet tar tak i situasjonen på egenhånd enten det er ved grubling, planlegging eller aktive handlinger. De to andre skalaene skiller seg samtidig fra «løsningsorienterte mestringsstrategier». «Søke emosjonell støtte» er relasjonell i og med at individet støtter seg på omgivelsene for å få støtte og/eller råd. «Gi opp» kan knyttes til at individet unngår situasjonen og gir opp å gjøre noe med det som er vanskelig. Dette er en mulig inndeling som jeg ser på som mer hensiktsmessig. Likevel er det behov for mer forskning, og ikke minst kritisk forskning til selve måleinstrumentet. I fremtidige forskninger er det viktig å gjennomgå grundige empiriske analyser for å ikke trekke slutninger på feil grunnlag da det kan være kritisk for generaliseringsevnen.

Den største utfordringen var uansett knyttet til å måle psykiske vansker hos kjønnene. Det kan virke som at tidligere studier har tatt for lett på å benytte målet for «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» i forskning. Kornør og Heyerdahl (2013) viser til flere norske studier som har benyttet målet, samt de øvrige skalaene for SDQ, selv om målene viste seg å ikke være reliable i de empiriske analysene. Det kan derfor stilles spørsmål ved om studiene har målt det som var ment å måle. I likhet med andre norske studier er konklusjonen at «emosjonelle vansker» er det eneste målet som er tilfredsstillende sett i lys av PKA og måling av indre konsistens. «Hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker» var problematisk i videre analyser og det var ikke hensiktsmessig å benytte målet som egen skala. Selv om det virker å være et etablert måleinstrument i Norge og internasjonalt vil jeg ikke støtte meg på å bruke det som et sammensatt mål i forskning.

6.2.2 Validitet

Selv om studien tar høyde for å sikre skalaene som benyttes empirisk, er ikke nødvendigvis målene valide. Måleinstrumentene i studien er benyttet i en rekke tidligere studier i Norge og internasjonalt og er godt forankret i teoretiske begreper. I og med at de empiriske analysene var styrende er målene som gikk gjennom analysene med på å styrke studiens begrepsvaliditet. Likevel kan systematiske målefeil være en begrensning for studiens validitet, og elevene i spørreundersøkelsen var ikke anonymisert. Selv om det ble informert om at navnene ikke skulle brukes videre, kan en viss usikkerhet tenkes til spesielt sensitive

spørsmål. Det kan knyttes til feilrapportering og kan gå direkte over på studiens ytre validitet, som omfatter i hvilken grad resultatet kan generaliseres til populasjonen. Studiens utvalg et trukket med bekvemmelighetsutvalg som kan gi begrensninger. Likevel bidrar representativitetsanalysene og svarprosenten til å styrke studiens ytre validitet, og på bakgrunn av dette kan resultatet på flere måter generalisere til populasjonen.

6.2.3 Tverrsnittsdesign

Studien benytter et tverrsnittsdesign og består kun av datamateriale hentet fra våren 2017 og beskriver kun forhold som var gjeldende for elever fra VG2. En longitudinell studie med flere påfølgende år ville bidratt til å styrke studien og i større grad avgjort om resultatene er stabile eller i utvikling. I studien var det kun det valgte datamaterialet som var mulig for å studere tematikken og for å få tilgang til størst mulig utvalg. Flere studier finner at selvrapporterte emosjonelle vansker øker, men i fremtidige studier er det spesielt interessant å forske på utviklingen i mestringsstrategier hos kjønnene, da tidligere forskninger kan tyde på at det skjer en endring fra barn til voksen. Dette er forskning som kan være relevant for skolen i tilrettelegging for mestring. I det følgende presenteres implikasjoner for praksis.

6.3 Implikasjoner for praksis

I den generelle delen av læreplanen står det at (...) «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Skolen er en sosialiseringsarena som er viktig for tilrettelegging av mestring, fremme psykisk helse og muligheter for et godt liv. Som vist til innledningsvis er skolen god når den bidrar til at elevene opplever omsorg, mestring, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Er dette ivaretatt, er det representativt for psykisk helse og overskudd i hverdagen. Funnene i datamaterialet finner sammenhenger mellom rapporterte psykiske vansker og bruk av mestringsstrategier i møte med vanskelige situasjoner. Spesielt å gi opp i møte med vanskelige situasjoner viser en samvariasjon med emosjonelle vansker og psykiske vansker totalt sett for begge kjønn. Tilrettelegging for mestringsmuligheter kan bidra til å styrke elevenes psykiske helse.

