

Sammendrag

Nye undersøkelser viser en klar økning i forekomsten av psykiske helseplager hos barn og unge, spesielt blant elever på videregående skole. Det rapporteres videre om økte krav, forventninger og stress for å prestere på ulike arenaer i livet. Hvilken sammenheng er det mellom elevers mest utbredte psykiske helseproblemer og hvordan påvirkes de av skolens forventninger og krav?

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom de vanligste psykiske helseplagene blant elever, og ytterligere koble disse med mestring og skolens målstruktur. Formålet er ikke å kun se positive eller negative sammenhenger, men heller å finne forskjellige nyanser mellom disse. Forskningsprosjektets problemstilling er: *Hvilke sammenhenger er det mellom opplevelsen av målstruktur, mestring, skolestress og emosjonelle problemer blant elever på VG3?* For å oppdage forskjellige sammenhenger er det utformet forskningshypoteser i tillegg problemstillingen.

Studien tar utgangspunkt i kvantitative data som er innsamlet av forskningsgruppen Livet i Skolen (LiS), som er et større forskningsprosjekt ved NTNU. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg bestående av 1511 elever på VG3 fra 13 ulike videregående skoler i Trøndelag. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ble brukt for å kvalitetssikre skalaene, og korrelasjonsanalyser for å beskrive forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler. T-tester ble brukt for å undersøke om det var forskjeller mellom kjønnene i sammenhengen mellom variablene. Videre ble det gjennomført hierarkiske regresjonsanalyser for å undersøke sammenhengene som finnes knyttet til elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer.

Funnene i studien indikerer at mestringsopplevelser (coping) har størst betydning for opplevelsen av skolestress og emosjonelle problemer. Økt antall mestringsopplevelser fører til en reduksjon i opplevelsen av emosjonelle problemer og skolestress. Videre viser resultatene at jenter opplever betydelig mer skolestress og emosjonelle problemer enn gutter, og at dette kan skyldes en lavere forekomst av mestring blant jentene. En overraskende oppdagelse i studien er at prestasjonsorientert målstruktur bidrar til færre opplevelser av emosjonelle problemer. Den læringsorienterte målstrukturen har ingen signifikant sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på de indirekte påvirkningene som målstrukturene kan ha på opplevelsen av emosjonelle problemer gjennom skolestress og mestringsopplevelser. Begge typer målstruktur påvirker opplevelsen av skolestress, og det kan derfor være fordelaktig å ta hensyn til dette, da kontinuerlig stress ofte fører til flere emosjonelle problemer.

Abstract

New research shows clear increases in mental health problems among children and young people, and this particularly applies to upper secondary school students. There are also reports of increased demands, expectations and stress to perform in various arenas in life. What is the connection between the pupils' most widespread mental health problems and how are they affected by the school's expectations and demands?

The purpose of this study is to investigate the connection between the most prevalent mental health problems among students and further connect this with the school's goal structure. The purpose of the study is not only to identify positive or negative relationships, but rather to find different nuances between them. The research question for this project is: *What connections are there between the experience of goal structure, coping, school-stress and emotional problems among VG3 students?* In addition to the research question, research hypotheses are formulated to identify different relationships.

The study is based on quantitative data collected by the research group Livet i Skolen (LiS), which is a larger research project at NTNU. The selection is a convenience selection consisting of 1,511 students at VG3 from 13 different upper secondary schools in Trøndelag. Factor analyzes and reliability analyzes have been used to ensure the quality of the scales and correlation analyzes is used to describe the relationship between independent and dependent variables. T-tests are also used to examine the relationship between the variables and the student's gender. Furthermore, hierarchical regression analyzes are carried out to investigate the relationships that exist in relation to the student's experience of school stress and emotional problems.

The study's findings indicate that a students' coping experiences has the largest significant connection with the experience of school stress and emotional problems among the students. Increased coping experiences reduce the experience of school stress and emotional problems. Furthermore, the study's findings show that girls experience school stress and emotional problems significantly more than boys, which may be related to lower occurrence of coping among girls. A surprising finding in this study is that the performance-oriented goal structure contributes to fewer experiences of emotional problems. The learning-oriented goal structure has no significant connection with the students' experience of emotional problems. However, it is important to take into account the indirect effects that goal structures can have on the experience of emotional problems through school stress and coping experiences. Both, on the other hand, affect the students' experience of school stress and it may therefore be important to take this into account as perceived stress over a long period of time often leads to more emotional problems.

Forord

Denne oppgaven er skrevet som avslutning på mastergradstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det har vært en spennende og lærerik utfordring å skrive denne oppgaven og det skal ikke legges skjul på at den har vært krevende. Nå er forskningsprosessen endelig over og det er noen som fortjener en ekstra stor takk.

Aller først vil jeg rette en stor takk til forskningsgruppen Livet i Skolen for at jeg fikk tilgang til de kvantitative dataene, slik at jeg fikk muligheten til å arbeide med en så aktuell og interessant tematikk. Takk til min veileder Per Egil Mjaavatn for god oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele perioden, de har virkelig vært til stor hjelp! Til slutt vil jeg rette en stor takk til familie, kjæreste og venner for all støtte og oppmuntring i skrivingen. Takk for interessen dere har vist for problematikken, støtten deres har vært uvurderlig!

NTNU, Trondheim, 2023
Roger Sandnes

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING	1
1.2 STUDIENS FORMÅL	1
1.3 PROBLEMSTILLING	2
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	2
KAPITTEL 2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	3
2.1 SKOLENS MÅLSTRUKTUR.....	3
2.1.1 Læringsorientert målstruktur.....	3
2.1.2 Prestasjonsorientert målstruktur.....	4
2.2 HVA ER SKOLESTRESS?.....	4
2.2.1 Et økt prestasjonspress	6
2.3 MESTRING	6
2.3.1 To hovedtradisjoner.....	7
2.3.2 Mestringstro	8
2.4 PSYKISK HELSE, PSYKISKE PLAGER OG PSYKISKE LIDELSER	9
2.4.1 Emosjonelle problemer.....	10
2.5 BETYDNINGSFULLE FORHOLD: KJØNN, SOSIOØKONOMISK BAKGRUNN OG BOSTED	10
2.6 HYPOTESER	12
KAPITTEL 3. METODE	14
3.1 FORSKNINGSSTRATEGI OG DESIGN	14
3.2 POPULASJON OG UTVALG	14
3.3 BESKRIVELSE AV MÅLEINSTRUMENTENE	15
3.3.1 Spørreskjema	15
3.3.2 Variabler	16
3.3.3 Bakgrunnsvariabler.....	17
3.4 BESKRIVELSE AV ANALYSER.....	18
3.4.1 Univariate- og bivariate analyser	18
3.4.2 Effekttørrelse og signifikanttesting.....	19
3.4.3 Multivariat lineær regresjonsanalyse	20
3.5 KVALITETSSIKRING AV SAMMENSATTE MÅL.....	20
3.5.1 Målefeil.....	22
3.5.2 Etske betraktninger.....	22
KAPITTEL 4. RESULTATER	24
4.1 BESKRIVENDE ANALYSER	24
4.1.1 Bakgrunnsvariabler - beskrivende analyse	26
4.1.2 Skolens målstruktur – beskrivende analyse.....	26
4.1.3 Coping – beskrivende analyse	27
4.1.4 Skolestress – beskrivende analyse.....	27
4.1.5 Emosjonelle problemer – beskrivende analyse.....	27
4.2. KORRELASJONSMATRISER.....	28
4.3 MULTIVARIATE ANALYSER	29
4.3.1 Hierarkisk lineær regresjon – skolestress.....	29
4.3.2 Hierarkisk lineær regresjon – emosjonelle problemer.....	31
KAPITTEL 5. DISKUSJON AV STUDIENS RESULTATER.....	33
5.1 MESTRING	33
5.1.3 Skolen som arena for mestring.....	34
5.2 PRESTASJONSORIENTERT MÅLSTRUKTUR	35
5.2.1 Opplevelsen av skolens målstruktur	36
5.3 LÆRINGSORIENTERT MÅLSTRUKTUR.....	37
5.4 KJØNN	38
5.5 SKOLESTRESS OG EMOSJONELLE PROBLEMER – EN GJENSIDIG PÅVIRKNING?.....	39

5.6 STUDIENS KVALITETER OG BEGRENSNINGER	39
KAPITTEL 6. AVSLUTNING.....	42
6.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS HOVEDFUNN	42
6.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	43
6.3 VIDERE FORSKNING.....	44
KAPITTEL 7. LITTERATURLISTE.....	45
VEDLEGG.....	XI
VEDLEGG 1. PRINSIPAL KOMPONENTANALYSE (PKA) OG RELIABILITETSTESTER.....	XI
VEDLEGG 2. INTERNE KORRELASJONER MELLOM ITEMS	XII
VEDLEGG 3. INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE	XIII
VEDLEGG 4. SPØRRESKJEMA.....	XIV
FIGUR-LISTE	
Figur 1: Studiens forskningshypoteser, illustrert.....	13
Figur 2-1: Histogram – læringsorientert målstruktur med normalfordelingskurve.....	25
Figur 2-2: Histogram - prestasjonsorientert målstruktur med normalfordelingskurve..	25
Figur 2-3: Histogram - coping med normalfordelingskurve.....	25
Figur 2-4: Histogram – skolestress med normalfordelingskurve.....	25
Figur 2-5: Histogram - emosjonelle problemer med normalfordelingskurve.....	25
TABELL-LISTE	
Tabell 1: Frekvenstabell – alle inkluderte variabler.....	24
Tabell 2-1: Frekvenstabell – utvalgets kjønnsfordeling.....	26
Tabell 2-2: Krysstabell- kjønn, mors høyeste utdanningsnivå og bosted.....	26
Tabell 3-1: T-test – skolens målstruktur fordelt på kjønn.....	26
Tabell 3-2: T-test- coping fordelt på kjønn.....	27
Tabell 3-3: T-test- skolestress fordelt på kjønn.....	27
Tabell 3-4: T-test- emosjonelle problemer fordelt på kjønn.....	27
Tabell 4: Korrelasjonsmatrise mellom avhengige og uavhengige variabler.....	28
Tabell 5-1: Regresjonsanalyse- skolestress.....	29
Tabell 5-2: Regresjonsanalyse – emosjonelle problemer.....	31
Tabell I: PKA og reliabilitetstest for alle inkluderte items.....	XI
Tabell II: Interne korrelasjoner – prestasjonsorientert målstruktur.....	XII
Tabell III: Interne korrelasjoner – læringsorientert målstruktur.....	XII
Tabell IV: Interne korrelasjoner – skolestress.....	XII
Tabell V: Interne korrelasjoner- coping.....	XII
Tabell VI: Interne korrelasjoner- emosjonelle problemer.....	XII
FORKORTELSER	
NTNU:	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
VG3:	3. året på videregående skole
NOVA:	Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
NSD:	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
PKA:	Prinsipal faktoranalyse

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Denne studien tar bakgrunn i et svært aktuelt tema i dagens samfunn; elevers psykiske helse, knyttet til forventninger, krav og mestring. Ungdata-rapporten er en årlig undersøkelse som gjennomføres av elever på ungdoms- og videregående skole, der spørsmålene skal dekke helheten i elevenes liv. Ved ungdataberapporten fra 2022 ble det vist en klar økning i rapporterte psykiske helseplager hos elever på den videregående skolen og dette har vært stigende over lengre tid. En stor andel av de psykiske helseplagene var på grunn av skolestress, der den viktigste grunnen til stresset var opplevde krav og forventninger fra lærer (Bakken, 2022). Ved andre studier blir det også funnet klare sammenhenger mellom elevers skolestress og psykiske helseplager (Bakken, 2018; Eriksen et al., 2017). Hvis stresset vedvarer kan det over tid oppleves som et press som kan føre til psykiske helseplager. Her kan man føle seg nedstemt, utmattet eller utbrent, noe som vil påvirke flere aspekter ved elevenes liv (Skaalvik & Federici, 2015). En av fem elever rapporterte også ved PISA-undersøkelsen i 2018 at de følte seg annerledes og ikke passet inn (Jensen et al., 2019). Dette kan få stor betydning for læringsresultatene, da elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse er tett knyttet til elevenes læring (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Ved dette blir det viktig å se på hva skolen kan gjøre for å bedre elevenes trivsel og psykiske helse.

I Opplæringsloven §9 A-2 (Kunnskapsdepartementet, 1998) uttrykkes det eksplisitt at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Ved dette har lærere og andre som er i nært arbeid med elever på skolen et ansvar for å aktivt fremme et miljø med fravær av negativt stress, der elevenes psykiske helse ivaretas. God kompetanse på området er en nødvendighet for å kunne forebygge den økende utviklingen. I rapporten *Psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014) underbygges dette ved at lærere og skoleledere uttrykker at de føler seg underkvalifisert til å håndtere elevenes stress da de mangler kunnskap om forebygging på feltet. For å kunne tilby elevene et skolemiljø der helse, trivsel og læring fremmes blir det viktig å arbeide med signalene skolen sender om hva som oppfattes som viktig da det har stor påvirkning på skolestress, prestasjonspress, trivsel og læring hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I en tidligere studie av 8971 elever i Oppland fylke ble det vist at det av ulike årsaker utøves negativt påvirkende signaler fra skolen ved økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette kan ha en betydning for hvordan elever opplever skolen da de tilbringer store deler av hverdagen der. Det kan derfor være til fordel å bevisstgjøre tematikken overfor lærere slik at de bedre kan møte elever med forståelse og kunnskap. For å få en bedre forståelse av denne tematikken fokuserer jeg i min studie å undersøke sammenhenger mellom målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer.

1.2 Studiens formål

Som framtidig spesialpedagog vil jeg ha en viktig og betydningsfull rolle i elevers liv. Det vil derfor være viktig for meg å ha kunnskap om den dagsaktuelle problematikken, slik at jeg proaktivt kan arbeide for å forebygge mistrivsel blant elever. På bakgrunn av egen interesse for elevers velvære på skolen og det økte fokuset på barn og unges psykiske helse i nyere forskning fremkom interessen til dette temaet. Det kan antas at jo mer kunnskap jeg tilegner meg om tematikken, jo bedre vil jeg kunne tilrettelegge for en helsefremmende undervisning i praksis. Oppgaven skrives i det spesialpedagogiske forskningsfeltet med mål om å være relevant for lærere og andre ansatte på skolen. Dette er fordi skolen er i en sentral posisjon for å arbeide med elevers psykiske helse. For å følge spesialpedagogikkens overordnede mål om å fremme læring og livsmestring

for en mangfoldig gruppe (Befring et al., 2019) er det også ønskelig at studien skal bidra til økt kunnskap om elevers velvære.

I nyere forskning er målstruktur ofte brukt som en forklarende faktor til skolestress og psykisk helse og det vises klare sammenhenger mellom stress, mestring og psykisk helse. Denne studien ønsker å se på sammenhengen mellom alle begrepene for å eventuelt bringe ny kunnskap til det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Hensikten med studien er ikke å gi et fasitsvar på hvilke sammenhenger som finnes, men heller å peke på nyansene som eksisterer et sted mellom de sterkt positive og sterkt negative fremstillingene, i tillegg til å vise kompleksiteten i sammenhengen mellom begrepene. For å undersøke dette blir det brukt foreliggende kvantitativ data fra forskningsprosjektet Livet i Skolen ved NTNU i Trondheim. I undersøkelsen ble over 3000 elever spurt om å ta stilling til ulike påstander, noe som ga et rikt datamateriale. Studien tar utgangspunkt i kvantitative data fra VG3 siden de nødvendige variablene kun ble innhentet da.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i aktualiseringen og tidligere forskning er det utformet en problemstilling med fokus på hvordan skolestress, coping, emosjonelle problemer og målstruktur påvirker og/eller ikke påvirker hverandre. Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvilke sammenhenger er det mellom opplevelsen av målstruktur, mestring, skolestress og emosjonelle problemer blant elever på VG3?

For å besvare problemstillingen blir det presentert fem forskningshypoteser. Disse hypotesene bygger på tidligere forskning og teori, og blir derfor presentert avslutningsvis i kapittel 2.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av seks kapitler. Kapittel én aktualiserer oppgaven og viser tematikk og problemstilling som oppgaven bygger på. Videre i kapittel to presenteres studiens teorigrunnlag. Her presenteres teori rundt målstruktur, skolestress, mestring og psykisk helse før bakgrunnsvariablene videre beskrives. Avslutningsvis i kapittelet presenteres oppgavens forskningshypoteser. Hypotesene bygger på tidligere teori og forskning og brukes for å besvare problemstillingen. Neste kapittel beskriver og presenterer metodevalgene som er brukt under innhenting av data og utforming av studien. I kapittel fire presenteres studiens resultat gjennom univariate-, bivariate- og multivariate analyser. Her beskrives studiens variabler og videre vises korrelasjoner, signifikanttester og hierarkiske regresjonsanalyser. I kapittel fem diskuteres studiens funn i lys av presentert teori. Avslutningsvis i kapittelet diskuteres studiens kvaliteter og begrensninger. I kapittel seks besvares problemstillingen før det fremvises avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

Kapittel 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet blir det gitt en innføring i teori og tidligere forskning som videre blir den teoretiske referanserammen for denne studien. Teorien som presentertes blir brukt som verktøy til å se sammenhenger med empiri og videre til å drøfte problemstillingen. Kapitlet starter med å gjøre rede for teorier rundt skolens målstruktur. Videre redegjøres det for skolestress, prestasjonspress og mestring, før teori om psykisk helse og emosjonelle problemer beskrives. Avslutningsvis fremvises studiens forskningshypoteser som en oppsummering av kapitlet.

2.1 Skolens målstruktur

En forutsetning for en velfungerende skole er at læringsmiljøet er godt og at undervisningen tilpasses forutsetningene til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom barn og unge har en negativ opplevelse av skolen kan det være at forhold i læringsmiljøet må endres. En slik faktor kan være skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette defineres som de signalene skolen sender til elever om hva som er viktige verdier og hva som er målet med skolearbeidet (Ames, 1992). Signalene kan sendes på mange forskjellige måter, både bevist og ubevist. Indirekte (ubevist) kan pålagte krav utenfra, som for eksempel nasjonale prøver eller forskrifter, pålegges skolen og ved dette gi en effekt på skolens målstruktur. Dette kan bidra til å skape signaler som er felles for de fleste skoler, men noen av signalene vil også variere avhengig skolens ansatte. Her kan skolens målstruktur bli påvirket direkte da hver enkelt lærers pedagogiske grunnsyn og/eller praksis spiller en rolle for hva de selv vektlegger i vurderingen av elever. Lærerens holdninger og de signalene som elevene oppfatter er med på å definere skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er elevenes opplevelse av skolens målstruktur som er viktigst, ikke hvilken målstruktur skolen mener den utøver. Elevers opplevelse av skolens målstruktur vil følgelig variere etter lærers praksis, og dette kan oppleves ulikt blant elevene. Signalene som mottas kan på den ene siden være at målet i skolen er å lære, ha fremgang og gjøre sitt beste. På den andre siden kan elever også oppleve at det viktigste målet er resultater og prestasjoner. Dette viser til at det er stor variasjon mellom hvordan målstrukturen kan utøves og oppleves i skolen. Ved dette skiller teoretikere mellom to typer målstruktur; læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Meece et al., 2006).

2.1.1 Læringsorientert målstruktur

En skole preget av en læringsorientert målstruktur legger vekt på kunnskap og forståelse i vurdering av elever, der det betydningsfulle i skolen er å lære. Ved denne målstrukturen får elevene utvikle og forbedret seg gjennom felles- og individuelle mål (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elevers innsats og individuelle forbedring anses som viktigst og er videre det som verdsettes i skolen. Videre vurderes elevene etter mestringen i selve læringsprosessen og de er selv med på å sette målene de ønsker å oppnå (Pekrun et al., 2006; Kaplan & Maehr, 2007; Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017), noe som viser til flere fellestrekk med typen formativ vurdering. Ved en slik vurdering kan man få en opplevelse av å bli verdsatt ved å gjøre så godt man kan. Suksess innenfor en læringsorientert målstruktur kan betegnes med utvikling og individuell måloppnåelse.

Skoler preget av en læringsorientert målstruktur bringer en rekke fordeler. De kan føre til høyere trivsel, mindre prestasjonspress, sterkere positive sosiale relasjoner, høyere motivasjon og innsats, større utholdenhet og man kan bli lettere å ta imot utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021). En læringsorienterte skole kan

videre bidra til å sette flere realistiske mål for elevene, da lærere ofte får en bedre innsikt i elevenes faglige forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ved dette kan en læringsorientert målstruktur bidra til at elevene blir bedre rustet til å håndtere skolens utfordringer og stress, noe som er fordelaktig for god psykisk helse hos barn og unge (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Elever som opplever en slik målstruktur er ofte preget av et positivt forhold til skolen, generelt større glede (Federici & Skaalvik, 2013; Moen, 2016; Baudoin & Galand, 2017), større tilhørighet til skolen og har ofte en bedre relasjon til både lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det kan tenkes at når man opplever en slik tilhørighet og støtte, i tillegg til at man gir større innsats i arbeidet, så vil man trives bedre og få bedre akademiske resultater.

