



ANDRE DELRAPPORT FRA COMPLETE-PROSJEKTET

Kortversjon

HEMIL-RAPPORT 1/2019 – UNIVERSITETET I BERGEN

Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i
videregående skole

Ingebjørg L. R. Djupedal, Torill Larsen, Madeleine Kristensen, Elisabeth Årdal, Helga Bjørnøy Urke, Marte Tobro, Karin Antonsen, Terje Olsen og Ragnhild Holmen Waldahl

INNHold

HEMIL-SENTERET	3
FORORD	4
SAMMENDRAG.....	5
1. INTRODUKSJON	7
2. FAGLIG MESTRINGSFORVENTNING OG SOSIAL KOMPETANSE	13
3. SKOLETRIVSEL, SKOLESTRESS OG SKOLEVALG	17
4. OPPLEVELSE AV LÆRERSTØTTE, KLASSETILHØRIGHET OG SKOLETILHØRIGHET	23
5. PSYKISK HELSE OG ENSOMHET	29
6. SOSIALE MEDIER	35
7. SEKSUELL TRAKASSERING OG MOBBING.....	39
8. HAR TILTAKENE HATT EFFEKT?.....	47
OPPSUMMERING	51
REFERANSER	52

Ingebjørg L. Rockwell Djupedal, Torill Larsen,
Madeleine Kristensen, Elisabeth Årdal, Helga
Bjørnøy Urke, Marte Tobro, Karin Antonsen og
Ragnhild Holmen Waldahl

Andre delrapport fra COMPLETE-prosjektet –
Kortversjon.

HEMIL-rapport 1/2019
HEMIL-senteret
Universitetet i Bergen
ISBN 978-82-7669-201-3 (PDF)
ISBN 978-82-7669-202-0 (Trvkk)

Bilder

Voksne for Barn: *Framsida*, s. 12,
22, 28, 46 og 57
Colourbox.com: *Øvrige*

Trykk

Bodoni AS

HEMIL-SENTERET

HEMIL-senteret ble etablert som senter ved UiB i 1988 og er fra 2010 eget institutt som har bachelor- og masterutdanninger innenfor helsefremmende arbeid, barnevernstudier, og kjønns- og utviklingsstudier. Instituttet er tverrfaglig og samarbeider tett med forskere fra andre fakultet og universitet. Instituttet er internasjonalt ledende innen sitt akademiske felt, forskning om helsefremmende arbeid.

Forskningsaktiviteten omfatter følgende hovedområder:

- studier i livskvalitet, subjektive helseplager og positiv psykologi
- helseopplevelse, helseatferd og livstilfredshet hos ungdom fra ulike land
- utviklingsrelatert forskning, inkludert forskning om HIV/AIDS, kjønn, politisk vold og fattigdom
- forskning som sammenligner helsefremmende politikk i ulike land
- forskning om barnevern og sosial ulikskap
- longitudinelle studier om årsakene til og konsekvensene av psykiske lidelser
- forskning på fremming av trivsel og helse i skolen, og forskning om stress og helse.

FORORD

I denne kortversjonen presenteres evalueringen av COMPLETE-prosjektet etter gjennomføringen av tiltakene i kull 2 som startet i videregående høsten 2017. Prosjektet er finansiert av SPOR 2 i Program for bedre gjennomføring (Kunnskapsdepartementet).

COMPLETE er et samarbeidsprosjekt mellom fylkene Nordland, Troms, Hordaland og Sogn og Fjordane, Universitetet i Bergen, Oxford Research, Nordlandsforskning, Organisasjonen Voksne for Barn og nærværsteamet ved Bodin videregående skole i Bodø.

Universitetet i Bergen, ved professor Torill Larsen, leder prosjektet. Nordlandsforskning ved, Cecilie Høy Anvik, Karin Marie Antonsen, Terje Olsen og Ragnhild Holmen Waldahl har hatt hovedansvaret for prosessevalueringen. Oxford Research ved Marte Tobro, Bjørn Brastad, og Tor Borgar Hansen, har hatt hovedansvaret for effektevalueringen. Organisasjonen Voksne for Barn ved Nina Grindheim, Merete Borg, Hilde Aarflot og Karin Källsmyr, har ledet implementeringen av Drømmeskole-modellen, mens Tommy Strøm og Ronny Olsen ved Bodin videregående skole har ledet implementeringen av Nærværsteamet.

I denne delrapporten presenteres foreløpige resultater etter ett års gjennomføring av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam i kull 2. Det legges derfor ikke vekt på resultatene i prosjektet som helhet, men kun deskriptive og tentative effektresultater fra kull 2. Endelige resultater fra hele prosjektet vil først foreligge når sluttrapporten blir publisert i desember 2019.

Vi ønsker å takke Kunnskapsdepartementet for oppdraget, og referansegruppen ved Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog for verdifulle bidrag så langt i prosjektet. I tillegg vil vi takke alle forskerne, fylkene, fylkeskoordinatorene ved Edit Marie Asperanden, Sissel Espe, Gro Hovland, Else Marie Ness, Rannveig Kyrrestad, og Gerd Kjersti Ytre-Arne, rektorene, lærerne og elevene ved skolene for fantastisk innsats så langt i prosjektet.

Bergen, 14. februar 2019

Torill Larsen

Prosjektleder

Ingebjørg L. R. Djupedal

Prosjektkoordinator

SAMMENDRAG

Denne rapporten presenterer resultater fra Complete-prosjektet etter ett år med intervensjon i kull 2. Complete-prosjektet er en randomisert kontrollert studie i Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring* og har til hensikt å legge til rette for økt gjennomføring og mindre fravær i videregående skole. Prosjektet følger to kull i 17 videregående skoler i fire fylker.