Læreren er et viktig element for å legge til rette for gode mestringmuligheter og psykisk helse. Et godt mestringssklima gir bedre konsentrasjon til arbeidet og mindre eksternaliserte og internaliserte vansker (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Klasseledelse innebærer å skape et godt arbeidsfellesskap og tilrettelegge for læringsaktivitet som gjør at elevene ikke gir opp i vanskelige situasjoner. Læreren må møte elevene med en forventning om at de kan mestre, slik at deres mestringforventninger styrkes. Elever med lave mestringforventninger kan ha en tendens til å møte nye situasjoner som truende og vil i større grad dvele med hva som kan gå galt og egen inkompetanse. Dette kan være faktorer som gjør at elevene gir opp i vanskelige situasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Mestring er ikke konstant, og elevenes opplevelser kan endres med å justere opplevelsene og ressursene ved eksempelvis å tilby sosial støtte, justere det nære miljøets krav og forventninger slik at de er i tråd med elevenes muligheter til å innfri dem og dermed mestre de aktuelle situasjonene (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Skolen har en unik mulighet til å justere krav og forventninger som står i samsvar med hva elevene er i stand til å gjøre i vanskelige situasjoner. Dette kan trolig redusere at flere, spesielt unge jenter, kjenner på stress knyttet til skoleprestasjoner.

Samtidig som psykiske helse er viktig for utvikling og utfoldelse, er det et sentralt element for å lære i skolen (Bru et al., 2016), og det etterspørres i dag et større fokus på psykisk helse i skolen. Fra 2020 er det besluttet av 'folkehelse og livsmestring' skal være ett av tre nye tverrfaglige temaer i den nye læreplanen (Regjeringen, 2018). Det kan derfor stilles spørsmål ved hva som er viktig i denne sammenhengen. Økt åpenhet har tidligere forskninger tolket som at kan resultere i at flere kan kjenne på vanskene sine (Klomsten, 2018; Sletten & Bakken, 2016), men samtidig gi andre heldige konsekvenser i økt mestring og håndtering av vanskelige følelser. Livet i seg selv er vanskelig og det er viktig å snakke om. De unge må forstå at å kjenne på angst eller å være nedfor en periode ikke er representativt for psykiske vansker. Hvis de går inn i tanker om at de har psykiske vansker idet de kjenner på negative følelser vil de trolig sykelliggjøre seg selv. Det er uansett viktig at skolen tar på alvor at en betydelig andel av unge i dag rapporterer om psykiske vansker. Omgivelsene rundt de unge må forstå hva de unge bærer på, og gode samtaler med trygge voksenpersoner kan bidra til innsikt i hva som kan gjøres for at den enkelte skal få hjelpen det er behov for. Det er samtidig viktig at skolen og lærere har kunnskap om spekteret av psykiske vansker, og på denne måten fange inn de som sliter i skolen.

Samnøy og Wold hevder i en artikkel for Bedre skole (2018) at læreren har stor påvirkningskraft i sin væremåte og at elev-lærer-relasjonen medfører et viktig bidrag til arbeidet med psykisk helse i skolen. Som rollemodell går læreren frem som et godt eksempel for hvordan elevene skal behandle seg selv. Læreren tilbringer store deler av hverdagen med elevene og kan vise for dem at det er greit å gjøre feil og være sårbar. Læreren kan vise at det er normalt å mislykkes, og at det er erfaringer alle trenger for å senere lykkes. En lærer med god psykisk helse gjennom sin væremåte kan være representativt for god psykisk helse hos elevene. En stor del av livet handler om å møte vanskelige situasjoner og en sentral del av livet er å stå i vanskelige situasjoner og mestre påkjenninger som følger med. Dette er erfaringer som er viktig for de unge på vei inn mot voksenlivet.