2.1.2 Prestasjonsorientert målstruktur

Skoler preget av en prestasjonsorientert målstruktur legger særlig vekt på at resultater er det viktigste. Ved dette får innsats, samarbeid og strategier for problemløsning en mindre verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det kan derfor komme til uttrykk at elevenes mål er å ha gode prestasjoner, og at læringsprosessen ikke er like viktig. I undervisning kan dette lage et hinder i å skape en dyp forståelse og dermed vanskeliggjøre en langsiktig læring av fag. Læringsmiljøet ved denne målstrukturen er preget av sammenlikning og konkurranse mellom klasser, skoler eller medelever, der målet er å få best mulig resultater (Ames, 1992). Suksess kan innenfor en prestasjonsorientert målstruktur betegnes derfor av en streben etter gode karakterer og at disse resultatene synliggjøres for andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

En fordel med den prestasjonsorienterte målstrukturen er at enkelte ser ut til å forbedre de akademiske prestasjonene (Meece et al., 2006). De får bedre karakterer, men er kunnskapen lært og husket eller pugget og glemt? Forskning viser på en annen side at utøvelse av en slik målstruktur har en del uheldige konsekvenser for elevenes psykiske helse, også for de som allerede stiller sterkt med gode faglige resultater. De opplever flere emosjonelle problemer som nedstemthet og utmattelse og mer prestasjonspress, angst, aggresjon og psykosomatiske plager (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Baudoin & Galand, 2017). I dagens samfunn utøves det en stadig sterkere prestasjonsorientert målstruktur jo eldre elevene blir (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette kan være i tråd med et ønske om gode resultater fra både elevens og skolens side. Sett i sammenheng med konsekvensene av en utøvd prestasjonsorientert målstruktur, kan dette ses på som et urovekkende funn. Den prestasjonsorienterte målstrukturen bidrar til et økt stressnivå, da en sentral utløser av stresset er de forventningene man opplever andre har eller de man setter til seg selv (Lillejord et al., 2017).

2.2 Hva er skolestress?

For å forstå skolestress er det nødvendig med en forståelse av hva som ligger bak begrepet stress. I dagligtalen brukes begrepet hyppig og dette kan medføre en utydelig begrepsbruk (Nielsen & Raaheim, 1997). Stress blir brukt om kravene og forventningene vi møter i hverdagen, men også om reaksjonene våre på dem (Eriksen et al., 2017). Begrepet deles imidlertid tydeligere opp mellom krav og forventninger som befinner seg i omgivelsene rundt (stressor), egne fortolkninger (respons) og individets stressreaksjon (Byrne et al., 2007). En stressor kan nærmere forklart forstås som et hvilket som helst forhold i omgivelsene som bidrar til et opplevd stress (Lillejord et al., 2017; Nielsen & Raaheim, 1997). Stress er dermed noe som påføres utenfra, for eksempel gjennom forventninger og krav, eller noe som skapes selv ved å internalisere forventningene og dermed utvikle høyere forventninger til en selv (Lillejord, 2018; Espnes & Smedslund, 2009). Stress er en naturlig del av å være et menneske og det kan være en

nødvendighet for å kunne mobilisere energi når det trengs for at hverdagen skal håndteres. Opplevelsen av stress blir også viktig for å gi et potensiale til utvikling gjennom å mestre og få testet ut egne evner (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). Gjennom det opplevde stresset tilegner man seg kunnskap som blir viktig senere i livet. I hverdagen møter vi utfordringer vi er usikre på om vi mestrer, og særlig utsatt for dette er ungdom da de befinner seg i en overgangsfase mellom å være barn og voksen, der nye roller må mestres og viktige valg skal tas (Byrne et al., 2007). I slike situasjoner kan det oppstå akutte stressopplevelser som kan virke ubehagelig, men det trenger ikke være til fare for helsen om man finner en måte å unngå, møte eller hanskes med problemet (Eriksen et al., 2017). En slik opplevelse kan sammenlignes med de kroppslige forandringene vi kjenner på ved opprøpmthet eller spenning i forbindelse med å være forelsket eller å delta i en idrett. Denne type stress omtales som et godt eller sunt stress, altså et positivt stress (Kroese, 1999; Selye, 1974; Lillejord et al. 2017).

Det positive stresset beskrives som et kortvarig stress der man opplever kontroll over situasjonen en befinner seg i (Kroese, 1999; Selye, 1974). Dette stresset er en viktig del av livet og kan virke stimulerende og nødvendig (Helsedirektoratet, 2014). For å trives og utvikles blir det derfor nødvendig med en liten mengde stress som kan mestres da fravær av dette fort kan bidra til en følelse av rastløshet eller kjedsomhet (Kroese, 1999). Det positive stresset kan videre forstås som et optimalt nivå av stress som bidrar til bedre trivsel, mestringsfølelse, engasjement og kreativitet der en blir skjerpet og arbeider strukturert mot satte mål (Lillejord et al., 2017). Selv om flesteparten trives og motiveres under et positivt stress som preges av ytelse og fremgang, kan fort negative effekter fremkomme om stresset vedvarer over lengre tid. Blir det for mye kan det være ødeleggende da energi tappes og det kan videre utvikles psykiske helseplager (Larsen, 1996; Wiklund et al., 2012).

Når forskere, lærere eller andre som arbeider med elever er bekymret for helsekonsekvensene stress medbringer gjelder ikke dette nødvendigvis det positive stresset, men heller det som kalles for distress, eller et negativt stress (Eriksen et al., 2017). I tilfeller hvor et slikt stress utvikles er gapet for stort mellom mengde stress man utsettes for og forutsetningene til å mestre det (Bakken, 2022; Lazarus & Folkman 1984). Opplevelsen av å ikke føle mestring til egne eller andres forventninger er sentralt i opplevelsen av negativt stress og denne følelsen kan lede til psykiske helseproblemer (Eriksen et al., 2017). Denne type stress virker også ødeleggende på sikt da det ofte er en følge av store påkjenninger over tid, der man hele tiden blir belastet med å måtte tilpasse seg (Selye, 1974). I forskning deles det negative stresset opp i kronisk stress og akutt stress som eksempelvis kan komme ved traumer (Larsen, 1996). Det kroniske stresset regnes i dagens samfunn som den vanligste årsaken til forekomst av negativt stress. Dette oppstår når stresset blir vedvarende over lengre tid og man ikke finner en varig løsning (Samdal et al., 2017; Kroese, 1999). Et vedvarende stress kan påvirke den psykiske helsen og øke sjansen for å utvikle psykiske helseplager (Helsedirektoratet, 2014; Bakken et al., 2018). Videre kan det også gi negative følelser som sinne, irritabilitet og usikkerhet knyttet til å mestre skolen.

Oppsummert kan stress i denne studien forstås som de krav og forventninger som er knyttet til forhold i menneskers liv, som videre kan gi psykiske eller fysiske reaksjoner (Lillejord et al., 2017). Skolestress kan i lys av dette forstås som ulike forhold ved skolen som bidrar til stress, og som videre kan gi psykiske helseproblemer. Skolens målstruktur kan ses på som mulig stressor.

2.2.1 Et økt prestasjonspress

Målstruktur, skolestress, mestring og psykisk helse er begreper som i skolesammenheng ofte knyttes til en opplevelse av å måtte prestere på skolen. I NOVA-rapporten fra 2022 (Bakken, 2022) ble det stilt spørsmål om hvordan det er å være ung i dag. Her kom det frem at ungdom opplever mye prestasjonspress og at det er sterke forventninger om å være best. Slike forventninger legger grunnlaget for en stressende skolehverdag (ibid.). Elevenes opplevde skolestress handler i stor grad om et vedvarende prestasjonspress gjennom dagen der presset oppleves som stort (Eriksen et al., 2017; Federici & Skaalvik, 2015). Prestasjonspresset viser en betydelig økning på ungdomstrinnet og i videregående skole, noe som kan skyldes skolens prestasjonsorientering ved elevers økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2017). De opplevde forventningene kan komme fra skolens ønske om å oppnå gode resultater grunnet styringsdokumenter, forskrifter eller nasjonale prøver. Det kan diskuteres om innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og 2020 førte til et økt prestasjonspress da elevene fikk nye læreplaner med tydeligere kompetansemål. Lærere kan ved dette, både bevist eller ubevist, sende signaler om at resultater er viktigst og at det er bra å prestere bedre enn andre. Presset kan imidlertid også ligge innad hos hver enkelt elev med ønske om utdanning og god karriere. Om elevene internaliserer presset, kravene eller forventningene og troen på å mestre er lav, kan små mengder press medføre et økt stressnivå (Eriksen et al., 2017). Det kan derfor være en fordel å arbeide mot et mindre stressende og pressende klassemiljø, da skoler preget av mye prestasjonspress kan gi negative virkninger på elevenes psykiske helse. Noen av konsekvensene er mer nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd (Uthus, 2017; Federici & Skaalvik, 2015; Bakken et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

I denne studien defineres *prestasjonspress* som et krysspress av forventninger, der man skal prestere på mange ulike arenaer i livet og i skolen (Eriksen et al., 2017). Videre forstås det som at de negative konsekvensene først oppstår når verdier og forventninger ikke møter elevenes forutsetning for mestring. Om disse forventningene er for høye kan det skapes et stress for å mestre. Dette kan påvirke elevenes psykiske helse og videre bidra til å øke prestasjonspresset (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Uthus, 2017; Skaalvik & Federici, 2015; Bakken et al., 2018).

2.3 Mestring

For å bedre forstå hvordan skolestress oppstår kan det være viktig å vite hvilke situasjoner som kan resultere i et negativt eller kronisk stress. Situasjonene som bidrar til dette avhenger ikke bare av stressorer elever utsettes for, men også hvordan man evaluerer egen evne til å mestre dem (Lazarus & Folkman, 1984). Mestring av skolens krav og forventninger blir ved dette et sentralt mål i forebyggingen av stress. I dagligtalen har mestringsbegrepet forskjellige betydninger alt etter hvordan mestring forstås, men det defineres ofte som «det å få til, det å lykkes». Innen pedagogisk- og psykologisk forskning er mestring ofte gitt samme betydning som livskompetanse, noe som viser at man har evner og ferdigheter til å håndtere oppgaver eller utfordringer en møter i livet (Bø & Helle, 2002). Ved denne forståelsen er mestringsbegrepet ofte delt i to, avhengig av om man har fokus på mestring av oppgaver, eller om fokuset er på mestring av livssituasjonen. Disse sidene av mestringsbegrepet er omtalt som mastery og coping (Lazarus, 1966).

Mastery beskrives som å ha full kontroll over situasjonen der fokuset er satt på ferdighetene en besitter til å mestre utfallet. Ved en slik forståelse av mestringsbegrepet vil en situasjon mestres først når man overvinnes eller håndterer utfordringen (Taylor & Stanton, 2007). Mastery dekker store deler av mestringsbegrepet, men siden det kan

være utfordrende å direkte observere bruker man ofte observerbare situasjoner for å vurdere mestringen. I skolesammenheng kan dette bety at mastery vurderes gjennom hvor godt elevene mestrer forskjellige ferdigheter ved bruk av evalueringer. Lazarus & Folkman (1984) hevder at dette synet på mestring kan være problematisk da mange kilder til stress ikke kan overvinnes eller håndteres. Effektiv mestring under disse forholdene er når en tolererer, aksepterer eller ignorerer det som ikke kan mestres (ibid.). Coping-siden er betegnet som en motvekt til belastninger en person utsettes for (Mykletun, 1984). Denne forståelsen av mestring fremhever mestringskompetansen og troen en har på egne evner til å mestre (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Ved dette blir prosessen med å håndtere krav og utfordringer satt i fokus og ikke nødvendigvis det å mestre selve situasjonen som i mastery-forståelsen. Denne håndteringen kan omhandle innsatsen man gir for å unngå, møte eller løse stressende situasjoner (Eriksen et al., 2017). Dette kan bidra til å fremme kompetansen og videre se ressursene man har i møte med krav og utfordringer.

2.3.1 To hovedtradisjoner

Lazarus og Folkman (1984) har i sin forståelse av mestring fremvist to separate og distinkte tradisjoner for å håndtere stress, noe som utgjør coping-siden av begrepet. Disse tradisjonene er svært forskjellige, der en assosieres med atferd og dyreeksperiment, mens den andre kommer fra psykoanalytisk egopsykologi. Tradisjonen fra dyreeksperimenter er sterkt påvirket av Darwinistisk tankesett om overlevelse blant dyr. Å mestre en utfordring ved denne tradisjonen omhandler å kunne forutse og ha kontroll over situasjonen man befinner seg i og ved dette unnsnippe, unngå eller overvinne utfordringen (Lazarus & Folkman, 1984). Ved en slik tilnærming av coping-begrepet defineres mestring som å kunne kontrollere ubehagelige miljøforhold og slik kunne redusere fysiske- eller psykiske forstyrrelser (ibid.). Denne forståelsen av mestring (coping) anses som forenklet og den viser mangler av et psykologisk syn da den kun innebærer enkel informasjon om kognitive evner. Tradisjonen er likevel viktig da den legger grunnlaget til en forståelse av coping der unngåelse og fluktatferd står sentralt. Ved denne tradisjonen kan man oppleve manglende kontroll om en ikke mestrer utfordringene man møter, og dette kan føre til lært hjelpeløshet. Dette er en tilstand som kjennetegnes av passivitet ved at man har erfart at det uansett ikke er sammenheng mellom handling og utfall (Lazarus & Folkman, 1984). Om en opplever å ikke mestre, kan dette skape vanskeligheter med å tro at en kan mestre, også selv om man gjør det (Seligman & Maier, 1976). Den lærte hjelpeløsheten kan bidra til å utvikle psykiske lidelser som sosial angst og depresjon (ibid.).

I tradisjonen knyttet til psykoanalytisk egopsykologi legges det mer vekt på kognitive prosesser, heller enn atferd. Mestring (coping) defineres som fleksible og realistiske tanker og handlinger som bidrar til å løse utfordringer (Lazarus & Folkman, 1984). Den enkelte persons vurdering står sentralt i forståelsen av mestring og dette avgjør hvordan man reagerer eller føler seg. Den viktigste forskjellen fra dyreeksperimentene er fokuset på hvordan en oppfatter og tenker på personens forhold til miljøet (ibid.). I forståelsen av mestring blir hver enkelt persons vurdering avgjørende for hvordan man reagerer eller føler seg. Lazarus og Folkman (1984) gjør rede for tre vurderinger man går gjennom i mestringsprosessen; primær- og sekundær vurdering og revurdering. I primærvurderingen sammenligner man egne ressurser med den oppfatningen man har av situasjonen. Når dette gjøres vurderer man konsekvensene utfordringen bringer ved å vurdere om situasjonen kan mestres, eller om den representerer en trussel. Dersom utfordringen representerer en trussel trenger man strategier for å håndtere situasjonen, og herunder kommer det en sekundærvurdering. I denne vurderingen avgjøres det hvilke

muligheter man har og hvor effektive de er for å håndtere trusselen (Lazarus & Folkman, 1984). Dette er avgjørende i håndtering av stress fordi resultatet avhenger av hva som kan gjøres, så vel om hva som står på spill (ibid.). Den primære- og sekundære vurderingen er ofte overlappende, noe som gjør det vanskelig å måle dem separat. Revurdering omfatter en kontinuerlig vurdering av de tidligere vurderingene der man bemerker, evaluerer eller endrer trusselnivået. Gjennom revurderingen kan trusselen ses på som uberettiget, eller så kan en tidligere god mestringsvurdering bli sett på som en trussel. En slik revurdering kan bidra til å skape en rekke nye vurderinger av trusselnivået og skape emosjonelle svingninger (Lazarus & Folkman, 1984). Alt som skjer i vurderingene er med på å bestemme emosjoner og videre mestringsatferd (Lazarus, 1966). Dette fremhever betydningen av vurderingene man gjør i møte med forskjellige utfordringer og troen man har til å kunne mestre dem.

Ved dette definerer Lazarus og Folkman (1984, s.141) mestring (coping) som «stadig endrede kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å håndtere eksterne og/eller interne krav som vurderes å overskride ressursene til personen» (egen oversettelse). Denne studien tar utgangspunkt i denne definisjonen av coping-begrepet, sammen med den troen en har på egne evner til å mestre. Definisjonen har en del likhetstrekk med hvordan stress oppstår, noe som kan tyde på at stress og mestring er nært sammenknyttet (ibid.). Å mestre i skolesammenheng forstås som at elevene opplever en balanse mellom krav og ressurser. Dette gjelder kravene skolen har, men også kravene elevene har til seg selv.

2.3.2 Mestringstro

I psykologisk litteratur defineres mestringstro som troen en har på egne evner til å håndtere utfordringer, utføre handlinger og skaffe kontroll over utfordrende situasjoner (Bandura, 2006). Banduras teori om mestringstro, eller «self-efficacy», vektlegger hvordan mennesker gjennom egne forventninger kan oppleve mestring (ibid.). En vurderer ikke egen dyktighet, men heller om man har tro på å klare en bestemt oppgave. Teorien fremhever autentiske mestringserfaringer som viktig, da de fungerer som kilde til framtidig forventning om å mestre lignende situasjoner. Positive erfaringer bidrar altså til å skape positive forventninger til framtidig mestring, men det betyr også at det kan virke motsatt om en ikke opplever å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan derfor ses på som sentralt å oppleve mestring for å kunne skape tro på egne evner. En positiv forventning virker også beskyttende mot utvikling av psykiske vansker da belastningene fra eventuelle utfordringer og stress kan gi mindre utslag (Bandura, 1977). Om en har en negativ forventning eller ikke opplever å mestre noe særlig, kan det på den andre siden utvikles et kronisk og skadelig stress (Helsedirektoratet, 2014). Dette kan påvirke oss fysiologisk ved å bidra til forstyrret søvn, nedsatt immunforsvar eller ved å gi anspenhet. Det kan også gi psykologiske konsekvenser, som konsentrasjonsvansker, psykiske plager og det kan videre påvirke evnen til problemløsning. Opplevelsen av å mestre skolen og hverdagslivet blir ved dette helt sentralt for helse og trivsel blant elever (ibid.).

Flere undersøkelser viser at troen på å mestre spiller en sentral rolle for hvordan stressende situasjoner oppleves. En god mestringstro kan bidra til å dempe risikoen for at stresset fører til helseproblemer (Bandura et al., 1999; Comunian 1989; Caprara et al., 2004; Shelley & Pakenham 2004 i Eriksen et al., 2017). En økt forventning om å mestre viser også til å kunne dempe effekten stressorer har. Dette vil gjøre oss bedre rustet til å håndtere utfordringene vi møter i livet og slik reduseres sannsynligheten for at andre utfordrende situasjoner oppfattes som stressende. Om forventningene til

mestring derimot er lav, kan utfordringer vi utsettes for kjapt oppleves som stressende (Eriksen et al., 2017). Mestringstroen kan derfor fungere som en regulator for stressnivået. I hverdagen utsettes man for mange forskjellige stressorer og de kan bidra til å skape positive eller negative responser som påvirker mestringstroen. Om man opplever mestring gjennom å bli utfordret og tidligere erfaringer tilsier at man kan håndtere situasjonen, kan man få et positivt utfall (ibid.). Ved negative utfall opplever man ikke å mestre situasjonen og dette kan føre til lært hjelpeløshet. Hvis man opplever dette over lengre tid kan det bidra til lavere mestringstro, flere stressende situasjoner og videre kan det føre til dårligere psykisk helse (ibid.). Dette kan være fordi situasjonen man befinner seg i oppleves truende og følgende blir den stressende (Samdal et al., 2017).

2.4 Psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser

Forståelsen av psykisk helse har lenge vært i endring, fra å bli forstått som noe negativt, til å være noe mer enn det, nemlig de ressursene vi mennesker har for å kunne leve gode liv (Mæland, 2010). Verdens helseorganisasjon (WHO, 2022, s.8) definerer psykisk helse som:

"A state of mental well-being that enables people to cope with stresses of life, to realize their abilities, to learn well and work well, and to contribute to their communities. Mental health is an integral component to health and well-being and is more than the absence of mental disorder."

Ved denne definisjonen kan god psykisk helse forstås som å kjenne mestring over eget liv, realisere eget iboende potensial og videre kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte der man bidrar i samfunnet. Det kan videre forklares som å kunne leve et godt liv, til tross for stress og utfordringer (Uthus, 2017; Thorvaldsen et al., 2018). Å leve det gode liv handler dermed ikke om et fravær av stress og motgang, men det skal kunne håndteres. Hvis dette overføres til en skolekontekst vil det være ønskelig med et positivt stress som kan håndteres, slik at det kan bidra til å fremme god psykisk helse. Dersom et negativt stress fører til ubalanse mellom skolens forventninger og elevenes mulighet til å leve opp til dem og dette hindrer glede og livsutfoldelse, kan det på den andre siden medføre psykisk uhelse (Holen & Waagene, 2014). God psykisk helse kan dermed forstås som at man behersket eget liv til tross for motstand, i tillegg til at man har ressursene som trengs for å mestre livet. Det skal også påpekes at god psykisk helse eller velvære (well-being), er mer enn et fravær av psykiske lidelser (Mæland, 2010; WHO, 2022). God psykisk helse kan derfor forstås som at en behersker eget liv til tross for motstanden en møter og at man videre ressursene som trengs for å mestre livet. Det blir dermed en ressurs for å oppnå fysisk, psykisk og sosialt velvære (well-being), ikke bare et fravær av psykiske plager og lidelser.

Hvis de psykiske utfordringene derimot blir for vanskelig å håndtere, slik at de går ut over livskvaliteten, snakker vi om psykiske plager eller psykiske lidelser. Om en innehar psykiske plager vil det påvirke den daglige fungeringen i større eller mindre grad. Disse plagene refererer til symptombelastning, som for eksempel grad av angst eller depresjon (Thorvaldsen et al., 2018). Symptomene som kan oppleves er blant annet engstelse eller nedstemthet (Bang et al., 2022). Uttrykket for disse kan være fysisk og psykisk og beskrives som emosjonelle problemer (Haugen et al., 2008). De psykiske plagene vil avhengig av omfang påvirke den daglige fungeringen knyttet til mestring, trivsel og relasjoner til andre mennesker uten å tilfredsstille kravene til en diagnose (Thorvaldsen et al., 2018). Det anses at 15-20 prosent av personer mellom 3 og 18 år har psykiske problemer som fører til en nedsatt fungering (Folkehelseinstituttet, 2014). Om en

innehar en psykisk lidelse har man psykiske problemer av en slik grad at det kan settes en diagnose (Thorvaldsen et al., 2018). Begrepet brukes om en rekke tilstander eller diagnoser som angstlidelser eller depresjon. Slike lidelser begrenser muligheten til livsutfoldelse og oppfølging vil være nødvendig (Bang et al., 2022). Det er omtrent 7 prosent av barn og unge i alderen 4-14 år som har en psykisk lidelse i Norge (ibid.).