I prosjektet prøver man ut to tiltak som retter seg mot det psykososiale miljøet i skolen: *Drømmeskolen* og *Nærværsteam*. Drømmeskolen er et universelt program rettet mot alle elever på skolen, og Nærværsteam er et skoletiltak rettet mot særlig utsatte elever med utfordringer i skolehverdagen. Begge tiltak har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og å bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen.

Skolene som deltar i studien er randomisert inn i tre ulike grupper. To grupper er tiltaksgrupper, der tiltaksgruppe 1 inkluderer seks skoler som har implementert Drømmeskolemodellen og tiltaksgruppe 2 inkluderer seks skoler som har implementert Drømmeskolemodellen i kombinasjon med Nærværsteam. Fem skoler har fungert som sammenligning/kontrollskoler.

I denne rapporten blir resultater for kull 2 gjennom skoleåret 2016-2017 (Vg1) presentert. I hovedsak blir kvantitative data fra spørreskjema presentert i form av frekvenser for det totale utvalget, samt fordelt på måletidspunkt, kjønn og studieretning. Totalt svarte 1787 elever på begge undersøkelsene.

Faglig mestringsforventning og sosial kompetanse

De fleste elevene opplevde at de mestrer skolearbeidet, der guttene og elevene på studieforbereende rapporterte høyere grad av faglig mestringsforventning enn jentene og yrkesfagelever.

Generelt opplever elevene å ha god sosial kompetanse, der andelen øker fra skolestart til andre semester. Det er likevel en andel som rapporterer lavere på dette, særlig jentene.

Skoletrivsel, skolestress og skolevalg

Resultatene tyder på at elevene i hovedsak trives godt på skolen, på tvers av kjønn og studieretning, men med noe nedgang fra skolestart til andre semester.

Elevene på studieforbereende og jenter stresser mer enn yrkesfagelever og gutter i skolesammenheng.

De fleste elevene føler at de har tatt riktig valg av studieprogram og skole, og vil fortsette på utdanningen.

Opplevelse av lærerstøtte, klassetilhørighet og skoletilhørighet

Undersøkelsen viste at elevene har høyere forventninger til i hvilken grad lærerne i den videregående opplæringen vil støtte dem, enn hva de opplever å få av støtte.

Majoriteten av elevene opplever å høre til i klassen og på skolen. Jenter og elever i studieforbereende opplever i større grad klassetilhørighet enn gutter og yrkesfagelever.

Psykisk helse og ensomhet

Rundt halvparten av elevene opplever at de er tilfredse med livet. Samtidig ser man en nedgang i rapportering av mentalt velvære blant ungdommene. Videre rapporterer jenter og elever på studieforbereende mer symptomer på angst og depresjon enn gutter og yrkesfagelever.

Rundt 90 prosent av elevene i hele utvalget rapporterer at de har noen å være sammen.

Bruk av sosiale medier

Jenter rapporterer å være mer avhengige av sosiale medier enn gutter, men ungdommene i utvalget opplever generelt ikke at bruken av sosiale medier går ut over hverdagen deres.

Seksuell trakassering og mobbing

Hele 95 prosent av elevene i utvalget sier at de aldri har opplevd å bli seksuelt trakassert i løpet av det siste skoleåret.

Under 5 prosent av utvalget har opplevd å bli mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere i løpet av det siste skoleåret. Videre rapporterer under 5 prosent at de har blitt mobbet på nett i samme tidsperiode.

Implementering har betydning for effekten

Ser man hele utvalget under ett finner vi for de fleste indikatorene ingen effekter av tiltaket på skolene som har implementert Drømmeskolen og Drømmeskolen i kombinasjon med Nærværsteam. Dersom man tar hensyn til hvor lojalt tiltakene er implementert og i hvilken grad tiltakene er integrert i organisasjonen, er det slik at høy implementering har en viss betydning. Det er en svak, positiv effekt både for klassetilhørighet og lærerstøtte. Særlig er det interessant at en lojal implementering av Drømmeskolen har betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen og lærerstøtte. Dette er viktige målsetninger for Drømmeskolen.

1. INTRODUKSJON



Innledning

COMPLETE-prosjektet er en av fire randomiserte kontrollerte studier i Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. COMPLETE-prosjektet har til hensikt å legge til rette for økt gjennomføring, trivsel og mindre fravær i videregående skole gjennom utprøving av to tiltak: Drømmeskolen og Nærværsteam. **Drømmeskolen** er et universelt program rettet mot alle elever på skolen, og **Nærværsteam** er et skoletiltak rettet mot særlig utsatte elever med utfordringer i skolehverdagen. Begge tiltak har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen. For mer informasjon om tiltakene, se prosjektets nettside (www.complete.w.uib.no), studieprotokollen (1) eller Delrapport 2 (hovedrapporten). I denne rapporten inngår 16 videregående skoler i fire fylker som vi har fulgt gjennom skoleåret 2017/18.

Det overordnede teoretiske perspektivet for prosjektet som helhet er ungdoms utvikling, sett som et samspill mellom individet og dets kontekst, og ungdom som en ressurs. Tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam dekker de fire deltagende fylkenes ønske om å satse mer på psykososialt miljø og psykisk helse i videregående skole, og er rettet mot de mest sentrale områdene som er nevnt i en kunnskapsoversikt om frafall i videregående skole; tiltak for oppmøte og atferd, veiledning (bruk av eldre elever som mentorer), systematisk arbeid for bedre relasjoner, bedre koordinering mellom nivåer og helskole tilnærming (2).