I Opplæringslova § 1-1 (formålet med opplæringa, 1998) står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». ‘Psykisk helse på timeplanen’ er nok et godt bidrag til at skolen får et større fokus på å fremme elevenes psykiske helse og mestring i skolen. Dette er uansett praksis og holdninger som bør inngå i skolens arbeid i sin helhet og i alle fag. Stress, mestring og åpenhet bør arbeides med kontinuerlig og på denne måten legge grunnlag for at elevene opplever at deres psykiske helse blir ivaretatt, som videre er sentralt for at alle skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

6.4 Videre forskning

Dagens samfunn er i stor endring. Vi lever i et informasjonssamfunn hvor ny kunnskap gjennom forskning gjør at vi kommer nærmere viktige spørsmål om mennesker som lever i samtiden. Dette er kunnskap som ikke er konstant og endringer som skjer i samfunnet gjør samtidig at menneskene endres i takt med utviklingen. Det er derfor viktig å forske på både gamle og nye problemstillinger for å samle kunnskap knyttet til hva som kjennetegner dagens unge generasjon i forhold til tidligere. Ikke minst starte longitudinelle studier for å forstå fremtidens unge opp mot dagens generasjon.

I fremtidige studier er det relevant å komme nærmere konklusjoner knyttet til hva den store kjønnsforskjellen i emosjonelle vansker skyldes, og samtidig hvorfor jenter i økende grad ser

ut til å rapportere om vanskene. Har det vært en faktisk økning over tid eller handler det om økt åpenhet eller bevissthet i samfunnet? Samtidig bør det forskes mer på gutter for å forstå hva som skyldes at gutter/menn komme negativt ut på statistikkene som vist til og om det har sammenhenger med psykiske vansker. Står gutters maskulinitetsverdier for en barriere, undertrykker gutter følelsene sine eller kan emosjonelle vansker oppleves ulikt mellom kjønnene? Det vil være relevant å komme tettere inn på både gutter og jenter, noe som kvalitativ forskning kan bidra til.

Denne studien har etterlatt meg flere spørsmål enn jeg hadde når jeg startet. De fleste studier som finnes på mestringsstrategier er amerikanske, som kan gjøre at overføringsverdien til norske normer er kritisk. Fremtidige studier bør studere hvilke mestringsstrategier som er relevante innenfor en norsk kontekst. Et forslag kan være å starte kvalitativt, for så å etablere norske måleinstrumenter. Det å sette seg kritisk til måleinstrumentene som benyttes både knyttet til mestringsstrategier og psykiske vansker bør være viktig i fremtidig forskning. Denne studien viser at det ikke alltid er hensiktsmessig å benytte måleinstrumenter som er godt etablerte hvis de ikke fungerer empirisk. Dette tenker jeg kan være et bidrag til fremtidige studier.

7 Litteraturliste

- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Haefffel, G. J., MacCoon, D. G. & Gibb, B. E. (2002). Cognitive vulnerability-stress models of depression in a self-regulatory and psychobiological context. I I. H. Gotlib & C. L. Hammen (red.), *Handbook of depression*. New York: Guilford Press.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018, Nasjonale resultater* (Nova rapport: 8/18). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of Control*. W.H. New York: Freeman and Company.
- Bask, M. (2014). Externalising and internalising problem behaviour among Swedish adolescent boys and girls. *International Journal of Social Welfare*, 24(2), 182-192. doi: 10.1111/isjw.12106
- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2014). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Berg, N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brattvåg, H., Heiler S. H., Herheim, Å., Oftedal, J., Poleszynski, K., Skattebo, S. og Vik M. H. (2016). *Psykisk helse i et folkehelseperspektiv – en intern strategi for folkehelsedivisjonen*. (Publikasjonsnummer: IS-2545). Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse%20i%20et%20folkehelseperspektiv.%20Intern%20strategi%20Helsedir.pdf>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6
- 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. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.267

- Chu-Lien Chao, R. (2011). Managing stress and maintaining well-being: social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *J. Couns. Dev.* 89(3), 338–348. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00098.x
- Clausen, T. H. & Johansen, V. (2012). Cronbachs alfa. I Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (red.). *Kvantitative analyse med SPSS – en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: 10.1037/0033-2909.127.1.87
- Copeland, E. P. & Hess, R. S. (1995). Differences in Young Adolescents' Coping Strategies Based On Gender and Ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 15(2), 203-219 doi: 10.1177/0272431695015002002.
- Dakhli, M., Dinkha, J. & Nisrine Aboul-Hosn, M. M. (2013) The effects of gender and culture on coping strategies: An extension study. *International Journal of Social*, 8(1), 87-98. Hentet fra: <https://www.tijoss.com/8th%20Volume/Matta.pdf>
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (red.). (2012). *Kvantitative analyse med SPSS – en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske plager*. (NOVA rapport: 6/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/index.php/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Eschenbeck, H., Kohlmann C. W., & Lohaus A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.18
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental psychology*, 46(5), 1159-1175. doi: 10.1037/a0020659
- Folkehelseinstituttet (2018). *Alkohol og andre rusmidler*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/alkohol-og-andre-rusmidler--folkehe/>