Psykisk helse kan altså påvirkes av mye og siden definisjonen er bred skapes det en del utfordringer til hva som skal måles. Denne studien setter søkelyset på psykiske plager, også kalt emosjonelle plager, knyttet til elevenes psykiske helse. Denne avgrensningen gjøres på bakgrunn av tilgjengelig data, tidligere forskning og problemstillingen.

2.4.1 Emosjonelle problemer

Emosjonelle problemer har ingen definisjon i de internasjonale klassifikasjonssystemene (DSM-V, ICD-10) og det er derfor ingen klar beskrivelse av begrepet. Grunnen til den manglende redegjørelsen i de internasjonale klassifikasjonssystemene er fordi plagene ikke tilfredsstillende kravene til diagnose da det ikke er en psykisk lidelse, men en psykisk plage av en internaliserende karakter. Plagene man utsettes for er gjerne symptomer på nedstemthet, tristhet eller engstelse (Idsøe & Idsøe, 2012). De fleste vil kjenne på disse symptomene gjennom livet, men det kalles ikke et emosjonelt problem før vanskene når en viss styrke eller varighet slik at de påvirker funksjonsnivået. Først når dette skjer kan det virkelig problematisere hverdagen (ibid.). Emosjonelle problemer kan med dette forstås likt som psykiske plager. Emosjonene, eller følelsene som blir påvirket av disse vanskene, er nært knyttet med forskjellige fysiologiske reaksjoner. Dette gjør at man fysisk kan kjenne tilstedeværelsen av emosjonelle problemer. De kroppslige symptomene kan være svetting, skjelving, kvalme, søvnforstyrrelser, hodepine, lavt energinivå og forstyrrelser ved matinntak (Haugen et al., 2008). Med både de psykologiske- og fysiske reaksjonene kan det være rimelig å tro at de kan påvirke elevers mulighet til læring og mestring (Bru, Idsøe & Øverland, 2016), som videre kan føre til et økt prestasjonspress og skolestress (Lazarus & Folkman, 1984).

Blant barn og unge i Norge er det en betydelig andel som utfordres psykisk i hverdagen grunnet emosjonelle problemer (Haugen et al., 2008). NOVA-rapporter fra de siste årene viser at det i lengre tid har vært en økning i selvrapporterte psykiske plager blant ungdom, men tall fra de siste fire årene tyder på en utflating (Bakken, 2022; Bakken, 2018). Det er vanskelig å si hvorfor dette skjer, men de som rammes av dette kan møte svært alvorlige konsekvenser, som for eksempel en økt risiko for frafall i skolen, rusmisbruk, problemer med å komme i arbeid senere i livet, økonomiske problemer og sviktende sosiale relasjoner (Samdal et al., 2016). Emosjonelle problemer i ung alder kan også være et forvarsel om alvorlige lidelser senere i livet (Reneflot et al., 2018). Dette kan ses på som urovekkende da de psykiske helseplagene som fremkommer oftest er emosjonelle plager, sammen med typiske stress-symptomer (Bakken, 2022; Bakken, 2018; Uthus, 2017; Helsedirektoratet, 2014). Dette kan ha sammenheng med at et økt press, kan føre til et økt stress, og dette kan gi flere symptomer på emosjonelle problemer, som for eksempel en høyere grad av utmattelse og nedstemthet (Skaalvik & Federici, 2015).

2.5 Betydningsfulle forhold: kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og bosted

Skolestress, emosjonelle problemer og opplevelsen av mestring påvirkes av flere forhold. Med bakgrunn i studiens avgrensning er følgende forhold av særlig interesse: kjønn, bosted og sosioøkonomisk bakgrunn. Disse forholdene viser til ulike strukturelle egenskaper ved elevene som videre kan påvirke opplevelsen av mestring, skolestress og emosjonelle problemer.

De siste årene har det vært en klar økning i psykiske helseplager blant begge kjønn, men jentene har hatt en betydelig større økning (Bakken, 2022; Sletten & Bakken, 2016). Jentene sliter særlig med de emosjonelle problemene, spesielt jenter i alderen 16-24 år (Haugen et al., 2008; Statistisk sentralbyrå, 2019). I nyere undersøkelser påpekes det at rundt 12 prosent av gutter har høye nivåer av emosjonelle problemer, mens 29 prosent av jenter plages med dette (Ungdata, 2021). Andre undersøkelser støtter dette og påpeker at forekomsten av emosjonelle problemer øker særlig i ungdomsårene blant jenter, mens det som regel er en nedgang hos gutter (Reneflot et al., 2018). I tillegg til de emosjonelle problemene tyder jenter også mot å bli stresset i større grad og det er betydelig mer enn hva guttene opplever (Lillejord et al., 2017; Bakken, 2022; Samdal et al., 2016). En mulig grunn til dette kan være fordi jenter oftere speiler sitt egenverd i hvordan de lykkes på skolen (Låftman & Modin, 2012). Lillejord et al. (2017) påstår dette kan skyldes at jenter gjennomgår flere pubertetsendringer, vektlegger sosiale krav i større grad, er oftere skolerelatert utbrent og blir mere stresset av uklare forventninger. I en studie gjennomført av Haugan et al. (2021) vises det til sammenhenger mellom emosjonelle problemer og mestringstro. Da jentene har flere emosjonelle problemer er det rimelig å tro at dette vil påvirke troen på å mestre. Dette støttes av studien og i tillegg påpekes det at jenter er mer utsatte for å utvikle lært hjelpeløshet om de ikke opplever å mestre (ibid.). En mulig årsak til dette kan være fordi det er kjønnsforskjeller i valg av mestringsstrategi (Eschenbeck et al., 2007). Kjønnsforskjeller i psykiske vansker kan ved dette ha sammenheng med at jenter og gutter mestrer stress, utfordringer og krav forskjellig. I tillegg til dette tenderer jenter i større grad mot å bli påvirket av skolekonteksten enn gutter (Dalen, 2014)

Et annet betydningsfullt forhold ved elevene er den sosioøkonomiske bakgrunnen. I Hemil-rapporten fra 2016 (Samdal et al., 2016) knyttes blant annet stress opp mot elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Her bemerkes det særlig at elever fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn oftere blir stresset av skolearbeidet enn elevene fra familier med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Resultatene går i tråd med tidligere forskning om at familier med høy sosioøkonomisk status i større grad hjelper barnet sitt med lekser, deltar på foreldremøter og har bedre kontakt med lærere, noe som kan påvirke elevenes stress (Due et al., 2003). Ved det økte stresset kan man påstå av den sosioøkonomiske bakgrunnen hos elevene har en påvirkning på den psykiske helsen. I en studie gjennomført av Torvik et al. (2020) rapporteres det om at flertallet av elevene med psykiske vansker har foreldre med lav utdanning. Jo lengre utdanning foreldre har, desto mer reduseres de psykiske problemene (ibid.). Det påvises også klare sammenhenger mellom mestring og sosioøkonomisk bakgrunn, da elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn ofte har økte mestringsforventninger (Tong & Song, 2004). Knyttet til dette rapporterer elever med lav sosioøkonomisk status om mindre mestringsopplevelser og høyere grader av stress (Meld.St.13, 2018-2019).

Hvor en bosetter seg tyder også på å ha sterke sammenhenger med elevenes psykiske helse (Mjaavatn & Frostad, 2016; Eriksen & Andersen, 2021). Elever fra byskoler rapporterer oftere og i større grad om problemer enn elever på landet. Disse problemene innebærer blant annet emosjonelle problemer og mindre opplevelser av mestring (Mjaavatn & Frostad, 2016). Et hovedfunn i NOVA-rapporten 2021/2 (Eriksen & Andersen, 2021) er at psykiske helseplager er mindre utbredt i distriktene. Forklaringen til dette kan være at skolestresset har mindre sammenheng med psykiske helseplager enn i byskolene. Skolene fra distriktet er ofte preget av ro, lavt stressnivå og lite prestasjonspress. Et lavere nivå av skolestress og emosjonelle problemer kan også

forklares ved at distriktsungdommers liv oftere er knyttet til nære relasjoner, sosial støtte, tilhørighet og aktiv deltakelse (ibid.).

2.6 Hypoteser

Med utgangspunkt i presentert teori er det formulert hypoteser knyttet til problemstillingen. Hypotesene viser til hvilke funn studien forventer å ende opp med. Figur 1 illustrerer studiens forskningshypoteser.

Hypotese 1 (H1): Det forventes at mestringsopplevelser predikerer mindre skolestress og færre emosjonelle problemer.

En opplevelse av å mestre utfordringer kan gi utslag for hvordan skolestresset oppleves. Dersom man håndterer og mestrer skolestresset kan det bidra til en bedret psykisk helse og mindre emosjonelle problemer (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1986; Bakken, 2022; Bandura, 1977; Bandura, 2006).

Hypotese 2 (H2): Det forventes at en prestasjonsorientert målstruktur predikerer flere emosjonelle problemer og økt skolestress.

Studier viser til at høyere nivåer av prestasjonspress og stress knyttes til den prestasjonsorienterte skolen (Lillejord et al., 2017). Det er rimelig å tro at dette stresset kommer av å ikke ha tro på egne evner til å mestre de kravene eller forventningene som formidles av skolens målstruktur. Hvis man over lengre tid opplever å ikke mestre, kan dette føre til et stress, som videre kan føre til emosjonelle problemer (Lillejord et al., 2017; Larsen, 1996; Eriksen et al., 2017; Lazarus & Folkman 1984).

Hypotese 3 (H3): Det forventes at en læringsorientert målstruktur predikerer færre emosjonelle problemer og mindre skolestress.

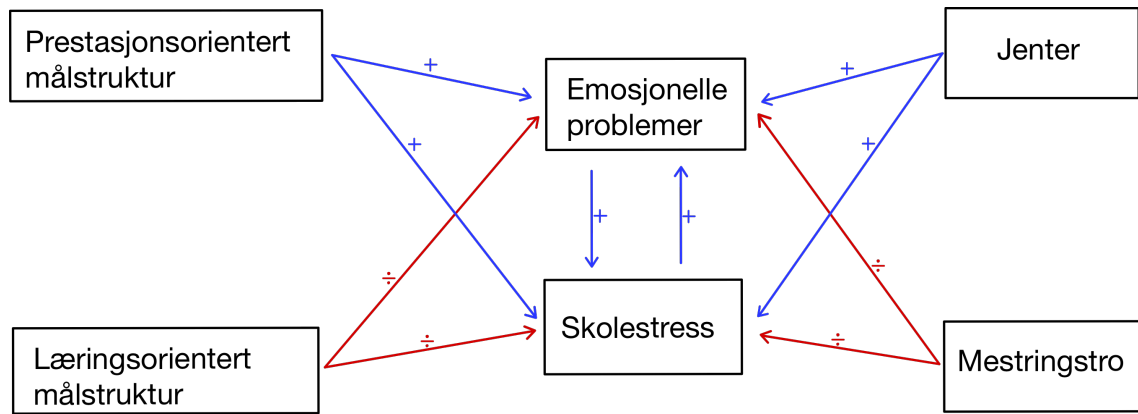
Elever som opplever en læringsorientert målstruktur bidrar med å sette egne og individuelle mål. Skolen kan ved dette sette mål som ikke overgår elevenes ressurser og slik kan de oppleve mestring. Dette kan bidra til mindre skolestress og emosjonelle problemer knyttet til skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Lillejord et al., 2017).

Hypotese 4 (H4): Det forventes at jenter i større grad opplever skolestress og emosjonelle problemer enn gutter.

Tidligere forskning viser klare forskjeller mellom gutter og jenter vedrørende mestringsopplevelser, skolestress og emosjonelle problemer, der jentene kommer dårligst ut. Det er vises videre til kjønnsforskjeller i hvordan man påvirkes av skolekonteksten, noe som kan gi utslag på de inkluderte variablene (Bakken, 2022; Sletten & Bakken, 2016; Haugen et al., 2008; Eschenbeck et al., 2007; Lillejord et al., 2017).

Hypotese 5 (H5): Det forventes at skolestress predikerer emosjonelle problemer og at emosjonelle problemer predikerer skolestress.

Emosjonelle problemer påvirker oss fysiologisk- og psykologisk. Med disse reaksjonene er det rimelig å tro at det vil påvirke muligheten til læring og mestring. Mangel av mestringsopplevelser bidrar til mere skolestress. Motsatt kan også et økt skolestress bidra til flere symptomer på emosjonelle problemer. (Lazarus & Folkman, 1984; Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Skaalvik & Federici, 2015; Eriksen et al., 2017).



Figur 1. Studiens forskningshypoteser, illustrert.

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet blir studiens metodevalg beskrevet og studiens validitet og reliabilitet blir også kommentert. Kapitlet begynner med å presentere studiens forskningsstrategi og design, før den videre gjør rede for populasjonen og utvalget som brukes i studien. Videre beskrives måleinstrumentet og de aktuelle variablene. Deretter presenteres de aktuelle analysene studien benytter. Avslutningsvis forklares tiltakene som er gjennomført for å sikre studiens kvalitet med utgangspunkt i validitet, reliabilitet, dimensjonalitet, målefeil og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsstrategi og design

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom skolens målstruktur og elevenes opplevelse av skolestress, mestring og emosjonelle problemer, da tidligere forskning tyder på at en slik sammenheng kan eksistere. For å finne svar på dette brukes en kvantitativ forskningsstrategi da det gir mulighet for å studere sammenhenger fra store utvalg, som videre gir mulighet til representativ statistisk generalisering av studiens resultater (Ringdal, 2018).

Studiens design er planen, eller skissen, for innsamling av data (Ringdal, 2018). Ved denne studien brukes foreliggende data, sekundærdata, fra forskningsgruppen Livet i Skolen (LiS). Dette prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim fylkeskommune og NTNU, der elever fra 10. klasse ble fulgt gjennom den videregående skolen i årsspenntet 2015-2018. I dette tidsrommet ble det gjennomført fire forskjellige spørreundersøkelser med en deltakelse på over 3 000 elever fra 13 forskjellige videregående skoler i Trøndelag fylkeskommune. Data fra spørreundersøkelsene ble innhentet ved bruk av fysiske spørreskjema, der prosjektets forskere var til stede. Målet med LiS-prosjektet var å få frem elevers stemme og deres opplevelse av det faglige og sosiale miljøet på skolen. Dataene gir imidlertid muligheter til å undersøke andre sammenhenger utover dette. Tema som prosjektet tok for seg inkluderte mestring, emosjonelle problemer, stress og press, målstruktur, ensomhet, sosiale relasjoner, selvværd, selvpåfatning, fravær/nærvær og mediebruk.

Denne studien benytter seg av de kvantitative dataene fra undersøkelsen som tok sted på 3. året i den videregående skolen (2018). Data er hentet fra dette året fordi skolestress, coping, målstruktur og emosjonelle problemer først ble målt samtidig dette året. Studien tar derfor i bruk et tverrsnittdesign som baserer seg på at respondentene kun svarer én gang (Ringdal, 2018). Bruken av en slik innsamlingsmetode bidrar til å gi et øyeblikksbilde av elevenes opplevelser, men blir begrenset av at studien ikke kan gi indikasjoner eller resultater om utvikling over tid (ibid.).

3.2 Populasjon og utvalg

Populasjonen er personene studien skal uttale seg om eller gjelder for (Ringdal, 2018). I denne studien er populasjonen alle elever på VG3 i Norge. Utvalget er de personene som undersøkes og som videre er en del av denne populasjonen. Studiens utvalg baserer seg på de elevene som svarte på de aktuelle spørsmålene i spørreundersøkelsen på VG3, noe som tilsvarer 1 511 elever. Ved dette er ikke utvalget tilfeldig trukket og må derfor betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (Convenience Sample) (Ringdal, 2018). Et bekvemmelighetsutvalg betegnes av at utvalget er valgt på bakgrunn av tilgjengelighet og det kan derfor ikke anses som representativt (McQueen & Knussen, 2006). Å vise varsomhet når det kommer til generalisering av studiens resultater fra analyse til populasjon kan derfor være til fordel, da det kan tenkes at resultatene bare finnes under spesifikke omstendigheter, eller for spesifikke grupper. Det er sjeldent å trekke

representative sannsynlighetsutvalg i pedagogisk forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018), men det kan likevel argumenteres for dersom utvalget viser stor nok bredde knyttet til missing data, svarprosent og representasjonsanalyser, også kalt ytre validitet (Ringdal, 2018).

I undersøkelsen gjennomført av LiS er det tilfredsstillende svarprosent på 77. Missing data er de spørsmålene som elevene ikke svarte på. Missing data er lav i LiS-undersøkelsen, med gjennomsnittlig missing data på rundt 2 prosent for hvert spørsmål. Representativitetsanalysene forteller om fordelingen i utvalget kan representere populasjonen. Utvalget er hentet fra ulike videregående skoler i Trøndelag fylkeskommune og fordeler seg ulikt geografisk, med 80 prosent byskoler og 20 prosent bygdeskoler. Disse tallene samsvarer med godt med populasjonens geografiske fordeling, der 83 prosent bor i tettbygde strøk, mens 17 prosent bor i spredtbygde strøk (Statistisk sentralbyrå, 2022). Utvalget fordeler seg også tilnærmet likt mellom kjønn, med 58 prosent jenter og 42 prosent gutter. Det kan ses på som naturlig at jentene er i flertall, da flere jenter går studieforbredende på videregående skole (Lervåg, 2023). Utvalgets sosioøkonomiske bakgrunn måles ved mors utdanningsnivå og fordeler seg slikt: 25 prosent med lavt utdanningsnivå, 30 prosent med middels utdanningsnivå og 45 prosent med høyt utdanningsnivå. Utvalgets fordeling rundt den sosioøkonomiske bakgrunnen kan forstås som naturlig da tall fra SSB peker på at elever som tar allmennfag oftere har foreldre med høyt utdanningsnivå (Ekren, 2014). Representativiteten i dette utvalget styrker studiens validitet ved at det minsker sannsynligheten for systematiske målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). På bakgrunn av dette kan studien tenkes å ha en overførbarhet, med mulighet for en skjønnsmessig generalisering av resultater til populasjonen.

3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene

3.3.1 Spørreskjema

Måleinstrumentene denne studien baserer seg på er hentet fra et omfattende spørreskjema fra Livet i Skolen-prosjektet. I spørreskjemaet hentes det inn bakgrunnsopplysninger og påstander knyttet til de aktuelle temaene. Spørsmålene i spørreskjemaet er både på ordinal- og nominalnivå og baserer seg på tidligere utviklede instrumenter og forskningslederens eget arbeid. Flesteparten av spørsmålene er satt sammen av mange forskjellige spørsmål, som videre skaper en skala. Disse spørsmålene blir videre i studien kalt items.

Hvordan elever opplever skolens målstruktur, emosjonelle problemer, skolestress og mestring, er eksempler på fenomener som ikke er observerbare og derfor noe som ikke kan måles direkte. Disse begrepene omtales som latente begrep. For å sette mål på begrepene må de operasjonaliseres ved bruk av sammensatte mål (Ringdal, 2018). Et sammensatt mål består av flere items der målet er å dekke ulike sider av et begrep. Ved å gjøre dette blir hele dimensjonen av begrepet belyst slik at det blir mindre utsatt for eventuelle målefeil og slik økes studiens begrepsvaliditet (ibid.). Begrepsvaliditeten handler om at man måler det man vil måle, noe som vil si at itemene samsvarer med det teoretiske begrepet (ibid.). Operasjonaliseringen er gjort av forskningslederne, men i denne studien vil det også kvalitetssikres gjennom korrelasjons, reliabilitets- og faktoranalyser. Denne kvalitetssikringen bidrar til å styrke studiens reliabilitet ved å kontrollere egenskapene til itemene (ibid.). Kvalitetssikringen utdypes ytterligere i delkapittel 3.5.

3.3.2 Variabler

Med utgangspunkt i LIS-dataene og studiens problemstilling er følgende variabler plukket ut: læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, coping, emosjonelle problemer og skolestress. De tre uavhengige variablene ved skolens målstruktur og coping blir satt opp mot de to avhengige variablene som er ment å måle konsekvensene de har på elevers psykiske helse.

Læringsorientert målstruktur (uavhengig variabel) er inkludert i spørreskjemaet for elevene på VG3. En læringsorientert målstruktur viser til å ha en positiv virkning på elevers psykiske helse, mestringsopplevelser og skolestress (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Federici & Skaalvik, 2015; Baudoin & Galand, 2017). Det anses derfor som aktuelt å inkludere denne variabelen i studien. Skalaen som er ment å måle læringsorientert målstruktur er utviklet og testet av Midgley et al. (2000). Sammenlagt skal itemene gi et bilde på den læringsorienterte målstrukturen. Skalaen er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Itemene ment å måle den læringsorienterte målstrukturen er følgende:

- Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene.
- Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare puffer det.
- Det er viktig for lærerne våre at jeg lærer nye ting,
- Det er helt OK for lærerne våre at jeg gjør feil i klassen, så lenge jeg lærer av det.