Hovedmålsettingen med denne kortversjonen av hovedrapporten er å gi en beskrivelse av elevene i prosjektskolene og tentative resultat for hva vi etter ett år med intervensjon i kull 2 kan si om elevers opplevelse av møte med videregående skole. I tillegg vil vi på noen parametere beskrive sammenhengen mellom implementering og effektene. Denne delrapporten vil med det først og fremst beskrive, og ikke forklare. Som i hovedrapporten (Delrapport 2), vil vi dekke områdene sosial kompetanse, faglig mestringsforventning, forventninger til og opplevelse av lærerstøtte og klassetilhørighet, ensomhet og psykisk helse. I tillegg vil vi også her si noe om skoletrivsel, skolestress, skolevalg, intensjon om å fortsette på skolen, mentalt velvære, bruk av sosiale medier, seksuell trakassering, og mobbing.

Metode

STUDIEDESIGN OG UTVALGSMETODE

Prosjektet bruker et blandet metode-design, som vil si at det er samlet inn både *kvalitative data* og *kvantitative data*. Sammen gir dette grunnlag for å kunne si noe om effekten av tiltakene (effektevaluering), samt prosessen med implementering av tiltakene (prosessevaluering).

For å kunne si noe om effekten av tiltakene sammenlikner vi utviklingen for skoler som har innført tiltakene (tiltaksskoler) og skolene som fortsetter som tidligere (kontrollskoler). Alle skoler i de fire fylkene som inngår i prosjektet ble invitert til å melde sin interesse for deltakelse. Kriterier for å delta var at skolen ikke tidligere hadde hatt, eller på rekrutteringstidspunktet var involvert i Drømmeskolen eller Nærværsteam eller liknende program eller forskningsprosjekt. 19 skoler meldte sin interesse, og 17 skoler ble vurdert som kvalifisert for deltakelse i studien. Skolene ble deretter tilfeldig fordelt (randomisert) i tre grupper:

- **Tiltaksgruppe 1:** Fem skoler prøver bare ut Drømmeskolemodellen (Drømmeskolen)
- **Tiltaksgruppe 2:** Seks skoler prøver ut en kombinasjon av begge tiltak (Drømmeskolen og Nærværsteam)
- **Kontrollgruppe:** Fem skoler er kontrollskoler (Kontroll)

En skole gikk ut av studien i 2017 pga. utfordringer med å implementere tiltakene. Til sammen utgjorde disse klassene ca. 80 Vg1-elever.

Complete-prosjektet følger to kull: Kull 1 startet videregående opplæring høsten 2016, og kull 2 startet videregående opplæring høsten 2017. I denne rapporten presenteres resultat for kull 2 gjennom det første året på videregående skole (Vg1).

DATAINNSAMLING OG DATAGRUNNLAG

For å kunne si noe om utviklingen i skolene blir det samlet inn data før tiltakene blir implementert (nullpunktmåling) og etter at tiltakene er implementert (oppfølgende måling). For kull 2 ble nullpunktmålingen gjennomført i løpet av den første skoleuken av Vg1 (august 2017), etterfulgt av første oppfølging i andre termin av Vg1 (mars 2018).

I denne studien er det samlet både kvantitative og kvalitative data. De *kvantitative* dataene i effektevalueringen består av registerdata og spørreskjemadata. *Spørreskjemaundersøkelsen* inkluderer en rekke spørsmål om eleven sin bakgrunn og psykososiale liv, både i og utenfor skolen (se hovedrapport). Undersøkelsen ble gjennomført med forskere og forskningsassistenter fysisk tilstede på de enkelte skoler for å unngå å legge administreringen av datainnsamlingen på skolene selv. Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk på nettbrett og tok ca. en skoletime. For å kunne følge elevene over tid og koble dem til skolen/fylkene sine *registerdata* er spørreskjemaene ID-merket basert på klasselister.

De *kvalitative* dataene i prosessevalueringen bygger på *intervjuer* og *gruppeintervjuer* med sentrale aktører på hver av de 11 intervensjonsskolene. I forbindelse med intervjuene ble det også gjennomført *observasjon* over to/tre dager på den enkelte skole. Til sammen ble det gjennomført 128 intervju våren 2018. Intervjuene ble gjennomført ved at 1-2 forskere gjorde feltarbeid på den enkelte skole og gjennomførte intervjuene over en periode på to til tre dager. Hvert intervju har en varighet på gjennomsnittlig en time, og inkluderer rektorer, lærere, elever, elevmentorer og andre aktører (som helsesøstre, nærværsteam, ressursgruppemedlemmer).