- Folkehelseinstituttet (2017a). *Fakta om selvmord og selvmordsforsøk*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/selvmord/selvmord-og-selvmordsforsok---fakta/>
- Folkehelseinstituttet (2017b). *Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Forbes, E. E. & Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain Cogn*, 72(1), 66-71. doi: 10.1016/j.bandc.2009.10.007.
- Forbundet mot rusgift (2017). *Hvor stort er rusgiftproblemet i Norge?* Hentet fra: <https://www.fmr.no/bokanmeldelser.381990.no.html>
- Fortes-Ferreira, L., Peiró, J. M., Conzález-morales, G., Martin, I. (2006). Work-related stress and well-being: The roles of direct action coping and palliative coping. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(4), 293–302. doi: 10.1111/j.1467-9450.2006.00519.x
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14(2), 119-133. doi: 10.1016/0140-1971(91)90025-M
- Furr, M. R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics. For Social and Personality Psychology*. London: SAGE.
- Geirdal, A. Ø. & Dahl, A. A. (2008). The relationship between coping strategies and anxiety in women from families with familial breast–ovarian cancer in the absence of demonstrated mutations. *Psychooncology*, 17(1) 49-57. doi: 10.1002/pon.1198
- Giota, J. & Gustafsson, J. (2016). Perceived Demands of Schooling, Stress and Mental Health: Changes from Grade 6 to Grade 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Stress & Health*, 33(3), 253-266. doi: 10.1002/smi.2693
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. doi: 10.1097/00004583-200111000-00015
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73–83 doi: 10.1007/s10964-005-3207-9
- Haugen, R. (2008). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk? I Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Heyerdahl, S. (2003). "SDQ - Strength and Difficulties Questionnaire: En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt I UNGHUBRO, OPPHED og TROFINN". *Norsk Epidemiologi* 13(1): 127-135. Hentet fra: <https://docplayer.me/7571201-Sonja-heyerdahl-regionsenter-forbarne-og-ungdomspsykiatri-helseregion-ost-og-sor.html>
- Hollenstein, T & Loughheed, J. P (2013). Beyond storm and stress: Typicality, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change. *Am Psychol*, 68(6): 444-454. doi: 10.1037/a0033586
- Huseby, B., Pedersen, P. B., Mjelde, A & Huus, G. (2015) *Internasjonalt perspektiv på psykisk helse og helsetjenester til mennesker med psykiske lidelser* (Helsedirektoratet UT-rapport: IS-2314).
- Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Idsøe, E. C. og Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137193/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respektheft%C3%A9%20Emosjonelle%20vansker.pdf>
- Kaneshiro, N. K. (2018). *Hyperactivity*. Hentet fra: <https://medlineplus.gov/ency/article/003256.htm>
- Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H. & Carpenter, L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: Predictors of anxiety and depressive symptoms. *Depress Anxiety*, 25(10), 839-846. doi: 10.1002/da.20341
- Kleven, T., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget

- Klomsten, A. T. (2018). LIVSMESTRING PÅ TIMEPLANEN - Utdanning i PSYKISK helse (UPS!) *Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU*. Hentet fra: <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Kofler, M.J., McCart, M.R., Zajak, K., Ruggiero, K. J., Saunedeers, B. E. & Kilpatrick, D. G. (2011). Depression and delinquency covariation in an accelerated longitudinal sample of adolescents. *J Consult Clin Psychol*, 79(4), 458-69. doi: 10.1037/a0024108
- Kornør, H. & Heyerdahl, S. (2013). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire, selvrappport (SDQ-S). *PsykTestBarn*, 2(6), 1-14. Hentet fra: [http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/SDQ-S_ny_medkorreksjonminutter.pdf/\\$file/SDQ-S_ny_medkorreksjonminutter.pdf](http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/SDQ-S_ny_medkorreksjonminutter.pdf/$file/SDQ-S_ny_medkorreksjonminutter.pdf)
- Kristoffersen, J. H. G., Obel, C. & Smith, N. (2015). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 15(115), 75-93. doi: 10.1016/j.jebo.2014.10.006
- Krum, S., Checchia, C., Koesters, M., Killian, R & Becker, T. (2017). Men's Views on Depression: A Systematic Review and Metasynthesis of Qualitative Research. *Psychopathology*, 50(2), 107-124. doi: 10.1159/00045525
- Kvello (2016). *Barn i risiko - Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lazarus R., S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk forlag
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lee, E. J., & Stone, S. I. (2012). Co-occurring internalizing and externalizing behavioral problems: the mediating effect of negative self-concept. *J Youth Adolescence*, 41(6), 717-731. doi: 10.1007/s10964-011-9700-4
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenteret.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Madsen, O., J. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Malooly, A. M., Flannery, K. M. & Ohannessian, C. M (2015). Coping Mediates the Association Between Gender and Depressive Symptomatology in Adolescence. *Int J Behav Dev*, 41(2), 185-197. doi: 10.1177/0165025415616202