Prestasjonsorientert målstruktur (uavhengig variabel) viser i motsetning til den læringsorienterte målstrukturen til å ha en negativ virkning på elevers psykiske helse, mestringsopplevelser og skolestress (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Baudoin & Galand, 2017; Lillejord et al., 2017). Denne variabelen kan dermed fange den andre siden av målstrukturbegrepet og blir derfor en aktuell variabel i denne studien. Skalaen som er ment å måle prestasjonsorientert målstruktur består av fire items og er utviklet av Midgley et al. (2000). Sammen skal de gi et bilde på elevenes opplevelse av den prestasjonsorienterte målstrukturen. Skalaen er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Itemene ment å måle prestasjonsorientert målstruktur er følgende:

- Det viktigste for lærerne våre er at jeg får gode karakterer.
- Det viktigste for lærerne våre er at jeg svarer riktig på spørsmål.
- Det viktigste for lærerne våre er at jeg gjør det godt på prøver.
- Det viktigste for lærerne våre er at jeg er flink på skolen.

Coping (uavhengig variabel) er tatt med for å måle elevers mestringsopplevelser. Opplevelsen og troen på å mestre står sentralt i utvikling av skolestress eller emosjonelle problemer, men er også et utfall av skolens målstruktur (Bandura, 1977; Lazarus & Folkman, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Helsedirektoratet, 2014; Eriksen et al., 2017; Samdal et al., 2017). Ved dette anses coping-variabelen som aktuell i denne studien. Itemene som er målt ved coping kommer fra *The Coping Competence Questionnaire* (Schroder & Ollis, 2013). Skalaen tar opprinnelig i bruk 12 items, men i denne studien brukes kun fem av itemene med høyest faktorladning og korrelasjoner. Alle itemene er negativt formulert og blir derfor snudd i analysene. Skalaen er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Itemene ment å måle coping er følgende:

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

Emosjonelle problemer (avhengig variabel) har tidligere år vist til å være den psykiske helseplagen som fremkommer oftest blant ungdom (Bakken, 2018; Uthus, 2017; Helsedirektoratet, 2014). Emosjonelle problemer er ofte et resultat av skolestress, lite mestringsopplevelser og skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Baudoin & Galand, 2017; Lillejord et al., 2017; Lazarus & Folkman, 1984; Skaalvik & Federici, 2015). Variabelen anses derfor som svært aktuell i denne studien. Emosjonelle problemer er målt med items fra *Strenght and Difficulties Questionnaire* (SDQ) som er utviklet av Robert Goodman (1997). Denne skalaen er godt egnet som kartleggingsverktøy for emosjonelle problemer da den har en tilfredsstillende indre konsistens og dekker de viktigste sidene av begrepet, både fysisk og psykisk. Skalaen er gradert fra 0 til 2, der 0 ikke stemmer, 1 stemmer delvis og 2 stemmer helt. Itemene ment å måle emosjonelle problemer er følgende:

- Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme
- Jeg bekymrer meg mye
- Jeg blir ofte lei meg, nedfor eller på gråten
- Jeg blir ofte nervøs i nye situasjoner
- Jeg blir redd for mye, jeg blir lett skremt

Skolestress (avhengig variabel) er ifølge Ungdata (Bakken, 2022) den psykiske helseplagen som fremkommer oftest blant ungdom i nyere tid. Denne variabelen anses som viktig i denne studien da skolestress ofte er utfallet av manglende mestringsfølelse og skolens målstruktur. Stresset kan videre gi alvorlige konsekvenser for elevers psykiske helse (Eriksen et al., 2017; Helsedirektoratet, 2014; Bakken et al., 2018; Lillejord et al., 2017; Larsen, 1996). Elevers opplevelse av skolestress er målt av fire items og er utviklet fra NOVA rapport 6/2017 (Eriksen et al., 2017). Skalaen er gradert fra 1 (svært usant) til 6 (svært sant). Itemene ment å måle skolestress er følgende:

- Jeg blir stresset av skolearbeidet.
- Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet.
- Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre.
- Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen.

3.3.3 Bakgrunnsvariabler

I tillegg til nevnte variabler er det tatt med tre bakgrunnsvariabler for å styrke funn og kontrollere at sammenhengen mellom begrep ikke gir feilaktige utslag.

Bakgrunnsvariablene er tatt med for å gi plass til andre påvirkende faktorer i studiens resultater. Ved å benytte disse variablene kan man finne ut om det er forskjell mellom jenter og gutter, mellom byskoler og bygdeskoler eller om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er av betydning. For å undersøke dette er følgende variabler plukket ut: kjønn, mors høyeste utdanningsnivå og bosted.

Kjønn (uavhengig variabel) er tatt med da tidligere forskning ser klare forskjeller mellom gutter og jenter vedrørende opplevd mestring, skolestress og emosjonelle problemer (Bakken, 2022; Sletten & Bakken, 2016; Haugen et al., 2008; Eschenbeck et al., 2007). Kjønn er målt på nominalnivå i gjensidig utelukkende grupper. For å forenkle bakgrunnsvariabelen i analysen blir variabelen dummykodet til verdiene 0 og 1 (Ringdal, 2018). Jenter får verdi 1 og gutter får verdi 0 og blir ved dette referansekategori.

Mors høyeste utdanningsnivå (uavhengig variabel) er tatt med for å få et innblikk i elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Denne bakgrunnsvariabelen er inkludert da flere studier viser til klare sammenhenger mellom elevers sosioøkonomiske bakgrunn og mestring, skolestress og emosjonelle problemer (Samdal et al., 2016; Torvik et al.,

2020; Tong & Song, 2004; Meld.St.13, 2018-2019). Det kan argumenteres for at mors utdanningsnivå er et godt mål på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn da det har en avgjørende betydning for andre sosioøkonomiske faktorer (Aamodt, 1982; Torvik et al., 2020). Det begrenser likevel studien da det er mange andre forhold som også påvirker den sosioøkonomiske bakgrunnen. Det må derfor vises varsomhet i bruk av bakgrunnsvariabelen når konklusjoner trekkes fra analysene. I LIS-dataene er mors utdanningsnivå målt på en skala fra 1 til 4. Svaralternativene er følgende:

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

Siden få elever hadde mødre med utdanningsnivå fram til grunnskole ble svaralternativene 1 og 2 slått sammen til en faktor. Mors utdanningsnivå blir derfor målt på en skala fra 1 til 3. De nye faktorene er mødre med lavt utdanningsnivå (1) som blir referansekategori, mødre med middels utdanningsnivå (2) og mødre med høyt utdanningsnivå (3).

Bosted (uavhengig variabel) er tatt med da elevers mestringsopplevelser, skolestress og utbredelsen av emosjonelle problemer kan påvirkes av hvor i landet man bor (Mjåvatn & Frostad, 2016; Eriksen & Andersen, 2021). Dersom resultatene fra studien skal kunne generaliseres blir det naturlig å ha med elevenes bosted som bakgrunnsvariabel. Elevenes bosted blir kategorisert etter den geografiske beliggenheten til skolene. Av de deltagende skolene er 8 byskoler og 5 bygdeskoler. I analysene blir bakgrunnsvariabelen dummykodet til verdiene 0 og 1. Bygdeskoler får verdien 1 og byskoler blir referansekategori med verdien 0.

3.4 Beskrivelse av analyser

For å analysere det kvantitative datamaterialet benyttes versjon 28 av IBM SPSS. I bruk av dette programmet er det gjennomført en rekke analyser for å adressere problemstillingen. De første analysene innebærer deskriptiv statistikk i form av univariate- og bivariate analyser, etterfulgt av beregning av signifikantnivå og effektstørrelse. Videre presenteres en hierarkisk lineær regresjonsanalyse for å vise til en eventuell sammenheng i datamaterialet.

3.4.1 Univariate- og bivariate analyser

Univariate- og bivariate analyser er kalles for deskriptiv statistikk. Dette gir viktig informasjon om ulike sider ved populasjonen data er hentet fra. Målet med slike analyser er å beskrive fordelingen av data på en lettfattelig og oversiktlig måte (Ringdal, 2018). I denne studien brukes univariate analyser til å beskrive gjennomsnitt, median, standardavvik, skjevhet, kurtosis og variasjonsbredde. Resultatene fra den univariate analysen presenteres i en frekvenstabell. Videre presenteres krystabeller og frekvenstabeller for studiens bakgrunnsvariabler og t-tester for studiens avhengige og uavhengige variabler knyttet til kjønn.

Etter presentasjonen av enkeltvariablenes fordeling beskrives sammenhengen mellom forskjellige variabler. Bivariate analyser beskriver relasjonene mellom uavhengige og avhengige variabler og gjøres i denne studien ved hjelp av bivariate korrelasjonsanalyser. Analysen gir et tallmessig uttrykk for styrken i sammenhengen mellom ulike variabler (Ringdal, 2018). Dette brukes for å estimere korrelasjoner i populasjonen, reliabilitetsmål og til å måle effektstørrelse. For å måle effektstørrelsen brukes Pearsons korrelasjoner som har en størrelse mellom -1 og 1 der det vises om det er en negativ eller positiv sammenheng mellom variablene (Ringdal, 2018). Hvis det ikke finnes en korrelasjon, vil Pearsons r være lik 0. Det er imidlertid viktig å påpeke at det

ikke er noe fasitsvar på hva som er en sterk eller svak korrelasjon, siden dette er avhengig av hva som studeres. Tallene som kommer fra korrelasjonsanalysene egner seg best til å sammenligne slik at man får et omtrentlig mål på korrelasjonen mellom to variabler (Eikemo & Clausen, 2012).

Bivariate analyser er særlig viktig når data skal kvalitetssikres gjennom å kontrollere for multikollinearitet. Dette innebærer at man kontrollerer for store korrelasjoner mellom forskjellige items (Eikemo & Clausen, 2012). I denne studien brukes korrelasjonsanalyser for å kvalitetssikre skalaens interne korrelasjon (vedlegg 2). Det er ønskelig at korrelasjonene varierer mellom 0,3 og 0,8 (Field, 2018). For sterke korrelasjoner kan tyde på at spørsmålene som stilles er nærmest sagt det samme spørsmålet og det kan dermed være vanskelig å skille dem fra hverandre. For svake korrelasjoner fanger ikke opp det det sammensatte målet en ønsker å måle. I kvalitetssikring av data blir det også brukt Prinsipal faktoranalyse (PKA) for å vurdere skalaens dimensjonalitet (vedlegg 1). Dette bidrar til å forklare om indikatorene er godt nok operasjonalisert og om de måler det de skal måle (Eikemo & Claussen, 2012). Spørsmålet som besvares er om indikatorene er endimensjonale eller om det blir nødvendig å dele de opp i flere indekser (Ringdal, 2018). Faktorladninger på over 0,3 tas med i analysen og alt over 0,7 anses som et sterkt mål på at indikatorene er godt operasjonalisert (Bjerkan, 2012). I Prinsipal faktoranalyse roteres aksene slik at itemene blir satt inn i variabelen de sterkest tilhører. I denne studien antas det en korrelasjon mellom itemene og det benyttes derfor en oblikk rotasjon i PKA. Skalaen kvalitetssikres også gjennom reliabilitetsanalyser (vedlegg 1). Ved bruk av slike analyser kan man få et statistisk mål på den interne konsistensen, også kalt Chronbachs alfa (α). Den har en størrelse mellom 0 og 1 og viser hvor tett sammenbundet de forskjellige indikatorene er som en gruppe (Ringdal, 2018). Hvis verdien er større enn 0,7 har det sammensatte målet en god intern konsistens og god reliabilitet.

3.4.2 Effektstørrelse og signifikanttesting

Signifikanttesting blir i denne studien brukt til å kvalitetssikre resultatene ved å øke studiens indre validitet. Målet med å signifikans er å finne ut om det er eller ikke er en ikke-tilfeldig forskjell i dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å undersøke dette benytter studien t-tester. Disse brukes for å sammenlikne gjennomsnittet fra to forskjellige grupper. Resultatet fra t-testene forteller om det er en signifikant forskjell mellom gruppene som sammenlignes (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). I denne studien benyttes t-test (to uavhengige utvalg) for å undersøke om det er kjønnsforskjeller knyttet til studiens avhengige og uavhengige variabler.

Beregning av effektstørrelse handler om å undersøke størrelsen på eventuelle forskjeller. Effektstørrelse og signifikansnivå presenteres i studiens funn da effektstørrelsen supplerer med å fortelle hvor stor forskjellen mellom gruppene er og viser ikke kun at det er en forskjell (Sullivan & Feinn, 2012). Dette er særdeles viktig i store utvalg da det ofte vil være signifikante funn, selv om de ikke er av noen praktisk betydning (Kleven & Hjordemaal, 2018). P-verdiene kan dermed være forvirrende da de avhenger av størrelsen på utvalget. Ved store utvalg betyr ikke signifikante funn nødvendigvis at effekten er stor. Ved å ta i bruk effektmål får man bedre tallmessige mål der man kan bestemme om forskjellen rent praktisk er av betydning (Sullivan & Feinn, 2012). Effektmålet Cohens d brukes som effektstørrelse på studiens t-tester. Sullivan & Feinn (2012) deler inn forståelsen av effektstørrelse slik; 0,2 beskriver liten effekt, 0,5 beskriver moderat effekt og 0,8 beskriver stor effekt. Effektstørrelsen er standardisert og er derfor ikke avhengig av utvalgets størrelse.

3.4.3 Multivariat lineær regresjonsanalyse

I multiple regresjonsanalyser blir en variabel sett i lys av to eller flere andre variabler, der man vil undersøke sammenhengen mellom den avhengige og de uavhengige (Ringdal, 2018). I denne studien brukes hierarkisk lineær regresjonsanalyse for å se i hvilken grad begrepene henger lineært sammen og videre kontrollere for andre uavhengige variabler (Eikemo & Clausen, 2012). Ved å bruke denne fremgangsmåten legges forklaringsvariabler til modellen i en stegvis tilnærming. Hensikten er å gjøre analysen mer realistisk ved å kontrollere for andre påvirkende variabler og slik kan irrelevante variabler elimineres fra analysen (Ringdal, 2018). Med bakgrunn i problemstillingen er skolestress og emosjonelle problemer satt som avhengige variabler i to forskjellige analyser. Den hierarkiske regresjonsanalysen er delt inn i følgende tabeller:

Tabell: Skolestress

Modell 1: Kjønn, mors høyeste utdanningsnivå, bosted

Modell 2: Læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur

Modell 3: Coping

Modell 4: Emosjonelle problemer

Tabell: Emosjonelle problemer

Modell 1: Kjønn, mors høyeste utdanningsnivå, bosted

Modell 2: Læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur

Modell 3: Coping

Modell 4: Skolestress

Ved å gjennomføre regresjonsanalysene kan man få et innblikk i hvor mye av variansen i avhengig variabel som kan forklares av de uavhengige variablene. Den forklarte variansen, R^2 , er et mål på hvor god modellen er. Denne korrelasjonskoeffisienten omtales som forklaringsgraden og varierer fra 0 til 1. Hvis en uavhengig variabel ikke forklarer noe av den avhengige variabelen blir R^2 lik 0. Om prediksjonen er perfekt, blir R^2 lik 1 (Ringdal, 2018). Regresjonskoeffisienten viser med andre ord endring i avhengig variabel når de uavhengige variablene endres med en måleenhet. *B*-koeffisienten beskriver forskjellen mellom hver variabel og referansekategorien, og betegnes som en ustandardisert regresjonskoeffisient. *Beta* er standardisert og gjør det lettere å sammenligne variablene opp mot hverandre (Eikemo & Clausen, 2012). Denne verdien er avgjørende for å kunne vite hvilke faktorer som bidrar i størst grad til å predikere variansen i avhengig variabel. Signifikantverdien i analysen forteller om de uavhengige variablene bidrar signifikant til den forklarte variansen (R^2). I analysen markeres signifikantverdien for 0,01 nivå (**) og for 0,05 nivå (*).

3.5 Kvalitetssikring av sammensatte mål

For at studien skal ha vitenskapelig troverdighet må den være både faglig, metodisk og etisk troverdig. For å sikre dette presenteres grepene som er gjort for å kvalitetssikre studien gjennom validitet, reliabilitet og dimensjonalitet. I tillegg til dette beskrives eventuelle målefeil som kan ha en påvirkning på studiens resultater. Avslutningsvis presenteres etiske betraktninger som studien tar hensyn til.

Studiens validitet, reliabilitet og dimensjonalitet brukes til å vurdere kvaliteten på forskningen som utføres. Studiens dimensjonalitet handler om operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene og om de måler en eller flere dimensjoner (Ringdal, 2018). Validitet handler om at en måler det en faktisk vil måle. Innenfor kvantitative metoder blir dette benevnt som begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018).

Begrepsvaliditet blir definert som «graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.96). Reliabilitet handler om at gjentatte målinger gir samme resultat og at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målefeil (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018).

Studiens dimensjonalitet kvalitetssikres ved bruk av Prinsipale komponentanalyser (PKA) som forteller om skalaen er en- eller flerdimensjonal. Mønstermatrisen for læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer vises i tabell I (vedlegg 1). I analysen fremkommer det fem komponenter der variablene ladet høyest på ulike komponenter, noe som tyder til endimensjonalitet. Ladningene på hver enkelt item ligger mellom .48 - .87, med flertallet over .70, noe som anses som et sterkt mål på at indikatorene er godt operasjonalisert (Bjerkan, 2012). Den laveste indikatoren på .48 kan forklares ved at det er den eneste som måler de fysiske påkjenningene av emosjonelle problemer. Den ligger likevel over grensen for hva som er akseptabelt og anses som nødvendig for å måle alle aspekter ved emosjonelle problemer. Målene vurderes derfor som endimensjonale. Videre undersøkes reliabiliteten ved bruk av Chronbachs alfa (α), noe som er et prinsipp for god operasjonalisering av det latente begrepet. Chronbachs alfa brukes for å måle indikatorenes indre konsistens og forteller hvilken sammenheng det er mellom itemene. Indre konsistens kan dermed anses som et mål på reliabilitet. Jo sterke itemene er målt med Chronbachs alfa, jo bedre er reliabiliteten målt (Ringdal, 2018). Det fremgår at alfaverdiene i læringsorientert målstruktur ($\alpha = .751$), prestasjonsorientert målstruktur ($\alpha = .828$), skolestress ($\alpha = .781$), coping ($\alpha = .871$) og emosjonelle problemer ($\alpha = .770$) alle befinner seg over 0,7, noe som indikerer god indre konsistens. Dette bidrar til at de sammensatte målene kan fange inn flere vinkler på de rike teoretiske begrepene og derfor kan det gi høyere reliabilitet enn hva en enkelt variabel kan (Ringdal, 2018). Interne bivariate korrelasjonsanalyser forteller om det er en statistisk sammenheng mellom itemene i skalaen (Ringdal, 2018). Tabell II-VI (vedlegg 2) viser til moderate samvariasjoner der de fleste items ligger mellom 0,3 og 0,6, noe som anses som ideelle korrelasjoner. Det skal imidlertid påpekes at to samvariasjoner ligger på .28, noe som indikerer at itemene er litt for ulike. Validitet, eller begrepsvaliditet, er et mer generelt begrep enn dimensjonalitet og reliabilitet. Det er ikke mulig å estimere begrepsvaliditet gjennom tallmessige uttrykk og derfor må det brukes rasjonale og teoretiske vurderinger som suppleres med empiriske data (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018).

Studiens validitet påvirkes av flere forhold. I denne studien styrkes validiteten gjennom utvalgsbredden, at itemene er godt utprøvd og at oppgitt effektstørrelse vil gi gode muligheter for generalisering av studiens resultater. Det er likevel noen svakheter i studiens indre validitet. Indre validitet handler om de mulighetene man har til å dra slutninger om årsakssammenhenger (Ringdal, 2018). Det er i utgangspunktet vanskelig å utelukke årsaker i statistiske analyser og det blir derfor meningsløst å snakke om årsakssammenhenger. Det kan hevdes at dette vil svekke studiens indre validitet. I pedagogisk og psykologisk forskning er det derimot ikke ofte årsaksbestemte forklaringer da alle mennesker handler forskjellig i ulike situasjoner. Studien retter derfor fokuset mot sammenhenger framfor årsaksforklaringer da variablene kan påvirkes gjensidig av hverandre. For å videre styrke den indre validiteten er det viktig å være klar over eventuelle målefeil.

3.5.1 Målefeil

Målefeil er alltid tilstedeværende i enhver studie uavhengig av hvordan data samles inn og denne feilen er en trussel mot begrepsvaliditeten (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Det kan derfor være til fordel å evaluere forhold rundt datainnsamlingen for å hente kunnskap om hvilke målefeil som kan skape problemer. I forskning skiller det mellom tilfeldige- og systematiske målefeil (Ringdal, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Tilfeldige målefeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig og dette påvirker studiens reliabilitet. De tilfeldige målefeilene vil derimot jevne seg ut da denne studien har et tilstrekkelig stort antall elever som deltar (Kleven & Hjordemaal, 2018). Systematiske målefeil skyldes instrumentene, itemene, forhold ved målingen og egenskaper ved forskeren. Denne typen målefeil vil ikke jevne seg ut med et større utvalg (ibid.). Studiens validitet påvirkes direkte av de systematiske målefeilene (Ringdal, 2018).

Forhold i utvalget eller forhold ved situasjonen kan bidra til å skape både tilfeldige- og systematiske målefeil. I forhold ved situasjonen er data innhentet i skoletiden, noe som gir relativt like rammer for hele utvalget. Spørreskjemaet ble også fylt ut for hånd av elevene, noe som gir like premisser i besvarelsen. Dette bidrar til å øke studiens validitet og minimerer systematiske målefeil. I forhold ved elevene snakkes det først og fremst om tilfeldige målefeil. Disse målefeilene innebærer for eksempel at de ikke husker, krysser av feil på spørreskjemaet, dagsformen eller at noen gir kunstig lave eller høye verdier som videre kan føre til misvisende konklusjoner. Noen elever kan tendere mot å svare i retning av det som er sosialt ønskelig, uavhengig av hva deres egen mening er. Dette kan påvirke studiens indre validitet, dekke over reelle sammenhenger og skape spuriøse sammenhenger. Slike målefeil kan motvirkes ved å sikre elevenes anonymitet og videre se til at det ikke finnes noen rette eller gale svar i spørreundersøkelsen (Podsakoff et al., 2003). Anonymiteten kan være problematisk da data fra LiS-prosjektet ble samlet inn til en longitudinell studie og derfor kunne ikke elevene være helt anonyme. Svarene er imidlertid taushetsbelagt og det er kun et fåtall personer som har tilgang til dem. Forskerne ga denne informasjonen til elevene og dette kan bidra til å redusere eventuelle tilfeldige målefeil. Slike feil er viktig å kommentere for å kvalitetssikre studien, men det er viktig å vise varsomhet når konklusjoner skal trekkes rundt usikkerheten ved variablene og i henhold til relevante målefeil.