BESKRIVELSE AV UTVALGET

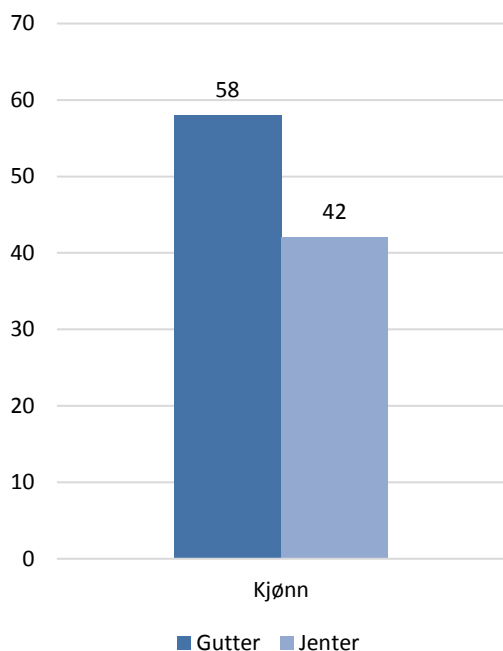
Totalt har 2290 elever svart på undersøkelsen i august 2017, og 2045 har svart på oppfølgingsundersøkelsen i mars 2018. 1787 elever har svart på begge undersøkelsene. I Tabell 1 vises svarene fordelt mellom de ulike gruppene. Figur 1-3 viser fordeling på kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status

Som det framgår av tabell 1, har vi særlig færre elever i mars 2018 enn vi hadde i august 2017 på kontrollskolene mens antall elever på tiltaksskoler med både Drømmeskolen og Nærværsteam faktisk har økt fra august 2017 til mars 2018. Dette kan skyldes at flere elever har kommet til etter at data ble samlet første skoleuke. Normalt er det er del bytter de første

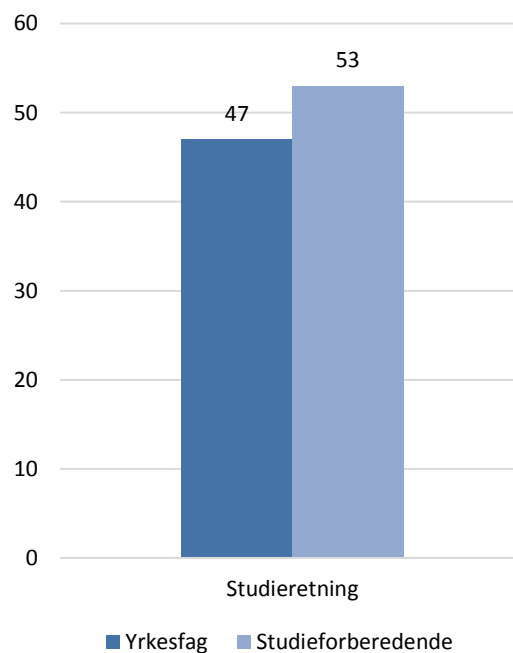
skoleukene. Dersom vi ser på fordelingen på kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status, har det kun skjedd relativt små endringer fra august 2017 til mars 2018 for alle gruppene.

Tabell 1. Beskrivelse av antall deltakere i gruppene på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

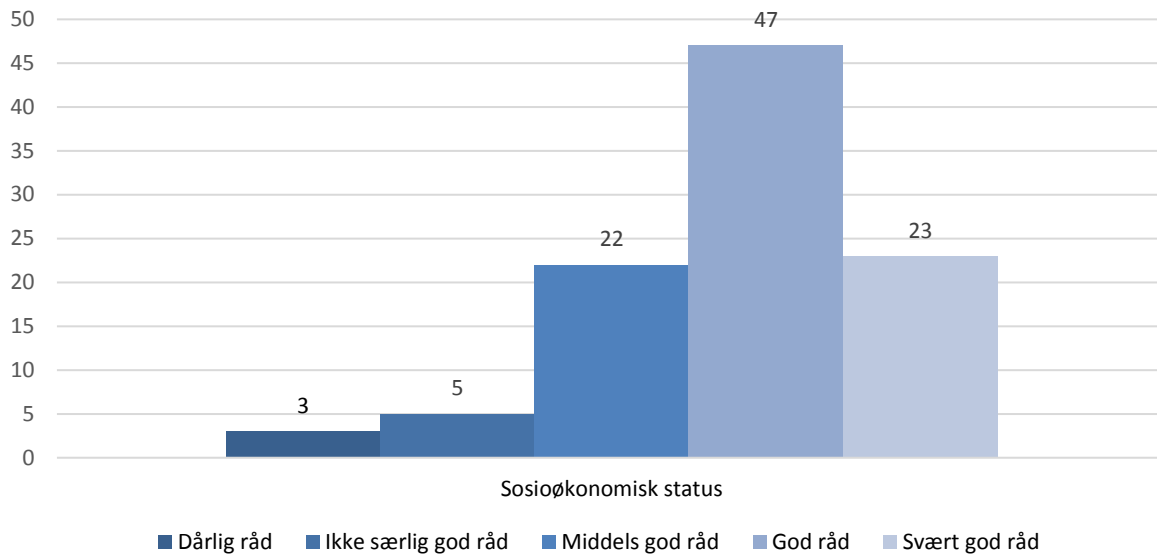
August 2017			Mars 2018		
Kontroll	Drømmeskolen	Drømmeskolen og nærværsteam	Kontroll	Drømmeskolen	Drømmeskolen og nærværsteam
759	682	849	560	618	867



Figur 1. Prosentfordeling av kjønn på måletidspunktet august 2017.



Figur 2. Prosentandel av elever i ulike studieprogram på måletidspunktet august 2017.



Figur 3. Prosentandel som rapporterte ulike sosioøkonomiske status på måletidspunktet august 2017.

Sosioøkonomisk status er definert ut fra elevenes rapportering av hvor god råd familien deres har. Rundt 70 prosent av elevene rapporterer at familien deres har «god råd» eller «svært god råd» på begge måletidspunkt. Rundt 23 prosent sier at familien deres har «middels god råd» og rundt 7 prosent sier at familien har «dårlig råd» eller «ikke særlig god råd».