- Martin, L.A., Neighbors, H.W. & Griffith, D.M. (2013). The experience of symptoms of depression in men vs women: analysis of the National Comorbidity Survey Replication. *JAMA psychiatry*, 70(10), 1100-1106. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.1985
- Mathiesen, K. S., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Del 2: Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge (Rapport 2009:8). Oslo: Folkehelseinstituttet
- Matud, P. M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.010
- Merrell, K.W. (2008). *Helping Students Overcome Depression and Anxiety - A Practical Guide*. New York: Guilford Publications.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2016). Jentene sliter. *Psykologi i kommunen* 14(6), 5-14.
Hentet fra:
<http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>
- Nielsen, H., B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress - paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 01-02(42), 6-28. doi: 10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02
- Nøvik, T. S. & Jozefiak, T. (2013). Sixteen-year comparisons of parent-reported emotional and behaviour problems and competencies in Norwegian children aged 7–9 years. *Nordic Journal of Psychiatry*, 68(3), 154-160. doi: 10.3109/08039488.2013.787456
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. Glasgow: Mc Graw Hill Education
- Regjeringen (2018). *Forny innholdet i skolen*. Hentet 4. mai, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>

- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. (Rapport: Folkehelseinstituttet). Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Renk, K. & Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26(2), 159-168. doi: 10.1016/S0140-1971(02)00135-5
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rutter, M., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1092-1115. doi: 10.1111/1469-7610.00194
- Rødje, K., Clench-Aas, J., van Roy, B., Holmboe, O. & Müller, A.M. (2004). *Helseprofil for barn og unge i Akershus* (Ungdomsrapport: 2/2004). Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport_0402_helseprofil_ungdomsrapport.pdf
- Rønning, J. A., Handegaard, B. H., Sourander, A. & Mørch, W-T. (2004) The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 73-82. doi: 10.1007/s00787-004-0356-4.
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017) *Stress og mestring*. (Publikasjonsnummer: IS-2655). Helsedirektoratet: Oslo.
- Samnøy, S. & Wold, B. (2018). *Lismeistring og psykisk helse i skulen: Læreren som rollemodell*. (Bedre skole 1/18). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2018/bs0118-web.pdf>
- Segal (2008). Classroom Behavior. *The Journal of Human Resources*, 43(4), 783-814. Hentet fra: https://www.jstor.org/stable/40057371?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. (Bedre skole 3/15). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skree, I, Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, Verplanken, B. & Wang, C. E. (2007). *Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences*. Hentet fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping>
- Sletten M. A., & Bakken, A. (2016) *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer - En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA Notat 4/2016). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417–463. doi: 10.1016/S0149-7634(00)00014-2.
- SSB (2018a). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/vgogjen>
- SSB (2018b). *Studenter i høyere utdanning*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utuvh>
- SSB (2018c). *Tre av fire straffede er menn*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/tre-av-fire-straffede-er-menn>
- SSB (2017). *Gutter havner bakpå*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>
- Suldo, S. M. & Shaunessy-Dedrick, E. (2013). Changes in Stress and Psychological Adjustment During the Transition to High School Among Freshmen in an Accelerated Curriculum. *Journal of Advanced Academics* 24(3), 195–218. doi: 10.1177/1932202X13496090
- Surén, P. (2018). *Har ungdommer dårligere psykisk helse enn før?* Hentet fra:
<https://tidsskriftet.no/2018/09/leder/har-ungdommer-darligere-psykisk-helse-enn>
- Svartdal, F. (2018). *Mestring*. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra:
<https://snl.no/mestring>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traue, H. C., Kessler, H. & Deighton, R. M. (2016). Emotional Inhibition. I Fink, G. (red.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion and Behavior. Handbook of Stress Series*. London: Academic Press.
- United Nations Development Programme (2018). *Human Development reports*. Hentet 25. mars, 2019 fra <http://hdr.undp.org/en/2018-update>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Elevar, lærarar, skolar, Sør-Trøndelag fylke*. Hentet fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarar-skolar/soer-troendelag-fylke?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk (Kompendium)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- WHO (2014). *Mental health: a state of well-being*. Hentet fra: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wilson, G. S., Pritchard M. E. & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *J. Adolescence*, 28(3), 369-379. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.08.004
- Youth in Mind (2016). *Scoring the SDQ*. Hentet fra <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>
- Zeiner (red.). (2004). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevene

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte.

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

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

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

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

Spørsmålene handler om:

- Noen bakgrunnsopplysninger om deg, og dine foreldres utdanningsnivå
- Din opplevelse av 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 i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. 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 vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. 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@svt.ntnu.no

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant				Svært sant	
	1	2	3	4	5	6
13. Det er lett å like meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 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"/>
15. 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"/>
16. 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"/>
17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 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"/>
19. 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"/>
20. 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"/>
21. 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"/>
22. 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"/>
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. 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"/>
29. 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"/>
30. 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"/>
31. 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"/>
32. 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"/>
33. 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"/>
34. 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"/>
35. 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"/>
36. 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"/>
37. 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"/>
38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Jeg har mange forhåpninger om framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare puffer det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-17
6-4

2

1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-tek, NTNU

V17

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 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 43. 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"/> |
| 44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. 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"/> |
| 46. 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"/> |
| 47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. 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"/> |
| 49. Jeg føler meg ensom på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. 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"/> |
| 51. 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"/> |
| 52. 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"/> |
| 53. 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"/> |
| 54. 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"/> |
| 55. 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"/> |
| 56. 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"/> |
| 57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. 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"/> |
| 59. 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"/> |
| 60. 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"/> |
| 61. 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"/> |
| 62. 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"/> |
| 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. 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"/> |
| 69. 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"/> |
| 70. Foreldrene mine gir meg gode råd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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"/> |

KS-17
6-4

3

1

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-tek, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant						Svært sant					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg trives sammen med foreldrene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg er fornøyd med kroppen min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

	Slett ikke sikker						Svært sikker					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
89. <i>Hvis du har faglige problemer på skolen</i> : Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. <i>Hvis du ikke har det så bra på skolen</i> : Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. <i>Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen</i> : Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nei, Aldri	Ja, én gang	Ja, 2 eller 3 ganger	Ja, 4 til 10 ganger	Over 10 ganger
	<small>i</small>	<small>i</small>	<small>i</small>	<small>i</small>	<small>i</small>
92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hver dag	Hver uke, men ikke hver dag	Under én gang i uka	Røyker ikke i det hele tatt	
	<small>i</small>	<small>i</small>	<small>i</small>	<small>i</small>	
93. Hvor ofte røyker du?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

KS-17
6-4

4

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-tek, NTNU



V17

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 distrauert, 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"/>

+

+

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

Dette har jeg gjort

	<i>nesten aldri</i> 1	<i>av og til</i> 2	<i>ganske ofte</i> 3	<i>nesten alltid</i> 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. *Hvis du skal ut i lære neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇨*

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Helt sikker</i>	10
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

105. *Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨*

<i>Ikke i det hele tatt</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Helt sikker</i>	10
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

<i>Nei</i>	1	<i>Ja, 1 - 2 ganger</i>	2	<i>Ja, 3 - 4 ganger</i>	3	<i>Ja, 5 ganger el. mer</i>	4
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. *Hvis ja: Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨*

<i>Ingen dager</i>	1	<i>1 - 7 dager</i>	2	<i>8 - 14 dager</i>	3	<i>15-30 dager</i>	4	<i>31 dager el. mer</i>	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

NB: Kryss av for alt som stemmer!