Ved instrumentet kan det også oppstå systematiske målefeil. Språket som brukes i spørreskjemaet er særdeles viktig for å skape kvalitet i dataene. Det kan derfor være til fordel at språket er forståelig og at det er et fravær i bruk av kompliserte begreper. Dersom språket er for vanskelig kan det være utfordrende for elevene å forstå spørsmålet og videre koble det til kjent informasjon i minnet. Bruk av ukjente begreper kan føre til at elevene bruker nærliggende items til å forstå spørsmålet og slik kan det oppstå en kunstig sammenheng mellom items (Podsakoff et al., 2003). En videre konsekvens kan være at man får ukritiske svar siden man ikke forstår spørsmålene (ibid.). Spørreskjemaet som er benyttet er brukt ved tre tidligere anledninger og tyder ved lav missing data at spørsmålene blir forstått. Det vurderes derfor at spørreskjemaet ikke benytter for komplisert språk, noe som styrker studiens indre validitet.

3.5.2 Etske betraktninger

I dag er det en bred enighet om at all forskning skal følge forskningsetiske normer. Retningslinjene fra det nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) pålegger forskeren å arbeide fra en grunnleggende respekt for mennesket. Ved dette skal man respektere deltakernes integritet, medbestemmelse og

frihet, samtidig som man får ansvaret for at deltakerne ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Prosjektet ble søkt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) da elevene måtte gi direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger. NSD vurderte at enkelte spørsmål falt under personopplysningslovens definisjon av helseforhold og at disse kunne oppleves som inngripende for elevene. For å følge NESH sine forskningsetiske normer ble det sendt ut informasjonsskriv om studiens formål og deltakernes rettigheter slik at de kunne danne seg en rimelig forståelse av deltakelse i forskningsprosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette informasjonsskrivet fikk elever beskjed om at deltakelse i prosjektet var frivillig og at det var mulig å trekke seg når som helst. Personvernombudet fant informasjonsskrivet tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav. Elever under 16 år måtte i tillegg ha samtykke fra foresatte for å kunne delta. De som ikke ønsket å delta i prosjektet fikk alternative opplegg mens undersøkelsene pågikk. Elevene som deltok ble videre identifisert med nummer og det er et begrenset antall personer som har tilgang til opplysningene.

Kapittel 4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra de statistiske analysene som er kjørt i SPSS (versjon 28). Første del av kapittelet er knyttet til de deskriptive analysene. Her presenteres frekvenstabeller, krysstabeller og t-tester. Jeg har valgt å ta med relativt mange tabeller da jeg mener dette bidrar til å gjøre resultatene mer oversiktlig og det kan gjøre funnene mer leservennlig ved å kunne gå gjennom resultatene trinn for trinn. Videre består kapittelet av korrelasjonsanalyser for å kunne studere sammenhenger mellom avhengige og uavhengige variabler. Avslutningsvis presenteres resultatene fra to hierarkiske lineære regresjonsanalyser knyttet til de avhengige variablene.

4.1 Beskrivende analyser

I følgende delkapittel presenteres den deskriptive statistikken for skalaene som benyttes i denne studien. Først presenteres frekvenstabeller for gjennomsnitt, median, standardavvik, skjevhet og kurtosis. Videre beskrives studiens bakgrunnsvariabler, etterfulgt av t-tester for variablene prestasjonsorientert målstruktur, læringsorientert målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer.

Tabell 1: Frekvensfordeling på læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer.

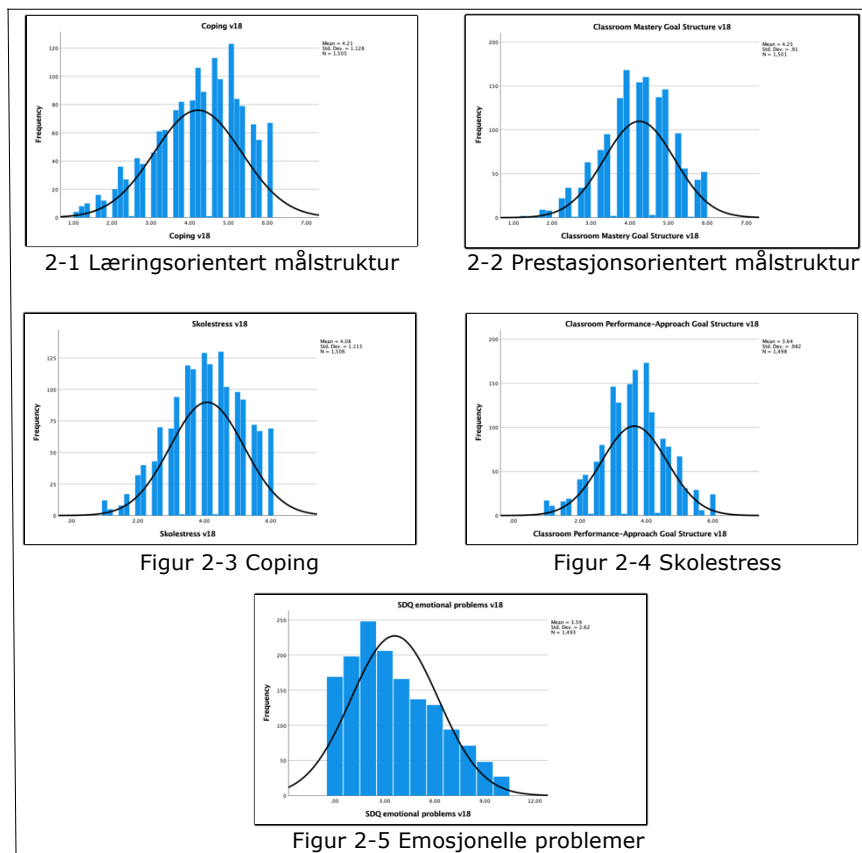
		Læringsorientert målstruktur (1-6)	Prestasjonsorientert målstruktur (1-6)	Coping (1-6)	Skolestress (1-6)	Emosjonelle problemer (1-10)
n	Valid	1501	1498	1505	1506	1493
	Missing	10	13	6	5	18
Gjennomsnitt		4.25	3.64	4.21	4.08	3.59
Median		4.25	3.75	4.40	4.00	3.00
Variasjonsbredde		4.75	5.00	5.00	5.00	10.00
Standardavvik		.91	.98	1.12	1.11	2.62
Skjevhet		-.30	-.14	-.51	-.29	.54
Kurtosis		-.14	.05	-.35	-.43	-.58

Tabell 1 viser frekvensfordelingen i utvalget knyttet til gjennomsnitt, median, variasjonsbredde, standardavvik, skjevhet og kurtosis. Gjennomsnittlig fremgår det at utvalget i statistisk sammenheng oftere opplever en læringsorientert målstruktur (4.25 av 6) heller enn en prestasjonsorientert (3.64 av 6). Videre har utvalget gjennomsnittlig gode mestringsopplevelser (4.21 av 6) og elevenes opplevde skolestress skårer forholdsvis høyt (4.08 av 6). De emosjonelle problemene virker å være mindre problematisk enn skolestresset blant utvalget (3.59 av 10).

Videre i tabell 1 fremgår det at dataene som brukes i denne studien er nært normalfordelte. Dette kan argumenteres for da det er liten spredning mellom gjennomsnitt og median for hver enkelt variabel. For å tolke spredningen i dataene brukes variasjonsbredden for å se differansen mellom de høyeste og laveste verdiene i fordelingen (Ringdal, 2018). Spredningen er minst i svarene knyttet til den læringsorientert målstruktur (4.75), etterfulgt av prestasjonsorientert målstruktur (5.00), coping (5.00) og skolestress (5.00). Spredningen er derimot betydelig større i besvarelsene rundt emosjonelle problemer (10.00). En mulig grunn til dette kan være antall svaralternativ utvalget fikk på denne variabelen. For å videre tolke spredningen i resultatet brukes standardavvik som et standardisert sammenlikningsgrunnlag (Ringdal, 2018). Variabelen læringsorientert målstruktur har minst spredning i besvarelsene (.91), etterfulgt av prestasjonsorientert målstruktur (.98), skolestress (1.11), coping (1.12) og

emosjonelle problemer (2.62). Dette tyder på at utvalget svarer ganske likt blant de fleste sammensatte mål, men at det spriker i besvarelsene rundt emosjonelle problemer. Dette tyder til at utvalget i større grad er uenig i opplevelsen av emosjonelle problemer.

I fremvisning av normalfordelingen er det laget fem histogrammer med en inntegnet normalfordelingskurve (figur 2-1 – 2-5). Det fremgår av histogrammene at flesteparten av besvarelsene er tilnærmet normalfordelt. Det er derimot en svak venstreskjev fordelingskurve i besvarelsene rundt coping (skjevhet = $-.51$). Denne skjevheten fremvises i figur 2-3 der flertallet av utvalget gir høye verdier, mens mindretallet gir lave. Motsatt viser figur 2-5 en svak høyreskjev fordelingskurve i besvarelsene rundt emosjonelle problemer (skjevhet = $.54$). Her er lave verdier oftest besvart og mindretallet scorer høyt. Læringsorientert målstruktur (skjevhet = $-.30$), prestasjonsorientert målstruktur (skjevhet = $-.14$) og skolestress (skjevhet = $-.29$) har svake venstreskjeve besvarelser. Variablenes skjevhet bør ligge mellom -1 og 1 og dersom den ligger nært 0 kan dataene anses som normalfordelte. Variablene er godt innenfor grensen og kan derfor anses som normalfordelte med en svak venstreskjev fordeling på læringsorientert målstruktur, prestasjonsorientert målstruktur, skolestress og coping i tillegg til en svak høyreskjev fordeling på emosjonelle problemer. Variablenes kurtosis bør også ligge mellom -1 og 1 . De negative verdiene ved læringsorientert målstruktur ($-.14$), coping ($-.35$), skolestress ($-.43$) og emosjonelle problemer ($-.58$) tyder til at spredningen er litt større enn normalfordelingen. Videre fremgår det ved positive verdier i prestasjonsorientert målstruktur ($.05$) en mindre grad av spredning enn ønsket, men likevel tilnærmet normalfordelt.



Figur 2-1 – 2-5. Histogram for prestasjonsorientert målstruktur, læringsorientert målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer med inntegnet normalfordelingskurve.

4.1.1 Bakgrunnsvariabler - beskrivende analyse

Tabell 2-1. Frekvenstabell. Utvalgets fordeling delt på kjønn

	Verdier	Antall	Prosent (%)
Kjønn (n=1511)	Jenter	873	57.8
	Gutter	638	42.2

Tabell 2-2. Krysstabell: kjønn, mors høyeste utdanningsnivå og bosted. Fremvises prosentvis innen kjønn fra byskoler og bygdeskoler.

		Jenter (%)	Gutter (%)	Sammenlagt (%)
Byskoler	Mor med lavt utdanningsnivå	12.9	20.6	21.5
	Mor med middels utdanningsnivå	31.3	29.5	30.6
	Mor med høyt utdanningsnivå	46.6	49.9	48.0
Bygdeskoler	Mor med lavt utdanningsnivå	41.6	35.8	39.2
	Mor med middels utdanningsnivå	27.7	29.3	28.4
	Mor med høyt utdanningsnivå	30.6	35.0	32.4

Tabell 2-1 viser utvalgets svarfordeling delt på kjønn. Flertallet i utvalget er jenter (57.8%) og mindretallet er gutter (42.2%). I tabell 2-2 fremvises bakgrunnsvariablenes fordeling blant utvalget. Det fremgår at flertallet av jenter (46.6%) og gutter (49.9%) i byskoler har mødre med et høyt utdanningsnivå. Et mindretall av elevene har mødre med et lavt utdanningsnivå. Hos jenter utgjør dette 12.9 prosent og hos gutter tilsvarer det 20.6 prosent. Ved bygdeskolene har flertallet av jentene (41.6%) og guttene (35.8%) mødre med et lavt utdanningsnivå. Blant gutter på bygdeskoler er forskjellene mellom mors høyeste utdanningsnivå mindre sammenliknet med jentene. Sammenlagt har flertallet fra byskolene mødre med et høyt utdanningsnivå (48.0%) og motsatt for bygdeskolene der mødrene oftest har et lavt utdanningsnivå (39.2%).

4.1.2 Skolens målstruktur – beskrivende analyse

Tabell 3-1. t-test, to uavhengige utvalg. Prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur fordelt på kjønn. Dikotom variabel, gutt = 0.

Skala	Antall items	Maksimal skåre	Gjennomsnitt		Standardavvik		P-verdi	Cohens d
			Jenter	Gutter	Jenter	Gutter		
Prestasjonsorientert målstruktur	4	6	3.61	3.68	.99	.97	.222	-.064
Læringsorientert målstruktur	4	6	4.23	4.27	.92	.89	.421	-.042

Det fremgår av tabell 3-1 ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenters opplevelse av skolens målstruktur. Besvarelsene tyder på at utvalget gjennomsnittlig svarer tilnærmet likt uavhengig av kjønn. Gutter gir litt høyere skåre på både prestasjonsorientert- og læringsorientert målstruktur. Det fremgår videre at gutter svarer mindre spredt, men det er kun små forskjeller mellom kjønnene. Videre opplever utvalget i større grad en læringsorientert målstruktur fremfor en prestasjonsorientert målstruktur uavhengig av kjønn.

4.1.3 Coping – beskrivende analyse

Tabell 3-2. t-test to uavhengige utvalg. Coping fordelt på kjønn. Dikotom variabel, gutt = 0

Skala	Antall items	Maksimal skåre	Gjennomsnitt		Standardavvik		P-verdi	Cohens d
			Jenter	Gutter	Jenter	Gutter		
Coping	5	6	3.92	4.60	1.14	.99	<.001	-.626

Ved tabell 3-2 vises det en signifikant forskjell i opplevelsen av coping mellom gutter og jenter. Gutter opplever mestring i større grad og svarer gjennomsnittlig 4.60 av 6, mens jentene skårer 3.92 av 6. Vi finner et mindre standardavvik blant guttene (.99) enn hos jentene (1.14) og spredningen blir dermed mindre hos guttene. Kjønnforskjellen i coping er anses som moderat, Cohens d = -.626.

4.1.4 Skolestress – beskrivende analyse

Tabell 3-3. t-test to uavhengige utvalg. Skolestress fordelt på kjønn. Dikotom variabel, gutt = 0

Skala	Antall items	Maksimal skåre	Gjennomsnitt		Standardavvik		P-verdi	Cohens d
			Jenter	Gutter	Jenter	Gutter		
Skolestress	4	6	4.40	3.65	1.03	1.08	<.001	.714

Det fremgår i tabell 3-3 en signifikant forskjell mellom kjønnene knyttet til skolestress. Jenter (4.40) opplever gjennomsnittlig en betydelig større grad av skolestress enn gutter (3.65). Vi finner omtrent samme standardavvik hos guttene (1.08) som hos jentene (1.03). Forskjellen i opplevd skolestress mellom kjønnene anses som moderat, opp mot stor, Cohens d = .714.

4.1.5 Emosjonelle problemer – beskrivende analyse

Tabell 3-4. t-test to uavhengige utvalg. Emosjonelle problemer fordelt på kjønn. Dikotom variabel, gutt = 0

Skala	Antall items	Maksimal skåre	Gjennomsnitt		Standardavvik		P-verdi	Cohens d
			Jenter	Gutter	Jenter	Gutter		
Emosjonelle problemer	5	10	4.52	2.32	2.62	2.02	<.001	.922

Tabell 3-4 viser en signifikant forskjell mellom gutter og jenters opplevelse av emosjonelle problemer. Jenter (4.52) opplever i gjennomsnitt en betydelig større grad av emosjonelle problemer enn gutter (2.32). I besvarelsene er det større spredning blant jentene (2.62) enn hos guttene (2.02). Forskjellen i opplevde emosjonelle problemer mellom kjønnene anses som stor, Cohens d = .922.

4.2. Korrelasjonsmatrise

I dette delkapittelet presenteres en korrelasjonsmatrise mellom avhengige og uavhengige variabler. Denne analysen er gjennomført for å beskrive hvilke variabler som potensielt kan ha betydning for opplevelsen av emosjonelle problemer og skolestress i tillegg til å se på sammenhengene mellom de uavhengige variablene.

Tabell 4: Korrelasjonsmatrise mellom avhengige og uavhengige variabler. P-verdi (.05= *, <.001= **). Moderate og høye samvariasjoner er uthevet. Pearsons korrelasjoner. Referanse kategorier: gutt, by.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Læringsorientert målstruktur	1.	-.05	.15**	-.15**	-.13**	.02	-.03	.01
2. Prestasjonsorientert målstruktur		1.	-.13**	.13**	.05	.03	-0.4	.02
3. Coping			1.	-.52**	-.65**	.30**	.07**	.02
4. Skolestress				1.	.52**	-.33**	-0.1	-.07*
5. Emosjonelle problemer					1.	-.41**	-.10**	.01
6. Jente						1	.04	.00
7. Mors høyeste utdanningsnivå							1	-.14**
8. Bygd								1

Det fremgår av tabell 4 en positiv korrelasjon mellom læringsorientert målstruktur og coping. Den er signifikant, men korrelasjonen er svak. Retningen antyder at desto mer læringsorientert målstrukturen er, desto flere mestringsopplevelser møter elevene. Videre viser korrelasjonsmatrisen signifikante og svake negative korrelasjoner mellom læringsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer. Dette kan indikere at jo mer læringsorientert målstruktur som oppleves, jo mindre opplevelser av skolestress og emosjonelle problemer. Den prestasjonsorienterte målstrukturen har en signifikant og svak negativ korrelasjon med coping og en signifikant og svak positiv korrelasjon med skolestress. Dette kan antyde at jo mer prestasjonsorientert målstrukturen er, jo mindre mestringsopplevelser og mer skolestress oppleves av elevene. Merk at den prestasjonsorienterte målstrukturen ikke har en signifikant korrelasjon med emosjonelle problemer.

Videre fremgår det i tabell 4 en signifikant og moderat negativ korrelasjon mellom coping og skolestress, i tillegg til en sterk negativ korrelasjon mellom coping og emosjonelle problemer. Dette kan indikere at desto flere mestringsopplevelser elevene opplever, desto mindre arter skolestress og emosjonelle problemer seg. Utvalgets opplevde skolestress har også en signifikant og moderat positiv korrelasjon med emosjonelle problemer. Dette antyder at jo mere skolestress elevene utsettes for, jo flere emosjonelle problemer oppstår. Dette gjelder også motsatt ved at desto flere emosjonelle problemer elevene besitter, desto mere skolestress oppleves. Variablene coping, skolestress og emosjonelle problemer har alle moderate til sterke samvariasjoner som kan indikere at de måler flere sider av samme begrep. Etter studiens kvalitetssikring ble det vist at begrepene skiller seg fra hverandre, men alle variablene berører forskjellige sider av elevenes psykiske helse.

Bakgrunnsvariablene viser svake til moderate samvariasjoner med de andre variablene. Som vist i tabell 4 er det sammenheng mellom kjønn og opplevelsen av skolestress og emosjonelle problemer. Disse korrelasjonene antyder at gutter opplever skolestress og emosjonelle problemer signifikant mindre enn hva jentene gjør. Videre er det en signifikant og moderat positiv korrelasjon mellom kjønn og coping, noe som kan indikere at gutter har flere mestringsopplevelser enn jentene. Mors høyeste utdanningsnivå korrelerer signifikant og svakt positivt med coping og svakt negativt med emosjonelle problemer. Dette kan antyde at jo høyere utdanningsnivå utvalgets mødre har, jo flere mestringsopplevelser og mindre emosjonelle problemer besittes av elevene. Korrelasjonsanalysen viser videre at elevers bosted korrelerer svakt og negativt med skolestress. Dette kan tyde på at elever fra bygdeskoler opplever mindre skolestress enn elever fra byskoler.

4.3 Multivariate analyser

I dette delkapittelet presenteres resultatene fra to hierarkisk lineære regresjonsanalyser. Ved hjelp av regresjonsmodellene ønsker jeg å se sammenhenger som kan påvirke de avhengige variablene. Tabell 5-1 viser skolestress som avhengig variabel og tabell 5-2 har emosjonelle problemer som avhengig variabel. Jeg har valgt å splitte regresjonene i to da disse variablene er noen av de største psykiske helseplagene blant elever i dag (Bakken, 2022; Bakken, 2018; Uthus, 2017; Helsedirektoratet, 2014) og fordi variablene kan ha mulighet til å påvirke hverandre.