DENNE RAPPORTEN

De videre kapitlene i denne rapporten (kapittel 2 – 7) tar for seg hvert sitt temaområde. Resultatene presenteres i form av deskriptive tall for det totale utvalget (både kontroll og tiltaksskoler) på de ulike måletidspunktene. I tillegg rapporteres kjønnsforskjeller og forskjeller mellom studieretning (yrkesfag og studiespesialiserende). Deretter vil et kapittel (kapittel 8) presentere foreløpige analyser som beskriver sammenhengen mellom implementering og effektene av tiltakene på noen parametere. Avslutningsvis samler vi trådene for hva vi etter ett år med intervensjon i kull 2 kan si om elevers opplevelse av skolehverdagen og hvorvidt tiltakene påvirker denne opplevelsen.



2. FAGLIG MESTRINGSFORVENTNING OG SOSIAL KOMPETANSE



Innledning

Det blir vektlagt fra myndighetene at skolen skal utvikle læringsmiljø som fremmer mestring og motivasjon (3). Denne studien har en antagelse om at et godt psykososialt miljø vil bidra til å fremme elevenes motivasjon for skolearbeid og mestring i skolen. Dette vil kunne ha en betydning for gjennomføring i videregående skole da forskning viser at dårlig faglig prestasjon er en sterk bidragsyter til frafall i videregående skole (4, 5).

En viktig forutsetning for å skape en god arena for læring, er et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer gode relasjoner og sosialt samvær (6). Dette reflekteres også i læreplanverket der ikke bare de faglige målene for skolen blir vektlagt, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling (7). Sosial kompetanse handler blant annet om evnen til å skaffe seg nye venner og beholde vennskap, og er noe man utvikler i samspill med andre (8). Det er imidlertid stor variasjon i hvor godt barn og unge behersker dette samspillet (9). Gode relasjoner løftes frem som en av de overgripende og viktigste faktorene for å hindre frafall fra videregående opplæring (2).

I denne studien har både Drømmeskolen og Nærværsteam bygging av faglig mestring og sosial kompetanse som viktige element. Der Drømmeskolen søker å skape et positivt psykososialt miljø som vi vet påvirker læring, vil Nærværsteam ha som oppgave å legge til rette for bedre mestringsopplevelse på individnivå for å mestre skolens krav og å fullføre videregående skole.

I dette kapittelet vil vi se nærmere på hva forventning elevene har til egen faglig mestring og opplevelse av deres sosiale kompetanse.

INDIKATORER

Faglig mestringsforventning

Faglig mestringsforventning i skolearbeidet ble målt ved hjelp av 6 påstander (10). Eksempler på påstander var: «Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det» og «Jeg får til skolearbeidet selv om det er vanskelig». Følgende svaralternativer ble gitt; «Helt enig», «Enig», «Verken enig eller uenig», «Uenig» og «Helt uenig».

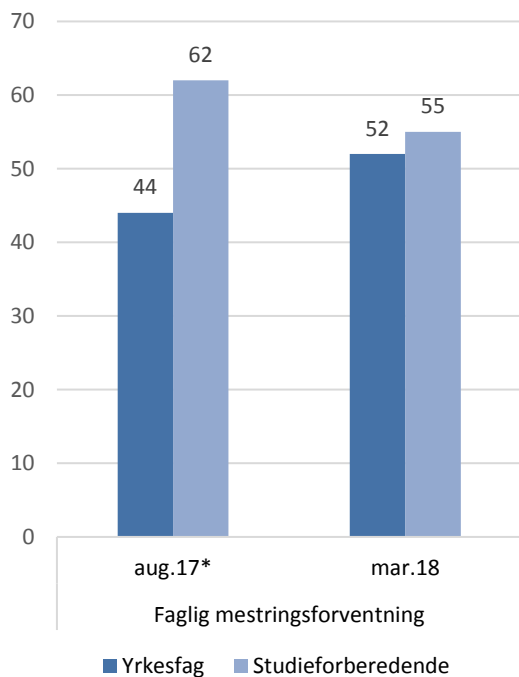
Sosial kompetanse

Sosial kompetanse ble målt ved hjelp av 10 påstander (11) om hvordan elevene opplever sosial aksept og vennskap fra jevnaldrende. Eksempler på påstander var «Jeg klarer å få virkelig nære venner» og «Jeg har en venn som jeg kan dele ting med», og følgende svaralternativer ble gitt; «Stemmer svært godt», «Stemmer nokså godt», «Stemmer nokså dårlig» og «Stemmer svært dårlig».