1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17	<input type="checkbox"/>
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår	<input type="checkbox"/>
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....	<input type="checkbox"/>
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....	<input type="checkbox"/>

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

	<i>Under 5 timer</i>	1	<i>6 - 10 timer</i>	2	<i>10 - 15 timer</i>	3	<i>Over 15 timer</i>	4
1. Datamaskin til skolearbeid	<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. TV.....	<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. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<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. Dataspill	<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. SnapChat	<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. Twitter	<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-17
6-4

6

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-tek, NTNU

V17

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

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

115. Har du søkt læreplass? ⇨

Ja ... ₁ Nei ... ₄

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇨

Ja ... ₁ Nei ... ₄

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨

Ja ... ₁ Nei ... ₄

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇨

	Ikke viktig i det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-17
6-4

8

1

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-tek, NTNU

V17

Vedlegg 3: Prinsipal komponentanalyse og Cronbachs alfa av «SDQ-skalaen»

Indikatorer	1	2	3	4	5
1. Emosjonelle vansker ($\alpha= 0,77$)					
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	0,54				
Jeg bekymrer meg mye	0,75				
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	0,71				
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	0,75				
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	0,66				
2. Hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker ($\alpha= 0,73$)					
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro		0,87			
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse		0,84			
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	0,46	0,48			
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)		0,37			
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	0,36	0,40			-0,38
3. Atferdsvansker ($\alpha= 0,53$)					
Jeg blir ofte sint og har kort lunte		0,32			
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om					-0,42
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil			0,66		
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse			0,64		
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder			0,74		
4. Venneproblemer ($\alpha= 0,62$)					
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	0,34			0,55	
Jeg har en eller flere gode venner				0,61	
Jeg blir som regel likt av andre på min alder				0,52	-0,34
Andre barn eller unge plager eller mobber meg			0,55	0,33	
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder				0,70	
5. Prososial atferd ($\alpha= 0,65$)					
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler					0,52
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)					0,54
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig					0,61
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg					0,54
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)					0,54

Roterte faktorladninger fra PKA oblikk (oblimin) rotasjon. Faktorladninger under 0,30 vises ikke.

Vedlegg 4: bivariat korrelasjonsanalyse for «emosjonelle vansker» og «hyperaktivitet- og oppmerksomhetsvansker»

Indikatorer	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	1	,35**	,40**	,27**	,30**	,18**	,19**	,30**	,07*	,22**
2. Jeg bekymrer meg mye		1	,51**	,47**	,41**	,14**	,16**	,31**	-.04	,18**
3. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten			1	,42**	,46**	,15**	,15**	,31**	,04	,31**
4. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker				1	,43**	,14**	,12**	,36**	,01	,22**
5. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt					1	,14**	,16**	,25**	,03	,17**
6. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være i ro lenge						1	,64**	,41**	,19**	,33**
7. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse							1	,36**	,17**	,29**
8. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg								1	,15**	,57**
9. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)									1	,27**
10. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg										1

Bivariat korrelasjonsanalyse (målt ved Person r)

Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. * korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Vedlegg 5: Prinsipal komponentanalyse og Cronbachs alfa av «Brief COPE»

Indikatorer	1	2	3
1. Løsningsorienterte mestringsstrategier ($\alpha= 0,84$)			
Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen	0,82		
Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine	0,75		
Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen	0,75		
Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre	0,70		
Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre	0,69		
Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen	0,62		
2. Søke emosjonell støtte ($\alpha= 0,81$)			
Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen		0,94	
Jeg har prøvd å prate med noen om det		0,88	
3. Gi opp ($\alpha= 0,61$)			
Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre			0,85
Jeg har gitt opp å gjøre noe med det			0,80

Roterte faktorladninger fra PKA oblikk (oblimin) rotasjon. Faktorladninger under 0,30 vises ikke.

Vedlegg 6: bivariat korrelasjonsanalyse for «løsningsorienterte mestringsstrategier», «gi opp» og «søke emosjonell støtte»

Indikatorer	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen	1	,57**	,34**	,37**	,5**	,36**	-,21**	-,17**	,27**	,21**
2. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre		1	,52**	,44**	,59**	,37**	-,34**	-,26**	,29**	,22**
3. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen			1	,51**	,44**	,27**	-,20**	-,15**	,21**	,14**
4. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen				1	,55**	,49**	-,20**	-,12**	,29**	,20**
5. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine					1	,54**	-,29**	-,26**	,33**	,25**
6. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre						1	-,05*	-,03	,33**	,28**
7. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det							1	,45**	-,05*	-,0
8. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre								1	-,03	,02
9. Jeg har prøvd å prate med noen om det									1	,68**
10. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen										1

Bivariat korrelasjonsanalyse (målt ved Person r)

Merk: ** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå. * korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Vedlegg 7: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42443 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

42443	<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.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



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

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om 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 sorges 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)