4.3.1 Hierarkisk lineær regresjon – skolestress

Tabell 5-1. Avhengig variabel: Skolestress. Faktorer som spiller inn på elevers opplevelse av skolestress. Lineær regresjon. Beta (standardisert koefisienter), p-verdi (.05= *, <.001= **) og justert R²

Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	5.422**		6.747**		6.747**		5.378**	
Kjønn	-.767**	-.340	-.766**	-.339	-.475**	-.211	-.330**	-.146
Bosted	-.180*	-.065	-.180*	-.065	-.139*	-.050	-.151*	-.054
Mors høyeste utdanningsnivå	-.011	-.009	-.009	-.008	.027	.022	.043	.035
Læringsorientert målstruktur			-.181**	-.147	-.101**	-.082	-.087**	-.070
Prestasjonsorientert målstruktur			.152**	.134	.091**	.080	.097**	.085
Coping					-.430**	-.433	-.279**	-.281
Emosjonelle problemer							.114**	.268
Justert R ²	.118		.159		.321		.361	

Tabell 5-1 viser en hierarkisk lineær regresjon for elevenes opplevde skolestress. Den forklarte variansen (justert R²) er et mål på hvor god modellen er (Eikemo & Clausen, 2012). I modell 1 er kjønn, mors høyeste utdanningsnivå og bosted tatt med for å se virkningen de har på elevenes skolestress. Om elevene har mødre med høyt, middels eller lavt utdanningsnivå ser ikke ut til å ha en signifikant påvirkning på elevenes

skolestress. Selv om elevenes kjønn og bosted har en signifikant påvirkning så er likevel kun 11,8% av variabelen forklart. Elevenes kjønn tyder på å ha størst betydning for opplevelsen av skolestress blant alle bakgrunnsvariabler.

I modell 2 inkluderes begge former for målstruktur i regresjonsanalysen. Kjønn og elevenes bosted har fremdeles en signifikant påvirkning på elevenes skolestress og forklarer forholdsvis det samme av variasjonen i skolestresset. Beta-verdien for kjønn og bosted går ned når begge former for målstruktur legges til i modellen. Når læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur legges inn i analysen kan modellen nå forklare 15,9% av variasjonen i elevenes opplevde skolestress, der elevenes kjønn påvirker i størst grad. Dette øker forklaringskraften med 4,1% og ved dette blir skolens målstruktur en signifikant faktor som påvirker opplevelsen av skolestress.

I modell 3 legges coping inn i regresjonsanalysen. Kjønn, bosted og skolens målstruktur har fremdeles en signifikant påvirkning på elevenes skolestress, men forklarer betydelig mindre enn i modell 2. Coping er variabelen som påvirker elevenes skolestress i størst grad (Beta= -.433), etterfulgt av elevenes kjønn (Beta= -.211). Ved dette har coping større forklaringskraft enn elevenes kjønn, men må det tas forbehold om at jenter har mindre mestringsopplevelser og mer skolestress enn gutter i denne studien (tabell 3-2, 3-3). Merk også at skolens målstruktur forklarer mindre av variansen i elevenes opplevde skolestress i denne modellen. Ved å se på justert R² forklares nå 32,1% av variansen i skolestress ved å inkludere coping i analysen. Dette øker forklaringskraften med 16,2% og dermed blir coping den største signifikante faktoren som påvirker elevenes skolestress i denne modellen.

I modell 4 inkluderes elevenes opplevelse av emosjonelle problemer i analysen. Alle variablene som ble inkludert i modell 3 har fremdeles en signifikant påvirkning på variasjonen i skolestress. Elevenes kjønn, læringsorientert målstruktur og coping har svakere beta-verdi, mens bosted og prestasjonsorientert målstruktur har en litt større beta-verdi. De to viktigste variablene bak variansen i elevenes opplevde skolestress er coping (Beta= -.281) og emosjonelle problemer (Beta= -.268), etterfulgt av kjønn (Beta= -.146), prestasjonsorientert målstruktur (Beta= .085) og læringsorientert målstruktur (Beta= .070). Med alle variablene inkludert forklares 36.1% av variansen i skolestress i statistisk forstand av coping, emosjonelle problemer, kjønn og skolens målstruktur. Dette gir en relativ god forklaringskraft, men det er viktig å ta i betraktning at andre forhold også kan være av stor betydning.

4.3.2 Hierarkisk lineær regresjon – emosjonelle problemer

Tabell 5-2. Avhengig variabel: Emosjonelle problemer. Faktorer som spiller inn på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Lineær regresjon. Beta (standardisert koeffisienter), p-verdi (.05= *, <.001= **) og justert R²

Variabler	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	7.508**		8.607**		12.038**		8.745**	
Kjønn	-2.188**	-.412	-2.175**	-.409	-1.279**	-.241	-1.047**	-.197
Bosted	-.020	-.003	-.019	-.003	.109	.017	.177	.027
Mors høyeste utdanningsnivå	-.246**	-.084	-.252**	-.086	-.140*	-.048	-.153*	-.052
Læringsorientert målstruktur			-.373**	-.128	-.126*	-.043	-.076	-.026
Prestasjonsorientert målstruktur			.134*	.050	-.055	-.020	-.099*	-.037
Coping					-1.326**	-.567	-1.116**	-.477
Skolestress							.488**	.207
Justert R ²	.178		.197		.475		.504	

Tabell 5-2 viser en hierarkisk lineær regresjon for elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. I modell 1 er kjønn, bosted og mors høyeste utdanningsnivå tatt med for å se virkningen de har på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Elevenes bosted har ingen signifikant påvirkning på opplevelsen av emosjonelle problemer. Elevenes kjønn og mors høyeste utdanningsnivå har derimot er signifikant påvirkning og gir en forklaringskraft på 17,8%. Elevenes kjønn påvirker opplevelsen av emosjonelle problemer i størst grad (Beta= -.412) og mors høyeste utdanningsnivå har en betydelig lavere beta-verdi (Beta= -.084).

I modell 2 inkluderes begge former for målstruktur i regresjonsanalysen. Elevenes kjønn og mors høyeste utdanningsnivå gir relativt lik forklaringskraft som i modell 1. Elevenes kjønn er fremdeles viktigst i forhold til opplevelsen av emosjonelle problemer (Beta= -.409), etterfulgt av læringsorientert målstruktur (Beta= -.126) og mors høyeste utdanningsnivå (Beta= -.086). Prestasjonsorientert målstruktur (Beta= .050) er signifikant på 0.05-nivå og forklarer betydelig mindre enn læringsorientert målstruktur. Ved å legge inn skolens målstruktur i regresjonsanalysen kan 19,7% av variansen i emosjonelle problemer forklares. Dette øker kun forklaringskraften med 1,9%, men gir likevel en indikasjon på at skolens målstruktur er en signifikant faktor i opplevelsen av emosjonelle problemer.

I modell 3 legges coping inn i analysen. Skolens målstruktur blir sterkt påvirket av dette og prestasjonsorientert målstruktur mister all signifikant forklaringskraft bak elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Læringsorientert målstruktur har et signifikansnivå på 0.05 og mister noe forklaringskraft. Dette kan indikere at skolens målstruktur spiller en mindre rolle i elevenes opplevelse av emosjonelle problemer enn opplevelsen av skolestress. Elevenes kjønn og mors høyeste utdanningsnivå forklarer også betydelig mindre enn de gjorde i modell 2. Coping variabelen påvirker elevenes opplevelse av

emosjonelle problemer mest (Beta= $-.567$), etterfulgt av elevenes kjønn (Beta= $-.241$). Dette kan tyde mot at mestringsopplevelser er av betydning for opplevelsen av emosjonelle problemer. Ved å inkludere coping i regresjonsanalysen forklarer elevenes kjønn, mors høyeste utdanningsnivå, læringsorientert målstruktur og coping 47,5% av variansen i opplevde emosjonelle problemer. Dette tilsvarer en økning på 27,8% og ved dette er coping en signifikant påvirkende faktor i modell 3.

I modell 4 inkluderes opplevelsen av skolestress i regresjonsanalysen. Elevenes kjønn, mors høyeste utdanningsnivå og coping har fremdeles en signifikant påvirkning på variasjonen i opplevde emosjonelle problemer. I denne modellen blir skolens målstruktur igjen påvirket da læringsorientert målstruktur mister all signifikant forklaringskraft til elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Prestasjonsorientert målstruktur på den andre siden forklarer litt og bidrar signifikant på 0.05-nivået. Coping har fremdeles den største forklaringskraften (Beta= $-.477$), etterfulgt av skolestress (Beta= $.207$), elevenes kjønn (Beta= $-.197$), mors høyeste utdanningsnivå (Beta= $-.052$) og prestasjonsorientert målstruktur (Beta= $-.037$). Når alle variablene inkluderes, forklares 50,4% av variansen i opplevde emosjonelle problemer i statistisk forstand av disse variablene. Dette gir en særdeles god forklaringskraft, men det er fremdeles viktig å ta høyde for at flere variabler også bidrar til å forklare elevenes opplevelse av emosjonelle problemer.

Kapittel 5. Diskusjon av studiens resultater

I dette kapittelet blir sammenhengen mellom målstruktur, coping, skolestress og emosjonelle problemer diskutert. Kapittelet starter med å diskutere studiens hovedfunn i lys av studiens resultater, egne refleksjoner og tidligere presentert teori og forskning. Gjennom kapittelet forsøker jeg å gi et svar på studiens problemstilling: «*Hvilke sammenhenger er det mellom opplevelsen av målstruktur, mestring, skolestress og emosjonelle blant elever på VG3?*». For å besvare problemstillingen brukes studiens forskningshypoteser. I den forbindelse vil hvert enkelt delkapittel ta utgangspunkt i en egen hypotese som presenteres innledningsvis i det tilhørende delkapittelet. Avslutningsvis diskuteres studiens kvaliteter og begrensninger.

5.1 Mestring

H1: Det forventes at mestringsopplevelser predikerer mindre skolestress og færre emosjonelle problemer.

Korrelasjonsanalyser viser signifikante og negative korrelasjoner mellom coping og opplevelsen av skolestress ($r = -.52$) og emosjonelle problemer ($r = -.65$). Dette kan indikere at jo flere mestringsopplevelser, jo mindre skolestress og emosjonelle problemer oppleves av elevene. Videre viser regresjonsanalyser en signifikant og negativ sammenheng mellom coping og opplevelsen av skolestress (Beta = $-.281$) og emosjonelle problemer (Beta = $-.477$). Dette sammenfaller med tidligere presentert forskning og teori. Med dette kan hypotesen som forventer at mestringsopplevelser bidrar til færre emosjonelle problemer og mindre skolestress (H1) bekreftes.

Å kjenne mestring knyttet til skolearbeid er en særdeles viktig erfaring for å håndtere utfordrende situasjoner senere i livet (Bø & Helle, 2022). Når man er i stressende situasjoner foretar man seg forskjellige vurderinger om mestringspotensialet (Lazarus & Folkman, 1984). Først vurderer man om egne ressurser er tilstrekkelig for å mestre utfordringen man møter. Dersom tidligere erfaringer tilsier at situasjonen kan mestres vil det skape forventninger om å mestre situasjonen, som videre skaper en framtidig forventning om å mestre lignende situasjoner. Slike mestringserfaringer kan være til fordel for elevenes opplevelse av mestring da man gjennom egne forventninger kan oppleve mestring (Bandura, 2006). Dersom gapet er for stort mellom mengde stress man utsettes for og forutsetningene for å mestre dem, kan det føre til et negativt stress (Bakken, 2022; Lazarus & Folkman, 1984). Dette støttes i mine resultater, da coping spiller en betydelig rolle i opplevelsen av skolestress. Hvis tidligere erfaringer tilsier at man vil mestre krav, forventninger og utfordringer vil det på den andre siden være rimelig å tro at det vil senke elevenes opplevelse av skolestress. Stress er en nødvendig kroppslig reaksjon for å mobilisere energi når det er behov for det. Dersom man har positive forventninger til å mestre kan det tenkes at det ikke er behov for å klargjøre kropp og sinn i like stor grad for å håndtere utfordringen, og følgelig vil stressnivået holdes nede. Coping, eller forventningen om å mestre, kan ved dette hevdes å være en regulator for skolestresset. Mine funn (tabell 4, 5-1) peker mot at mestringsopplevelser gir negative verdier i elevenes opplevelse av skolestress. Dette finner også Lazarus & Folkman (1984) i sine undersøkelser. De hevder at mestring av krav, utfordringer og forventninger er sentralt i forebygging av negativt stress. Hvis elever ikke opplever mestring må de avgjøre hvilke muligheter de har for å håndtere trusselen (Lazarus & Folkman, 1984). En slik håndtering bidrar fort til å øke det opplevde stressnivået (Eriksen et al., 2017). Dette kan indikere at elevenes mestringsopplevelser er en sentral og betydelig faktor i opplevelsen av skolestress. Når mestringspotensialet vurderes i

stressende situasjoner bestemmes ikke kun stressnivået og videre mestringsatferd, men også elevenes emosjoner (Lazarus, 1966).

En mulig forklaring på hvorfor mestring kan ha en innvirkning på emosjonelle tilstander kan være på grunn av et vedvarende stress til å mestre. Langvarig stress kan føre til psykiske helseplager, som i denne studien betegnes som emosjonelle problemer (Eriksen et al., 2017). Mine resultater (tabell (5-2) viser også at mestring, representert ved coping, har den sterkeste forklaringskraften bak elevenes opplevde emosjonelle problemer. Resultatene fra regresjonsanalysen viser at høyere nivåer av mestring, målt ved coping, er assosiert med lavere nivåer av emosjonelle problemer. Sammenhengen kan også observeres i tabell 4, hvor resultatene antyder at høye verdier i coping henger sammen med en reduksjon i opplevde emosjonelle problemer. Det kan argumenteres for at disse sammenhengene eksisterer på grunn av fysiologiske- og psykologiske påvirkninger som skolestress medbringer, som forstyrret søvn, anspenhet, nedsatt immunforsvar, konsentrasjonsvansker og potensielle psykiske helseplager (Helsedirektoratet, 2014). Langvarige opplevelser av stress kan føre til utmattelse, som igjen kan øke risikoen for å utvikle emosjonelle problemer (Helsedirektoratet, 2014; Bakken et al., 2018). Dette illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom coping, skolestress og emosjonelle problemer, og indikerer videre at faktorene er tett sammenknyttet. Tabell 5-2 viser at coping har større forklaringskraft enn skolestress når det gjelder opplevde emosjonelle problemer. Det kan dermed argumenteres for at coping ikke nødvendigvis påvirker emosjonelle problemer utelukkende gjennom skolestress. Dette understreker betydningen av å styrke elevenes mestringssevne i forebygging av emosjonelle problemer. Skolen kan ses på som en viktig aktør i dette arbeidet da det må tilrettelegges for gode mestrings situasjoner

5.1.3 Skolen som arena for mestring

Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder at en god mestringsstro bygges gjennom positive erfaringer. Slike erfaringer bidrar til å skape positive forventninger om framtidig mestring, men det kan på en annen side ha motsatt effekt om man ikke opplever å mestre. Gitt elevenes betydelige tidsbruk på skolen, kan det hevdes at skolen har stor påvirkning på elevenes mestringsopplevelser og psykiske helse. Det kan derfor være viktig å sette søkelyset på hvordan skolen kan legge til rette for mestring og slik etablere en videre tro på å mestre for elevene.

Ifølge Banduras (2006) teori om self-efficacy fremheves autentiske mestrings erfaringer som særdeles viktig i arbeidet, da de vil fungere som kilde til framtidig forventning om å mestre lignende situasjoner. Elever må ved dette oppleve å mestre utfordringer, forventninger og krav uten at det føles tilrettelagt. De autentiske mestrings erfaringene bidrar til positive forventninger som kan virke beskyttende mot utvikling av emosjonelle problemer da belastningene fra forventninger, krav og skolestress kan gi mindre utslag (Bandura, 1977). Dette samsvarer med mine funn der coping og skolestress forklarer mest av de inkluderte variablene bak elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Dersom man ikke opplever å mestre kan det på en annen side føre til utvikling av negativt stress, som videre kan føre til helseproblemer og lært hjelpeløshet (Helsedirektoratet, 2014; Lazarus & Folkman, 1984). Det er særdeles viktig for skolen å forebygge denne hjelpeløsheten da den kan føre til utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon (Lazarus & Folkman, 1984). En av forutsetningene for en velfungerende skole, som vil legge til rette for mestring, er at undervisningen tilpasses hver enkelt elev og at læringsmiljøet er godt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev kan skolen lettere og mer effektivt bidra til at

elever mestrer utfordringer som skolen gir. For å treffe flest elever kan tiltak på systemnivå være effektivt da de berører alle elevene som befinner seg på skolen. Disse tiltakene kan sikres og kommuniseres gjennom skolens målstruktur.

5.2 Prestasjonsorientert målstruktur

H2: Det forventes at prestasjonsorientert målstruktur predikerer mer emosjonelle problemer og skolestress.

Korrelasjonsanalysen (tabell 4) viser en signifikant og svak positiv korrelasjon mellom opplevelsen av en prestasjonsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av skolestress ($r = .13$). Dette kan indikere at jo sterkere opplevd prestasjonsorientert målstruktur, jo mer skolestress oppleves av elevene. Korrelasjonsanalysen viser imidlertid ingen statistisk signifikant korrelasjon mellom prestasjonsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, noe som strider mot tidligere forskning. Også regresjonsanalysene viser naturlig nok en signifikant, men svak positiv sammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av skolestress (Beta = .085). Det som overrasker ved resultatene, er den negative sammenhengen prestasjonsorientert målstruktur har med emosjonelle problemer (Beta = $-.307$). Dette, sammen med funnene fra korrelasjonsanalysene, avviker noe fra tidligere forskning og hypotesen (H2) må forkastes. Forskning peker likevel mot at krav, press og stress som preger denne målstrukturen ofte fører til psykiske helseproblemer (Eriksen et al., 2017). Det kan derfor være nærliggende å tro at en prestasjonsorientert målstruktur vil korrelere positivt og videre ha en positiv sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Hva kan være årsaken til at funnene ikke støtter dette?

Blant utvalget i denne studien er det en markant høy forekomst av stress knyttet til skolen. Resultater fra regresjonsanalysene (tabell 5-1) indikerer en signifikant, men begrenset påvirkning av den prestasjonsorienterte målstrukturen på elevers opplevelse av skolestress. Det kan argumenteres for at skolestresset oppstår som en konsekvens av den prestasjonsorienterte målstrukturens vektlegging av resultater, og elevenes streben i å oppnå tilfredsstillende prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette synspunktet støttes av tidligere forskning, da det er påvist at skolestress ofte skyldes en økning i prestasjonspresset i skolesammenheng (Eriksen et al., 2017; Federici & Skaalvik, 2015). Prestasjonspresset kan oppstå som følge av det kontinuerlige konkurranseforholdet med medelever, ønsket om å oppnå best mulige resultater samtidig som krav og forventninger fra skolen og en selv skal etterleves. Den pågående forventningen om å være best finner man i NOVA-rapporten fra 2022, der elevene rapporterer om dette og at de på grunn av det preges i stor grad av et prestasjonspress (Bakken, 2022). For å ivareta og beskytte elevers psykiske helse er det avgjørende at de opplever en følelse av mestring i eget liv (WHO, 2022). De negative konsekvensene av prestasjonspresset viser seg først når verdier og forventninger ikke samsvarer med elevens evner til å mestre situasjonen. Dette kan ha en negativ innvirkning på elevenes psykiske helse og videre bidra til å øke prestasjonspresset (Eriksen et al., 2017; Uthus, 2017; Skaalvik & Federici, 2015; Bakken et al., 2018). Det kan være hensiktsmessig å etterstrebe skoler preget av lavt stress- og pressnivå for å gi elevene større frihet til å utforske og oppleve mestring. Den prestasjonsorienterte målstrukturen som ofte ledsages av høyt stress- og pressnivå (Lillejord et al., 2017), kan antas å ha en negativ innvirkning på elevenes opplevelse av mestring.

Tabell 4 viser en negativ korrelasjon mellom prestasjonsorientert målstruktur og coping. Resultatene kan antyde at økt prestasjonsorientering i skolemiljøet kan føre til en opplevelse av redusert mestring. Dette kan bidra til å forklare hvorfor skolestress er

vanlig ved en opplevd prestasjonsorientert målstruktur, ettersom coping også korrelerer negativt med skolestress. Resultatene er i tråd med funnene til Eriksen et al (2017), som påpeker at dersom elever internaliserer stress og press, som preger den prestasjonsorienterte målstrukturen, og troen på å mestre er lav, kan selv små mengder press øke stressnivået. Den negative korrelasjonen støttes også av Lillejord et al. (2017), som hevder at den prestasjonsorienterte målstrukturen bidrar til et økt stressnivå ved at forventningene man har til seg selv eller som man opplever andre har, kan være en sentral utløser av skolestress. En mulig forklaring på dette kan være at stress oppstår når enkeltpersoner møter utfordringer som de ikke føler seg i stand til å mestre.

I tillegg til å bidra til skolestress, har den prestasjonsorienterte målstrukturen en svak forklaringskraft for elevenes emosjonelle problemer. Resultatene i tabell 5-2 viser en negativ sammenheng mellom denne målstrukturen og opplevelsen av slike problemer. Et opplevd press kan føre til en forverring av den psykiske helsen, og dette kan uttrykke seg som nedstemthet, utmattelse, økt prestasjonspress, angst, aggresjon og psykosomatiske plager (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Baudoin & Galand, 2017). Disse vanskene refererer til symptomer ved emosjonelle problemer, men min undersøkelse gir ikke støtte for en slik sammenheng. Korrelasjonsanalysen (tabell 4) peker på fravær av korrelasjon mellom emosjonelle problemer og prestasjonsorientert målstruktur, men en positiv korrelasjon med opplevd skolestress. Dette kan antyde at den prestasjonsorienterte målstrukturen ikke nødvendigvis har en betydelig innvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, men heller på opplevelsen av skolestress. Stresset inntreffer når en person kontinuerlig må tilpasse seg og opplever en ubalanse mellom stressnivået som vedkommende møter og deres kapasitet for å håndtere situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 1974). Gitt at den prestasjonsorienterte målstrukturen øker skolestresset, kan det antas at målstrukturen påvirker opplevelsen av emosjonelle problemer via dette. Dette resonnementet er i tråd med Skaalvik & Federici's (2015) funn, som indikerer at økt press kan føre til økt stress, som igjen kan uttrykke seg som symptomer på emosjonelle problemer. Imidlertid er det først når stresset blir kronisk og vedvarende, der elevene ikke klarer å finne en varig løsning, at det kan påvirke den psykiske helsen negativt (Kroese, 1999; Helsedirektoratet, 2014).