Resultater

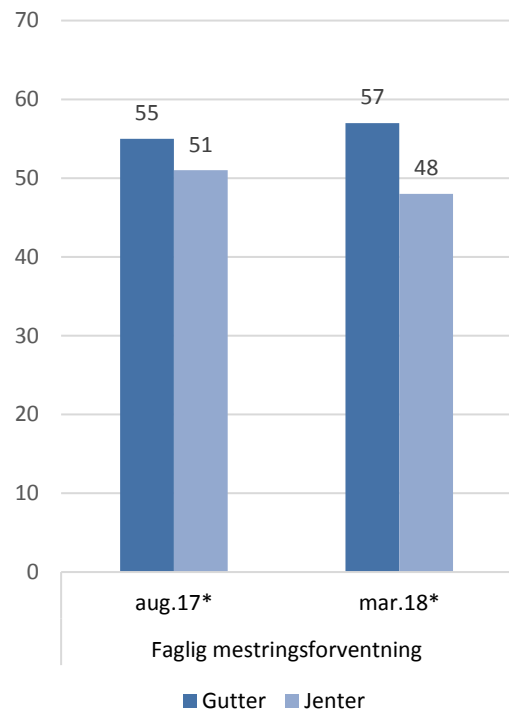
FAGLIG MESTRINGSFORVENTNING

De fleste rapporterer at de mestrer skolearbeidet, utfører arbeid på en god måte og klarer det hvis de ikke gir opp, selv om arbeidet er vanskelig. Elevene føler seg sikker på at de klarer å mestre det som skal læres i timene og finner løsninger på det vanskeligste skolearbeidet. Gutter rapporterer mer faglig mestringsforventning enn jenter på begge måletidspunkt og studieforbereidende rapporterer mer faglig mestringsforventning enn yrkesfag på måletidspunktet august 2017. Det er ingen signifikant forskjell på faglig mestringsforventning i hele utvalget mellom måletidspunktene august 2017 og mars 2018.



Figur 4. Prosentandel som rapporterte at de er «enig» eller «helt enig» i påstandene om faglig mestringsforventning.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).



Figur 5. Prosentandel som rapporterte at de er «enig» eller «helt enig» i påstandene om faglig mestringsforventning.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

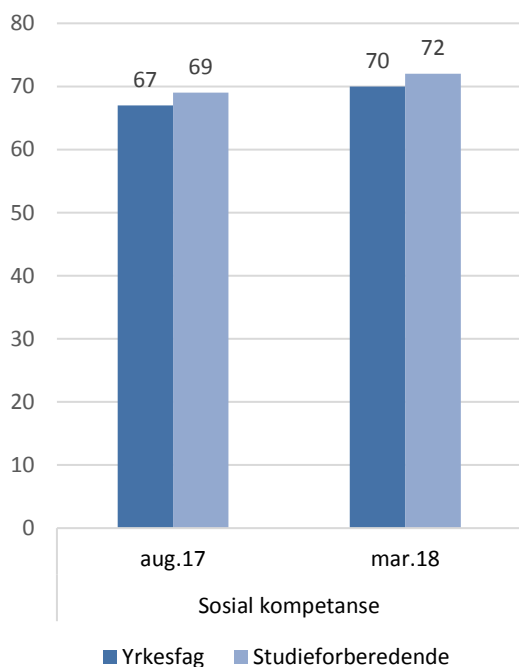
«Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det»

(Påstand fra spørreskjemaet)

Under to prosent av hele utvalget, på begge måletidspunkt, rapporterer at de er «helt uenig» i påstandene om tro på egen faglig mestringsforventning.

SOSIAL KOMPETANSE

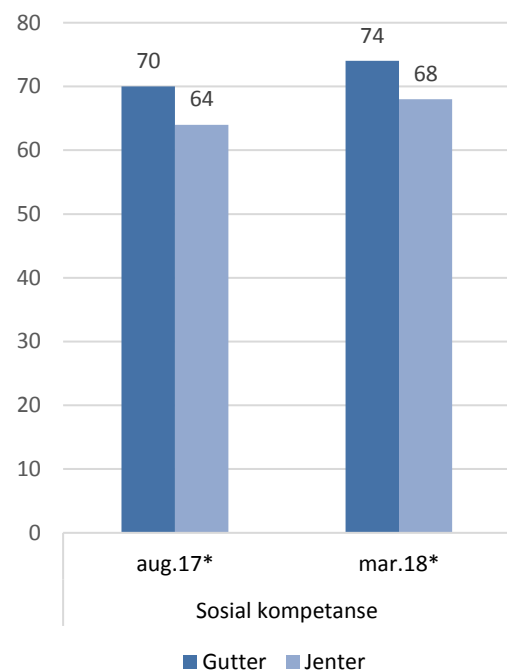
Rundt 75 prosent, i alle grupper på begge måletidspunkt, rapporterer at de klarer å få virkelig nære venner og at de har venner som de kan dele ting og hemmeligheter med. De rapporterer også at de har venner de kan stole på og dele virkelig personlige ting med. Det er en signifikant økning av sosial kompetanse i hele utvalget mellom måletidspunktene august 2017 og mars 2018 ($p=.000$). Gutter rapporterer høyere sosial kompetanse, sammenlignet med jentene på begge måletidspunkt.



Figur 6. Prosentandel som rapporterer at påstandene om sosial kompetanse «stemmer nokså godt» eller «stemmer svært godt».

«Som mentor har vi fått opplæring i hvordan vi kan være en god mentor og lytter, og være en god venn»

(elevmentor)



Figur 7. Prosentandel som rapporterer at påstandene om sosial kompetanse «stemmer nokså godt» eller «stemmer svært godt».

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p<.05$).

Under tre prosent av hele utvalget rapporterte at påstandene om sosial kompetanse «stemmer svært dårlig» ved begge måletidspunkt.

3. SKOLETRIVSEL, SKOLESTRESS OG SKOLEVALG



Innledning

Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen, noe som gjør skolen til en viktig arena for å fremme ungdommens helse og trivsel. Undersøkelser viser at de aller fleste ungdommene trives på skolen i Norge, og at det er små forskjeller mellom gutter og jenter (12-14). Samtidig ser man at andelen som trives på skolen har gradvis blitt noe lavere de siste årene (13).

Det har vært en økende oppmerksomhet på stresset og presset mange unge opplever knyttet til skolen. I en undersøkelse fra 2018 blant norske ungdommer rapporterte hele seks av ti jenter og tre av ti gutter at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet (13). Videre viser tværnittundersøkelser en økende rapportering av skolestress med økende alder, og der jenter i større grad opplever å bli stresset av skolearbeidet (14).

I dette kapittelet vil vi presentere hvordan elevene rapporterer å trives på skolen og i hvilken grad de opplever skolestress. Videre vil vi i noe om elevenes skolevalg og intensjon om å fortsette på videregående skole.

INDIKATORER

Skoletrivsel

Skoletrivsel ble målt ved hjelp av 5 påstander om hvordan de liker seg på skolen (f.eks. «Jeg gleder meg til å gå på skolen» og «Jeg har det gøy på skolen») (15). De kunne velge mellom svaralternativene «Helt enig», «Enig», «Verken enig eller uenig», «Uenig» og «Helt uenig».

Skolestress

Skolestress ble ved målt ved hjelp av følgende spørsmål: «Hvor stresset blir du av skolearbeidet (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser)?» (16). Elevene ble gitt følgende fire svarkategorier: «Ikke i det hele tatt», «Litt», «Ganske mye» og «Svært mye».

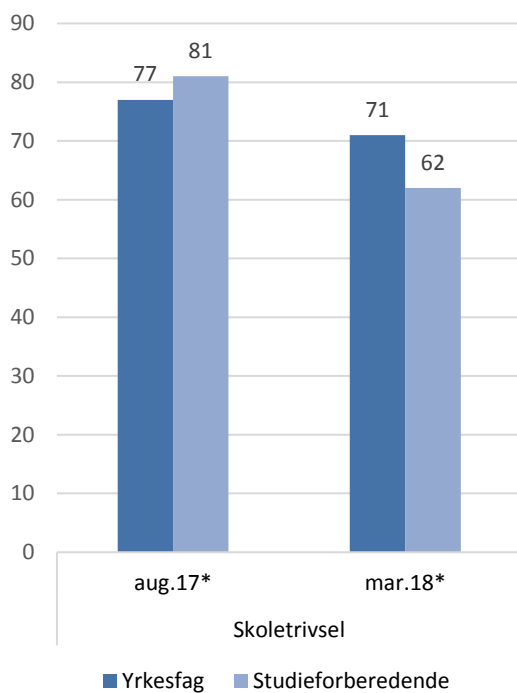
Skolevalg og intensjon om å fortsette

To spørsmål ble brukt for å kunne si noe om elevenes skolevalg og intensjon om å fortsette på videregående (17): Spørsmål 1: «Går du dette skoleåret på det tilbudet (utdanningsprogrammet/programområdet) og den skolen du helst vil gå på?», med de fire svarkategoriene «Ja, jeg er elev på det tilbudet og på den skolen jeg helst vil gå på», «Ja, jeg er elev på det tilbudet jeg helst vil gå på, men ikke på den skolen jeg helst vil gå på», «Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil gå på» og «Nei, jeg er verken elev på det tilbudet eller på den skolen jeg helst vil gå på». Spørsmål 2: «Har du tenkt å fortsette på videregående skole neste år?» hadde de fire svaralternativene «Ja», «Sannsynlig», «Lite sannsynlig», «Nei» og «Annet».

Resultater

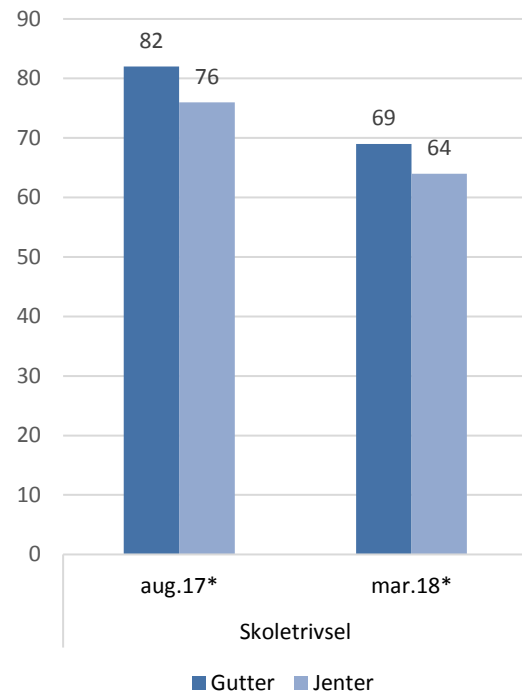
SKOLETRIVSEL

Majoriteten av elevene gleder seg til og liker å gå på skolen, samt har det gøy på skolen. De fleste føler også at de er glad for at de er den de er og at de er sikker på at de vil ha et godt liv når de blir voksen. Ved måletidspunkt august 2017 rapporterer jenter høyere skoletrivsel enn gutter, mens ved måletidspunktet mars 2018 rapporterer gutter høyere skoletrivsel. Ved første måletidspunkt rapporterer studieforberevende høyere skoletrivsel enn yrkesfag, mens ved andre måletidspunkt rapporterer yrkesfag høyere skoletrivsel. Det er ingen signifikant forskjell på skoletrivsel mellom august 2017 og mars 2018 i hele utvalget.



Figur 8. Prosentandel av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om skoletrivsel på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).