5.2.1 Opplevelsen av skolens målstruktur

Basert på deskriptiv statistikk (tabell 1, 1-3) fremgår det at flertallet av elevene i utvalget opplever en over middels grad av prestasjonsorientert målstruktur, men en sterkere grad av læringsorientert målstruktur, uavhengig av kjønn. I henhold til forskning utført av Skaalvik & Skaalvik (2011; 2017) øker opplevelsen av prestasjonsorientert målstruktur med økende alderstrinn, mens opplevelsen av læringsorientert målstruktur reduseres. Disse funnene kan ses på som bekymringsverdige, ettersom den prestasjonsorienterte målstrukturen har vist seg å bidra til uheldige konsekvenser for elevenes psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Baudoin & Galand, 2017). Selv om mine resultater ikke kan bekrefte eller avkrefte en slik utvikling, er det betryggende å observere at flertallet av elevene i utvalget opplever en større grad av læringsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur kan bidra til at elevene får tilrettelagte og individuelle mål, som kan være fordelaktig i mestring av krav og forventninger på skolen.

5.3 Læringsorientert målstruktur

H3: Det forventes at en læringsorientert målstruktur predikerer mindre emosjonelle problemer og skolestress.

Korrelasjonsanalyser viser en signifikant, men svak negativ korrelasjon mellom elevens opplevelse av læringsorientert målstruktur og opplevelsen av skolestress ($r = -.15$) og emosjonelle problemer ($r = -.13$). Dette kan indikere at jo sterkere opplevelse av læringsorientert målstruktur, jo mindre skolestress og emosjonelle problemer opplever elevene. Videre viser regresjonsanalysene en signifikant, men svak sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og skolestress (Beta = $-.070$). Det fremkommer derimot ingen statistisk sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Hypotesen (H3) må dermed i første omgang forkastes. Det er tidligere vist at emosjonelle problemer ofte er et resultat av et økt stressnivå (Eriksen et al., 2017). Det kan derfor være grunn til å tro at det finnes en slik sammenheng, men regresjonsanalysene finner ingen signifikant sammenheng i mine undersøkelser.

Mine undersøkelser (tabell 4, 5-1) indikerer at læringsorientert målstruktur har en negativ, men svak sammenheng med elevenes opplevelse av skolestress. En mulig forklaring på dette kan være at en slik målstruktur er preget av utvikling og forbedring gjennom individuelle mål og viser videre til mindre prestasjonspress sammenlignet med en prestasjonsorientert målstruktur. Dette kan være fordi det kan være enklere å sette realistiske mål for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er rimelig å anta at det blir enklere å sette mål for elevene når de selv er involvert i prosessen og forventningene blir satt på deres egne premisser. Hvis målene samsvarer med elevenes forutsetninger for å mestre, kan dette gi bedre mestringsmuligheter og slik kan skolestresset reduseres. Argumentasjonen om at en opplevd læringsorientert målstruktur bidrar til mindre skolestress på grunnlag av gode mestringsopplevelser, finner man i tidligere diskusjoner og i tabell 4 og 5-1. Funnene indikerer en positiv korrelasjon mellom læringsorientert målstruktur og coping, i tillegg til negative korrelasjoner med skolestress. Dette kan tyde på at jo mer elevene opplever skolen som læringsorientert, desto flere mestringsopplevelser og mindre skolestress opplever elevene. Lazarus & Folkman (1984) argumenterte for at stressende situasjoner ikke bare avhenger av stressorer elevene utsettes for, men også av hvordan man evaluerer egne evner til å mestre dem. Dersom skolen setter realistiske mål og bidrar til å skape en framtidig tro på å mestre lignende situasjoner, kan dette redusere opplevelsen av skolestress (Bandura, 1977).

I følge Ungdata-undersøkelsen fra 2022 er typiske stress-symptomer den mest utbredte psykiske helseplagen blant barn og unge (Bakken, 2022). Problematikken kan derfor defineres som et folkehelseproblem som bør forebygges tidlig i utdanningsløpet. Resultatene fra tabell 5-1 viser at begge typer målstruktur har en viss innvirkning på elevenes opplevde skolestress. Det kan derfor være hensiktsmessig å fremme en læringsorientert målstruktur, da en prestasjonsorientert kan øke det opplevde stressnivået (Lillejord et al., 2017). Likevel er det en utbredt bruk av prestasjonsorientert målstruktur i norske skoler generelt og i utvalgsskolene (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Hva kan være årsaken til dette? I skoleverket er det stadig økende krav til resultater gjennom nasjonale prøver og nye forskrifter, som kan legge et indirekte press på ansatte til å ville prestere bedre. Dette kan føre til økt fokus på prestasjoner og mer prestasjonsorientert målstruktur, som videre kan bidra til økt skolestress og emosjonelle problemer blant elevene (Lillejord et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017). For å forebygge problematikken er det nødvendig å øke bevisstheten

blant ansatte om betydningen av opplevd målstruktur. Dette inkluderer både pedagogiske og ledelsesmessig bevissthet om hvordan ulike målstrukturer kan påvirke elevenes opplevelse av mestring, stress og emosjonelle problemer. I tillegg må problematikken håndteres på et samfunnsnivå, for eksempel gjennom politiske tiltak som styrker fokuset på helhetlig læring og utvikling, fremfor ensidig fokus på måloppnåelse og resultater.

Selv om det er påvist en sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og skolestress, kan det ikke påvises en direkte sammenheng med elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Forskning antyder imidlertid at redusert skolestress kan føre til nedgang i opplevde emosjonelle problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021). En mulig årsak til den manglende forklaringskraften kan være at emosjonelle problemer i størst grad forklares av indre og personlige forhold, som coping, skolestress og kjønn (tabell 5-2). Dette kan indikere at ytre forhold, som skolens målstruktur, kan ha mindre innvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer, og at de i større grad påvirkes av individuelle reaksjoner på disse faktorene. For eksempel kan manglende mestringsopplevelser føre til økt skolestress, som igjen kan føre til emosjonelle problemer (Eriksen et al., 2017). Dette kan forklare en indirekte påvirkning mellom læringsorientert målstruktur og opplevelsen av emosjonelle problemer. Samtidig kan også individuelle forskjeller mellom elevene, som kjønn, bosted og sosioøkonomisk bakgrunn, også påvirke sammenhengen. Elevenes bosted og sosioøkonomiske bakgrunn har begrensede forklaringskrefter for skolestress og emosjonelle problemer, men kjønn viser derimot å ha betydelig sterkere påvirkning på begge variabler.

5.4 Kjønn

H4: Det forventes at jenter i større grad opplever skolestress og emosjonelle problemer enn gutter.

De statistiske analysene viser en signifikant kjønnsforskjell i opplevd skolestress og emosjonelle problemer. T-tester (tabell 3-3, 3-4) indikerer at jentene kommer dårligst ut, der effektmaatet viser en moderat effekt av kjønn i opplevd skolestress ($d = .714$) og en stor effekt i opplevde emosjonelle problemer ($d = .922$). Korrelasjonsanalysen (tabell 4) indikerer også at dersom man er jente kan det bidra til å øke opplevelsen av skolestress ($r = -.33$) og emosjonelle problemer ($r = -.41$). Ved dette kan hypotesen som forventer at jenter opplever mer skolestress og emosjonelle problemer enn gutter (H4) bekreftes.

Mine undersøkelser tyder på at jenter opplever høyere nivåer av skolestress enn gutter, noe som er i tråd med tidligere studier (Bakken, 2022; Samdal et al., 2016). Lillejord et al. (2017) argumenterer for at dette kan skyldes en rekke faktorer, inkludert at jenter gjennomgår flere pubertetsendringer, er mer oppfattet av sosiale krav og blir oftere utbrent av skolearbeidet. I tillegg til dette bemerker de at jenter fortere blir stresset av uklare forventninger og tenderer mot å bli påvirket i større grad av skolens kontekst, eksempelvis skolens målstruktur. Mine funn (tabell 3-1, 3-3) indikerer at dette kan være tilfellet, ettersom det ikke er funnet signifikante forskjeller mellom kjønnene når det gjelder oppfatningen av skolens målstruktur, men det likevel er forskjell med hensyn til opplevelsen av skolestress. Det kan derfor hevdes at en mulig grunn til jenters stressnivå er at de er mer mottakelige for påvirkning fra skolens målstruktur, noe som kan føre til at de opplever høyere nivåer av stress når de blir utsatt for krav, forventninger og press. Låftman & Modin (2012) mener en annen mulig grunn til det økte skolestresset blant jenter er deres tendens til å speile egenverd i skoleprestasjoner. Som et resultat kan

jenter påvirkes i større grad enn gutter hvis de ikke lykkes i skolearbeidet og følgelig ikke opplever mestring. I mine undersøkelser (tabell 3-2) er det funnet moderate forskjeller mellom gutter og jenters opplevelse av mestring ($d = -.626$). Siden mestringsopplevelser spiller en vesentlig rolle i opplevelsen av skolestress, kan dette også være en mulig årsak til jentenes høye stressnivå. I utvalget viste det seg at guttene opplevde mestring i større grad enn jentene. Dette kan bidra til å forklare den lavere opplevelsen av skolestress og emosjonelle problemer (Bandura, 1977).

I mine studier (tabell 3-4) fremkommer det stor effekt av kjønn på opplevelsen av emosjonelle problemer ($d = .922$), hvor jentene kommer dårligst ut. Dette samsvarer med tidligere forskning som dokumenterer en generell økning av psykiske helseplager hos jenter og gutter, men med størst økning blant jentene (Sletten & Bakken, 2016; Reneflot et al., 2018; Bakken, 2022). Spesielt på videregående rapporterer jenter høyere nivåer av emosjonelle problemer (Haugen et al., 2008), noe som gjenspeiles i mine undersøkelser. Nyere studier viser at jenter opplever over dobbelt så høyt nivå av emosjonelle problemer som gutter (Ungdata, 2021). Ved å sammenligne gjennomsnittet for gutter og jenter i tabell 3-4 finner jeg tilsvarende: Jentene opplever emosjonelle problemer tilnærmet dobbelt så sterkt som gutter. En mulig grunn til den store forskjellen kan være at de opplever mer skolestress ($d = .714$) og har mindre mestringsopplevelser ($d = -.626$).

Det er vel dokumentert at mestringsopplevelser har betydelig innvirkning på evnen til å håndtere og tro på fremtidige utfordringer (Bandura, 1977). Spesielt for jenter er opplevelsen av mestring avgjørende, ettersom de er mer sårbare for å utvikle lært hjelpeløshet dersom de ikke opplever mestring i tilstrekkelig grad (Haugen et al., 2021). En manglende tro på egen mestring kan føre til utvikling av psykiske lidelser (Seligman & Maier, 1976), og emosjonelle problemer kan forstås som symptomer lidelsene. Resultatene fra min studie, presentert i tabell 3-2, antyder at jenter opplever moderat mindre mestring sammenlignet med gutter. Dette funnet er urovekkende, ettersom emosjonelle problemer i ung alder kan fungere som en forløper for alvorlige psykiske lidelser senere i livet (Reneflot et al., 2018). For å forebygge slike utfall kan det være hensiktsmessig å få innsikt i hvordan jenter og gutter takler utfordringer. I følge Eschenbeck et al. (2007) bruker jenter og gutter ulike mestringsstrategier i krevende situasjoner. Kjønnforskjellene knyttet til mestring, skolestress og emosjonelle problemer kan derfor være knyttet til ulik håndtering av forventninger og krav. Det er derfor viktig å ha kunnskap om dette når forventninger, krav og mål settes for hver enkelt elev.

5.5 Skolestress og emosjonelle problemer – en gjensidig påvirkning?

H5: Det forventes at skolestress predikerer emosjonelle problemer og at emosjonelle problemer predikerer skolestress.

Korrelasjonsanalyser viser signifikante og positive korrelasjoner mellom elevenes skolestress og deres opplevelse av emosjonelle problemer ($r = .52$). Dette kan bety at jo sterkere skolestress elevene opplever, jo flere emosjonelle problemer har de (eller omvendt). Videre viser regresjonsanalysene at skolestress er med på å forklare opplevelsen av emosjonelle problemer, og at emosjonelle problemer har en forklaringskraft bak opplevelsen av skolestress. Dette er i tråd med tidligere forskning og ved dette kan hypotesen (H5) bekreftes.

Skolestress og emosjonelle problemer har i ungdata-undersøkelser de siste årene vært en gjentakende problematikk ved barn og unges psykiske helse (Bakken, 2018; Bakken, 2022). Eriksen et al. (2017) viser i sine studier at elever som rapporterer om høyt nivå

av skolestress også rapporterte om høyere nivåer av emosjonelle problemer. Dette samsvarer med mine undersøkelser (tabell 5-2) der skolestress har en signifikant påvirkning på elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. Det kan tenkes at skolestresset påvirker opplevelsen av emosjonelle problemer da det kan føre til en rekke negative følelser og opplevelser. De negative følelsene kan innebære en følelse av usikkerhet, eller grad av angst, knyttet til å mestre skolen (ibid.). Dersom elevene ikke presterer på forventet nivå kan det føre til en nedgang i selvfølelsen, som videre kan påvirke elevenes opplevelse av emosjonelle problemer. En mulig sammenheng kan også være at økt skolestress kan føre til overveldelse, som kan arte seg som irritabilitet, sinne og aggresjon (ibid.). Dette kan gi en følelse av utmattelse, som videre kan gjøre det vanskelig å håndtere stresset. I slike tilfeller er gapet for stort mellom mengde stress man utsettes for og forutsetningene til å mestre dem (Bakken, 2022; Lazarus & Folkman, 1984). Opplevelsen av å ikke mestre er sentralt i opplevelsen av negativt stress, og denne følelsen kan føre til utvikling av emosjonelle problemer (Eriksen et al., 2017; Larsen, 1996; Wiklund et al., 2012).

I mine undersøkelser finner man også at emosjonelle problemer har en påvirkning på elevenes opplevde skolestress (tabell 5-1). Det kan hevdes at en slik påvirkning eksisterer, ettersom emosjonelle problemer ofte medfører negative tanker og følelser. Dette kan omfatte følelser av nedstemthet, utmattelse, tristhet, engstelse, skjelving, kvalme, søvnforstyrrelser, hodepine og lavt energinivå (Idsøe & Idsøe, 2012; Skaalvik & Federici, 2015; Haugen et al., 2008). Det er rimelig å anta at slike symptomer kan forstyrre elevens evne til å opprettholde fokus og konsentrasjon i forbindelse med skolearbeidet, og dermed skape utfordringer med å håndtere stressende situasjoner. En negativ spiral kan oppstå som følge av dette, hvor økte emosjonelle problemer kan føre til økt skolestress, som deretter forsterker opplevelsen av emosjonelle problemer ytterligere. Det er derfor avgjørende at skolen har tilstrekkelig kunnskap om emosjonelle problemer og skolestress for å effektivt oppdage og håndtere denne problematikken.

Som tidligere påvist (tabell 5-1, 5-2), er coping den faktoren som har sterkest innvirkning på opplevelsen av skolestress og emosjonelle problemer. Dermed er det av stor betydning å understreke at elevenes mestringsopplevelser må tas i betraktning når man tolker sammenhengen mellom disse begrepene.

5.6 Studiens kvaliteter og begrensninger

En studies validitet styrkes gjennom åpenhet om styrker og svakheter og videre ved å ta hensyn til disse i tolkning av resultatene (Kaiser, 2019). En styrke denne studien har er at den setter søkelyset på et viktig og dagsaktuelt tema. Det er stor interesse for elevens psykiske helse i nasjonal og internasjonal forskning. Studier setter ofte fokus på positive eller negative sammenhenger, men jeg håper med denne studien å kunne gi et bidrag til et mer nyansert bilde av den komplekse sammenhengen. Alle inkluderte variabler i denne studien er kvalitetssikret gjennom faktoranalyser, reliabilitetsanalyser og korrelasjonsanalyser. Resultatet fra de interne korrelasjonsanalysene er tilfredsstillende og lader på samme komponenter i faktoranalysen, noe som styrker studiens dimensjonalitet. Alle inkluderte variabler har også en tilfredsstillende Chronbachs alfa. Den interne konsistensen blant variablene er derfor med på å styrke studiens funn og variablene gir en tilfredsstillende grad av reliabilitet og dimensjonalitet. Studien har likevel noen svakheter og må vurderes deretter.

Forskning av god kvalitet er valid forskning. Valid forskning handler om at studien måler det den skal måle og krever at man har spørsmål til empiri og teoretisk vurdering (Ringdal, 2018). Studiens ytre validitet kan diskuteres med bakgrunn i populasjon og

utvalg. At utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, svekker den ytre validiteten. Høy svarprosent, lite missing data og bredde i utvalget er likevel faktorer som tilsier at utvalget har mulighet til å representere populasjonen. Denne studien baserer seg på en tverrsnittundersøkelse og dette innebærer at resultatene som er funnet ikke kan si noe om årsaksforhold. Det må derfor bli tatt høyde for kausalitet da de inkluderte variablene kan påvirke hverandre gjensidig (Ringdal, 2018). Det vil dermed være vanskelig å si hva som påvirker hva. Det er ikke nødvendigvis slik at elever opplever mer skolestress fordi de ikke opplever å mestre. Det kan også tenkes at de opplever mindre mestring av å være under et press og skolestress over lengre tid, der de verken mestrer forventninger fra skolen eller fra seg selv.

Denne studien er en tverrsnittstudie som baserer seg på målinger på et enkelt tidspunkt og dette kan resultere i at målefeil kan påvirke studiens validitet (Podsakoff et al., 2003). For å redusere systematiske målefeil ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 3) og det ble videre gitt like rammer for hele utvalget. Ordlyden og utformingen av spørsmålene kan også subjektivt oppfattes forskjellig fra elev til elev og det kan dermed variere hvordan de blir forstått og besvart. Undersøkelsen er uansett ment å måle egne opplevelser og det kan derfor argumenteres for at det er gunstig å ha det slik når personlige og individuelle opplevelser skal måles. Disse målefeilene kan være en svakhet i studien og viktig å være klar over når analysene skal tolkes.

Bakgrunnsvariabler er inkludert i regresjonsanalysen for å utelukke at sammenhengen mellom de uavhengige- og avhengige variablene ikke skyldes tredjevariabler. Ved å bruke bakgrunnsvariabler fjernes overflødige variabler og slik blir det lettere å få et tydelig bilde av det som er ønskelig å måle (Stangor, 2007). I tabell 5-2 forklares 50,4% ($R^2=.504$) av variansen i opplevde emosjonelle problemer, noe som anses som bra. Det er likevel en svakhet at modellen kun forklarer en begrenset del av variansen i elevenes opplevelse av skolestress ($R^2=.361$). Dersom det hadde blitt inkludert flere variabler i modellene, ville man forklart en større del av variansen og resultatet kunne blitt annerledes. På grunn av studiens omfang er ikke elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og bosted videre diskutert i sammenhengen mellom de inkluderte variablene. Disse variablene blir derfor kun ansett som kontrollvariabler for å styrke modellen.

Kapittel 6. Avslutning

Elevers psykiske helse er et særdeles dagsaktuelt tema i forskning og har vært sentralt i denne studien. Ut fra resultatene kan det se ut til at de fleste inkluderte variablene spiller en viktig rolle på hver sin måte knyttet til elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer. På enkelte områder stemmer resultatene godt i forhold til tidligere forskning, mens på andre områder avviker funnene fra annen forskning. I dette kapitlet oppsummeres studiens hovedfunn og konklusjonen rundt studiens problemstilling presenteres. Kapitlet avsluttes med egne refleksjoner og tanker om videre forskning.

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Skolens målstruktur kan i denne studien forklare noe av variasjonen i utvalgets opplevde skolestress og emosjonelle problemer. Forklaringskraften er svak og er dermed kanskje av mindre praktisk betydning, men dette bidrar til å både underbygge og forkaste tidligere forskning.

Korrelasjonsanalyser kan indikere en signifikant sammenheng mellom skolens målstruktur og elevers opplevelse av mestring i møte med utfordringer, forventninger og krav. Det kan således konkluderes med at en læringsorientert målstruktur bidrar positivt til elevenes opplevelse av å takle skolestress, mens en prestasjonsorientert målstruktur har en negativ sammenheng med skolestress, da elever som opplever denne målstrukturen rapporterer høyere nivåer av stress relatert til skolen. Dette kan skyldes den negative sammenhengen mellom prestasjonsorientert målstruktur og coping, som videre kan påvirke skolestresset. Læringsorientert målstruktur har ingen signifikant forklaringskraft bak elevers opplevelse av emosjonelle problemer i denne studien. Det påvises derimot en svak sammenheng med prestasjonsorientert målstruktur. Ved tolkning av disse funnene, bør det tas i betraktning den mulige indirekte påvirkningen av målstrukturen på elevenes emosjonelle problemer via faktorer som for eksempel skolestress og mestring. Begge typer målstruktur har en svak forklaringskraft, hvilket kan tyde på at skolens målstruktur kun er en av flere potensielle faktorer som påvirker elevers opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer. Det er imidlertid viktig å erkjenne betydningen av målstruktur, samtidig som man må være åpen for muligheten om at andre faktorer kan ha større innvirkning.

Kjønnsforskjeller blant elever synes å være en av disse faktorene, kanskje med større effekt enn først forventet. Jentene opplever i større grad enn guttene manglende mestringsopplevelser, høyere nivåer av skolestress og flere emosjonelle problemer. Analysene viser at elevens kjønn har tilnærmet like stor forklaringskraft som skolestress knyttet til opplevelsen av emosjonelle problemer. Dette understreker betydningen av å ta hensyn til og anerkjenne individuelle forskjeller mellom elevene når det stilles forventninger og krav i skolesammenheng. I lys av at jenter påvirkes i sterkere av skolens målstruktur (Lillejord et al., 2017) kan det være hensiktsmessig å strebe etter en utøvd læringsorientert målstruktur for lærere. På denne måten kan det legges til rette for økt mestring, som videre kan redusere opplevelsen av skolestress og emosjonelle problemer.

Mine undersøkelser viser at opplevelsen av å mestre (coping) har størst forklaringskraft bak elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer. Dette kan gi en indikasjon på at det er de indre og personlige forholdene som har størst påvirkning på elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer.

Basert på studiens resultater og tidligere forskning kan det argumenteres for at tidlig intervensjon ved å fremme positive mestringsopplevelser kan bidra til en reduksjon av skolestress og emosjonelle problemer. For å oppnå dette kan tiltak fokusere på å utvikle elevenes mestringsferdigheter gjennom autentiske mestringserfaringer, hvor skolens målstruktur spiller en sentral rolle. Resultater fra korrelasjonsanalysen kan indikere at en læringsorientert målstruktur er av størst betydning for å oppnå et positivt utfall. Derfor kan implementering av en slik målstruktur være et effektivt tiltak for å styre elevenes mestringsopplevelser og redusere forekomsten av skolestress og emosjonelle problemer. Studien finner videre en tett sammenheng mellom elevenes opplevelse av emosjonelle problemer og skolestress. Det synes å indikere en gjensidig påvirkning mellom variablene, hvor opplevelsen av skolestress kan bidra til en økning i opplevde emosjonelle problemer, og omvendt. Det er imidlertid viktig å påpeke at disse variabelene påvirkes av flere faktorer, og dersom elever opplever en læringsorientert målstruktur, kan dette bidra til at emosjonelle problemer ikke nødvendigvis er like påvirket av skolestresset, og motsatt.

Oppsummert, hvilke sammenhenger er det mellom opplevelsen av målstruktur, mestringsferdigheter, skolestress og emosjonelle problemer blant elevene på VG3? Sammenhengen mellom variablene kan hevdes å være kompleks og flersidig, idet variablene ikke bare påvirker hverandre direkte, men også indirekte. Eksempelvis har ikke læringsorientert målstruktur en signifikant sammenheng med opplevelsen av emosjonelle problemer. Likevel kan opplevelsen av emosjonelle problemer påvirkes indirekte ved at den læringsorienterte målstrukturen bidrar til å flere mestringsmuligheter, som videre kan føre til redusert skolestress og dermed forebygge utviklingen av emosjonelle problemer. Resultatene antyder en betydelig sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes opplevelse av skolestress og emosjonelle problemer. Opplevelsen av mestringsferdigheter fremstår også som en avgjørende faktor i forståelsen av denne sammenhengen.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne studien har jeg tilegnet meg kunnskap om et dagsaktuelt og viktig tema. Etter flere måneder med lesing, reflektering og skriving sitter jeg likevel igjen med andre spørsmål enn jeg tidligere startet med. Dette viser hvor komplekse sammenhengene er og hvorfor det kan være nødvendig med ytterligere forskning på dette spesialpedagogiske forskningsfeltet.

Dagens barn og unge fødes inn i det som omtales som «generasjon prestasjon». Dette er noe som er vanskelig å unnsnippe da man er i en verden der prestasjoner stadig får større betydning, enten det gjelder å komme inn på videregående skole, universitet eller for å oppnå ønsket jobb. Å prestere er viktig for å nå nye høyder og for å utforske det tidligere generasjoner ikke har klart, men kan det bli for mye? Psykiske problemer og lidelser blant barn og unge er et problem som treffer mange og som videre påvirker alt fra samfunnsøkonomi til hver enkelt persons helse. De inkluderte variablene i denne studien forskes det mye på i nyere tid, men det trengs fremdeles mer forskning og engasjement fra lærere, skoler, elever, foreldre og ikke minst politikere for å håndtere denne problematikken.

Studien viser at elevenes mestringserfaringer har stor betydning for de psykiske plagene barn og unge opplever i dag. Å isolert sett arbeide med dette er derimot ikke en «fasit» på hvordan skolen skal håndtere dette da alle elever er unike og besitter ulike ambisjoner og utfordringer. Lærere og andre som arbeider på skolen er ofte blant de viktigste personene i elevers liv og det kan derfor være viktig å reflektere over makten man har i forhold til elevenes mestringserfaringer, skolestress og emosjonelle problemer. Lærere har en unik mulighet til å være den forskjellen elevene behøver for å oppnå god psykisk helse og videre nå gode resultater i forhold til egne forutsetninger.

6.3 Videre forskning

Selv om barn og unges psykiske helse er satt i fokus for forskningen de siste årene er det fremdeles nødvendig å fortsette og forske, forstå og utvikle ny kunnskap da samfunnet er i stadig utvikling. Det er tydelig at psykiske helseplager blant barn og unge er et økende problem. Empirien denne studien støtter seg på er innhentet i 2018 og i mellomtiden har det blant annet vært en koronapandemi som kan ha påvirket enkeltes psykiske helse. Det trengs mer forskning på hvilke tiltak som fungerer og hva som kreves av elevenes viktige voksenpersoner. Videre ses det klare sammenhenger mellom skolestress og elevenes psykiske helse. Regresjonsmodellen knyttet til skolestress i denne studien forklarte kun en begrenset del av den totale variansen. Det kan derfor være nødvendig med forskning som forklarer mer av variansen slik at det kommer et bedre bilde av hva som forårsaker slikt stress.

Denne studien tar tak i problematikk på videregående, men skolestress og emosjonelle problemer øker generelt i ungdomsårene. Det kunne derfor være interessant å undersøke problematikken på andre alderstrinn, fortrinnsvis ungdomsskolen, for å se om problemene øker, senkes eller er lik gjennom skolegangen. Da analysene også viser at elevers mestringserfaringer har størst forklaringskraft for opplevelsen av emosjonelle problemer og skolestress, kunne det også vært av interesse å se hvilke andre forhold mestringserfaringer kan påvirke. Eksempelvis motivasjon, forskjellige psykiske lidelser, karakterer, selvverd, hyperaktivitet, ensomhet eller intensjonen om å slutte på skolen.

Det kan videre være av interesse å se nærmere på hvordan ulike mennesker blir påvirket av de inkluderte variablene. Det er vanskelig å konkludere med at de på blir påvirket i den ene eller andre retningen, da barn og unge omfatter et stort mangfold av personligheter med ulike interesser, holdninger og verdier. Dette er en utfordring i forskningen. For å si noe om årsakssammenhenger kan det også være nødvendig med longitudinelle studier der elevene følges over lengre tid. Datagrunnlaget, omfanget og tilgjengelig tid gjorde at jeg i denne studien ikke kunne gjennomføre dette.

Kapittel 7. Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Aamodt, P. O. (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn*. Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/histstat/sos/sos_051.pdf
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (NOVA rapport 8/18). NOVA, OsloMet. <http://www.psykspes.com/wp-content/uploads/2018/12/Ungdata2018.pdf>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. (NOVA rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., & Torgersen, L. (2022). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#referanser>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structure on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.010>
- Befring, E., Næss, K.-A., & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, A. M. (2012). Faktoranalyse. I *Kvantitativ analyse med SPSS – En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Byrne, D.G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: the development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence* 30(3), 393-416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Dalen, J. D. (2014). Gender differences in the relationship between school problems, school class context and psychological distress: results from the Young-HUNT 3

- study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(2), 183–191.
<https://doi.org/10.1007/s00127-013-0744-5>
- Due, P., Lynch, J., Holstein, B., & Modvig, J. (2003). Socioeconomic health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents: the role of different types of social relations. *Journal of Epidemiology and Community Health* 57(9), 692-698. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.57.9.692>
- Eikemo, T. A. & Clausen, T.H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS- En praktisk innføring I kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* Samfunnsspeilet 5/2014. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts>
- Eriksen, I, M., & Andersen, P, L. (2021). *Ungdoms tilhørighet, trivsel og framtidsplaner i Distrikts-Norge: En flermetodisk analyse av betydningen av bosted, kjønn og sosioøkonomiske ressurser*. Oslo Metropolitan University.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6519/NOVA-Rapport-2-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (Rapport 6/17). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5115>
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences* 28, 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen; betydning for elevenes motivasjon og læring. I *Bedre skole* 9 (1), 58-63.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.utg.). SAGE.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2021). Girls suffer: The prevalence and predicting factors of emotional problems among adolescents during upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*. 24, 609-634.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09626-x>
- Haugen, R., Nilsen, V., Børresen, R., Raundalen, M., Rosenvinge, J. H., Scultz, J.-H., & Vogt, A. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utg.). Høyskoleforlaget.

- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i skolearbeidet*. (Rapport IS- 2263). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen, utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (rapport 9/2014). <https://www.nifu.no/publications/1135312/>
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/respekt-emosjonelle-vansker.pdf>
- Jensen, F. Pettersen, A. Frønes, T. S. Kjærnsli, M. Rohathi, A. Eriksen, A. & Narvhus, F. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. I *Educational Psychology Review*, 19, 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kroese, A. J. (1999). *Hvordan redusere stress: med oppmerksomhetsmeditasjon*. Aschehoug.
- Larsen, R-P. (1996). *Stress og mestring av stress*. Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer
- Lervåg, M-L. (2023). *Elever i distriktene velger oftere yrkesfag*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/artikler/elever-i-distriktene-velger-oftere-yrkesfag>
- Lillejord, S. Børte, K, Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen- en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>

- Lillejord, S. (2018). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. *Bedre Skole*, 30(1), 38-43. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-helse/stress-i-skolen--en-systematisk-kunnskapsoversikt/171812>
- Låftman, B. S., & Modin, B. (2012). *School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences?*. *Sociology of health & illness*, 34(4), 608–625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01395.x>
- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Pearson.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Meld. St. 13. (2018-2019). *Muligheter for alle- fordeling og sosial bærekraft*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Utdan, T. (2000) *Pattern of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2016). *Jentene sliter*. *Psykologi i kommunen* 51(6), 5-14. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2016/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28(1), 17-45. <https://doi.org/10.1080/0031383840280103>
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, G. H. & Raaheim, K. (Red.). (1997). *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Pedersen, W. & Eriksen, I.M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. I *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of applied psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A-S., Larsen, T., Wold, B., & Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge: Resultater fra den lands- representative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO- undersøkelse i flere land»*. Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret.
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/13072>
- Samdal, O., B. Wold, A. Harris & T. Torsheim (2017). *Stress og mestring*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Schroder, K. E. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37(2), 286–302. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9311-8>
- Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3–46. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0096-3445.105.1.3>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. *Bedre skole*, 3, 11-15.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse*. I Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Butterworth.
https://books.google.no/books?id=wrfYBAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfe4/web-utgave-notat-4-16.pdf>

- Stangor, C. (2007). *Research methods for the behavioral sciences* (3. utg.). Houghton Mifflin.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Tabell 04432: Symptomer på helseproblemer og medisinbruk, etter kjønn og alder (prosent) 1998-2019*. <https://www.ssb.no/statbank/table/04432/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 14. desember). *Tettsteders befolkning og areal*. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/tettsteders-befolkning-og-areal>
- Sullivan, G. M., Feinn, R. (2012). Using Effect Size- or Why The P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 279-282. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3444174/>
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual review of clinical psychology*, 3, 377-401. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>
- Thorvaldsen, S., Westgren, B. B., Egeberg, G., & Rønning, J. A. (2018). *Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø*. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 95(2-3), 128-142. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-05>
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A Study on General Self-Efficacy and Subjective Well-Being of Low SES-College Students in a Chinese University. *College student journal*, 38(4), 637.
- Torvik, F. A., Eilertsen, E. M., McAdams, T. A., Gustavson, K., Zachrisson, H. D., Brandlistuen, R., Gjerde, L. C., Havdahl, A., Stoltenberg, C., Ask, H., & Ystrom, E. (2020). *Mechanisms linking parental educational attainment with child ADHD, depression, and academic problems: a study of extended families in the Norwegian Mother, Father and Child Cohort Study*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.13197>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk- pensumhefte*. Akademika.
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Ohman, A., Bergström, E., & Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender - a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12, 993. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-993>
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: development and diversity. *Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.

Vedlegg 1. Prinsipal komponentanalyser (PKA) og reliabilitetstester

Tabell I. PKA og reliabilitetstest for alle inkluderte items. Oblikk rotasjon, Direct oblimin.

Items	1	2	3	4	5
Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.	.86				
Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.	.82				
Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.	.75				
Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.	.75				
Jeg følger ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	.61				
Det viktigste for lærerne våre er å gjøre det godt på prøver		.87			
Det viktigste for lærerne våre er å være flink på skolen.		.87			
Det viktigste for lærerne våre er å få gode karakterer		.81			
Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene.		.71			
Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.			.82		
Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare puffer det			.78		
Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene			.73		
Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det			.64		
Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet				.83	
Jeg blir stresset av skolearbeidet				.77	
Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre.				.74	
Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen.				.55	
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt					.79
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker					.72
Jeg bekymrer meg mye					.64
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten					.64
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme					.48
Egenverdi	6.22	2.66	2.29	1.40	1.04
% forklart varians	28.3	12.1	10.4	6.4	4.8
Chronbachs alfa	.871	.828	.751	.781	.770
KMO	.889				

Vedlegg 2. Interne korrelasjoner mellom items

Tabell II. Interne korrelasjoner for prestasjonsorientert målstruktur

Items	1	2	3	4
1. Det viktigste for lærerne våre er at jeg er flink på skolen.	1	.43	.59	.59
2. Det viktigste for lærerne våre er at jeg gjør det godt på prøver.		1	.51	.51
3. Det viktigste for lærerne våre er at jeg får gode karakterer.			1	.66
4. Det viktigste for lærerne våre er at jeg svarer helt riktig på spørsmål.				1

Tabell III. Interne korrelasjoner for læringsorientert målstruktur

Items	1	2	3	4
1. Det er viktig for lærerne våre at jeg lærer nye ting.	1	.42	.45	.39
2. Det er viktig for lærerne våre at jeg skjønner det jeg gjør, ikke bare pugger det.		1	.57	.36
3. Det som betyr noe for lærerne våre er at jeg gjør så godt jeg kan i fagene.			1	.39
4. Det er helt OK for lærerne våre at jeg gjør feil i klassen, så lenge jeg lærer av det.				1

Tabell IV. Interne korrelasjoner for skolestress

Items	1	2	3	4
1. Jeg blir stresset av skolearbeidet.	1	.69	.48	.42
2. Jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet.		1	.57	.38
3. Jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre.			1	.28
4. Jeg føler et sterkt press for å gjøre det godt på skolen.				1

Tabell V. Interne korrelasjoner for coping

Items	1	2	3	4	5
1. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid.	1	.48	.70	.57	.69
2. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine.		1	.50	.51	.47
3. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil.			1	.59	.67
4. Når jeg ikke lykkes med en gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.				1	.57
5. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine.					1

Tabell VI. Interne korrelasjoner for emosjonelle problemer

Items	1	2	3	4	5
1. Jeg bekymrer meg mye.	1	.41	.43	.40	.53
2. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten.		1	.44	.28	.49
3. Jeg blir nervøs i nye situasjoner.			1	.31	.42
4. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt.				1	.36
5. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme.					1

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

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

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

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

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

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført mellom vinterferien og påske.

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

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

Professor Per Frostad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf. 73551151,
per.frostad@ntnu.no

Vedlegg 4. Spørreskjema

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



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

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

Etternavn: ⇒

Klassebetegnelse: ⇒

1. Ditt kjønn: ⇒ Jente..... ₁ Gutt ... ₂

2. I hvilken måned og i hvilket år er du født?

Jan. ₁ Mars ₃ Mai.. ₅ Juli .. ₇ Sept. ₉ Nov. ₁₁ År: ⇒

Feb. ₂ April. ₄ Juni. ₆ Aug. ₈ Okt. ₁₀ Des. ₁₂

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

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

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

1. Norsk ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

2. Matematikk ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

3. Engelsk..... ₁ ₂ ₃ ₄ ₅ ₆

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

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

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

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6

6. Jeg gjør det bra på en rekke områder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg har lett for å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg blir stresset av skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det er lett å like meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

KS-18
4-4

V18

2

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-fak, NTNUI

1

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

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

KS-18
4-4

V18

3

Undersøkelsen gjennomføres
med assistanse fra SU-fak, NTNUI

1

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

- Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?
- | | Svært usant | | | | | | | | | | Svært sant | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------|--|--|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | | | | |
| 84. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 85. Jeg er fornøyd med kroppsvekta mi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 86. Jeg er fornøyd med utseendet mitt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 87. Jeg skulle ønske jeg var slankere | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 88. Jeg skulle ønske jeg hadde mer muskler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 89. Jeg skulle ønske jeg var i bedre fysisk form | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | Ikke noe press | | Svakt press | | Ganske sterkt press | | Svært sterkt press | | | |
| | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | |
| 90. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 91. Hvor sterkt press har du følt de siste månedene om å kle deg på en bestemt måte? ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |

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

- | | Nesten aldri | | Av og til | | Ganske ofte | | Nesten alltid | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 92. Jeg snakker med noen om følelsene 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"/> | | |
| 93. Jeg bruker kreftene mine på å gjøre noe med det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 94. Jeg ler av det hele | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 95. Jeg passer på å ikke bli avledet av andre ting | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 96. Jeg forsøker å få støtte fra venner eller noen i familien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 97. Jeg gjør noe aktivt for å løse problemet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 98. Jeg lager vitser om situasjonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 99. Jeg konsentrerer meg om å løse problemet, og lar om nødvendig andre ting ligge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 100. Jeg får trøst og forståelse fra noen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 101. Jeg forsøker virkelig å komme meg videre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 102. Jeg fleiper med problemet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 103. Jeg forsøker virkelig å ikke la andre ting komme i veiene for at jeg kan løse problemet ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 104. Jeg prater med noen om hvordan jeg har det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 105. Jeg gjør det som må gjøres, ett skritt av gangen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 106. Jeg tuller med situasjonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 107. Jeg lar andre ting ligge for å konsentrere meg om å løse problemet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| | Helt enig | | Litt enig | | Middels | | Litt uenig | | Helt uenig | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| 108. Jeg fungerer best når jeg lager meg klare mål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Jeg legger alltid en plan før jeg begynner med noe nytt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Jeg er flink til å organisere tiden min | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. I familien min har vi regler som forenkler hverdagen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KS-18
4-4

V18 4

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

1

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

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

© Robert Goodman, 2005

112. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten? Aldri Under 1 gang i uka 1 gang i uka 2 ganger i uka 3 el. flere ganger i uka

113. Deltar du aktivt i organisert idrett? → Ja, i lagidrett 1 Ja, i individuell idrett 2 Ja, i både lag- og individuell idrett... 3 Nei, har aldri deltatt aktivt..... 4 Nei, sluttet for 1–3 år siden..... 5 Nei, sluttet for over 3 år siden..... 6

114. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? Ingen 1–5 6–10 Over 10

115. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? Ingen 1–5 6–10 Over 10

116. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? Ingen 1–5 6–10 Over 10

117. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? Slett ikke sikker 1 2 3 4 5 Svært sikker

118. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? 1 2 3 4 5 6

119. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? 1 2 3 4 5 6

120. Har du i løpet av det siste året drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? Nei, Aldri Ja, én gang Ja, 2 eller 3 ganger Ja, 4 til 10 ganger Over 10 ganger

121. Har du brukt hasj i løpet av det siste året? Nei, Aldri Ja, én gang Ja, 2 eller 3 ganger Ja, 4 til 10 ganger Over 10 ganger

122. Hvor ofte røyker du? Ikke i det hele tatt Under én gang i uka Hver uke, men ikke hver dag Hver dag

123. Hvor ofte bruker du snus? Ikke i det hele tatt Under én gang i uka Hver uke, men ikke hver dag Hver dag

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

	Ikke i det hele tatt	Under 5 timer	5–10 timer	10–15 timer	Over 15 timer	Ikke i det hele tatt	Under 5 timer	5–10 timer	10–15 timer	Over 15 timer
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Datamaskin til skolearb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Nettforum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Annet (hva?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet: ↓

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

KS-18

V18 6

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNU

1

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

125. Hittil i dette skoleåret, har det hendt at du gikk på skolen, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇒
- Nei.....₁
Ja, én gang ...₂
Ja, to ganger.....₃
Ja, tre eller fire ganger...₄
Ja, fem ganger el. mer...₅

Hvis nei: Vennligst hopp til spm. 137.

- 126..*Hvis ja:* Ca. hvor mange dager har du vært på skolen hittil i dette skoleåret, selv om du var så syk at du burde holdt deg hjemme? ⇒
- 1–7 dager.....₁
8–14 dager...₂
15–30 dager₃
31 dager el. mer₄

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

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

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

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

KS-18
4-4

V18 7

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNUI

1

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

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

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

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

169. Har du snakket med én eller flere lærere om mulighetene etter videregående? ⇒

Nei... 1
Ja... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

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

174. Har du snakket med én eller flere rådgivere på skolen om mulighetene etter videregående? ⇒

Nei... 1
Ja... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

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

179. Har du snakket med én eller flere rådgivere utenom skolen om mulighetene etter videregående? ⇒

Nei... 1
Ja... 2

Hvis ja: Hvor godt stemmer følgende utsagn for deg?

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

KS-18
4-4

V18 9

Undersøkelsen gjennomføres med assistanse fra SU-fak, NTNUI

1

Takk for at du ville svare på spørsmålene!