Figur 9. Prosentandel som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om skoletrivsel på måletidspunktene august 2017 og mars 2018 mellom kjønn.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

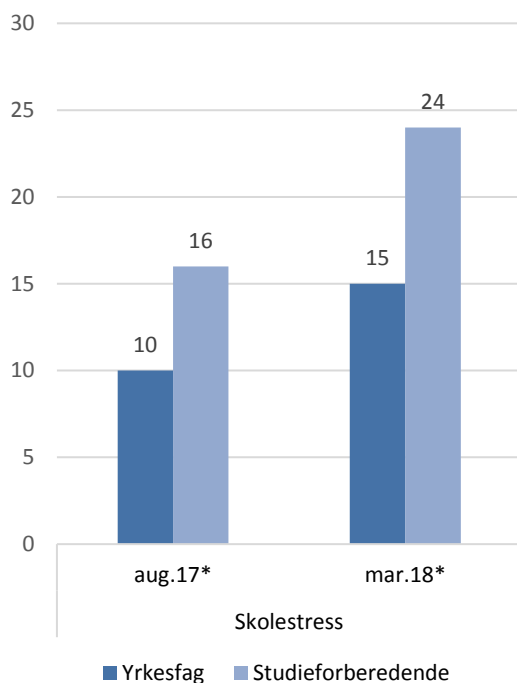
Det er under tre prosent av hele utvalget, på begge måletidspunkt, som rapporterer at de er «helt uenig» i påstandene om skoletrivsel.

«Jeg trives veldig godt. Det er veldig godt miljø her, og det er, nei, det er helt fantastisk, synes jeg»

(Elev, Vg1)

SKOLESTRESS

Overordnet i utvalget er det en signifikant økning av skolestress fra august 2017 til mars 2018 ($p=.000$). Det er særlig økning av skolestress hos jenter og elever i studieforberedende fra første til andre måletidspunkt. Guttene i utvalget holder seg stabile, der rundt 10 prosent opplever skolestress på begge måletidspunkt. Av hele utvalget rapporterer 14 prosent «ikke i det hele tatt» i august 2017 på spørsmålet om skolestress, mens 17 prosent svarer det samme i mars 2018.



Figur 10. Prosentandel av elever i ulike studieprogram som rapporterer «enig» og «helt enig» på spørsmålet om skolestress på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p<.05$).

Jenter og studieforberedende elever stresser mer enn gutter og yrkesfagelever i skolesammenheng



Figur 11. Prosentandel mellom kjønn som rapporterer «enig» og «helt enig» på spørsmålet om skolestress på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p<.05$).

SKOLEVALG OG INTENSJON OM Å FORTSETTE PÅ VIDeregÅENDE

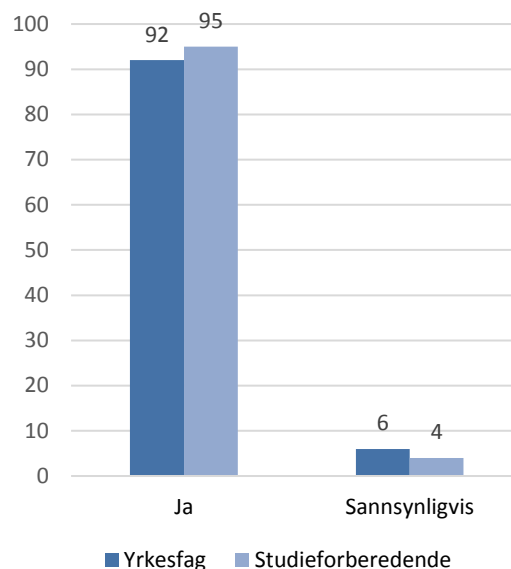
Majoriteten av elevene går på ønsket tilbud og skole. Svært få rapporterer at de hverken går på ønsket skole eller studietilbud på begge måletidspunkt. Det er svært få forskjeller mellom kjønn og studieprogram på skole- og tilbudvalg, derfor presenteres hele utvalget i figur 12.



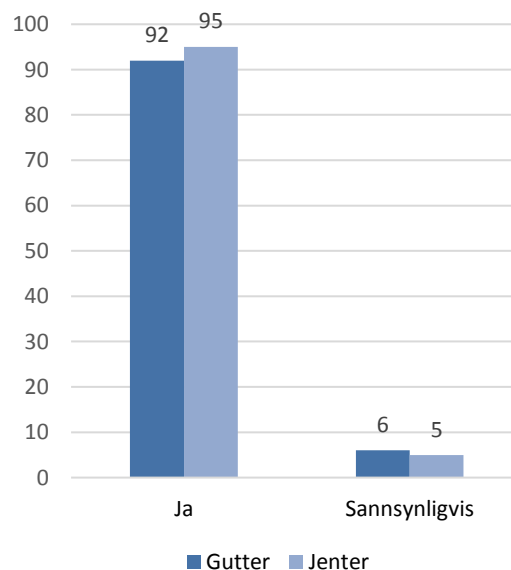
Figur 12. Prosentfordeling av elevenes rapportering av skole- og tilbudvalg ved måletidspunktet mars 2018.

Over 90 prosent av elevene i hele utvalget sier at de vil fortsette på videregående til neste år. Under ti prosent sier at det bare er «sannsynlig» at de skal fortsette, mens under én prosent rapporterer «lite sannsynlig», «nei» eller «annet».

De fleste elevene føler de har tatt riktig skolevalg og vil fortsette utdanningen



Figur 13. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarte «ja» og «sannsynligvis» på spørsmålet om de skulle fortsette på studiet på måletidspunktet mars 2018.



Figur 14. Prosentfordeling mellom kjønn som svarte «ja» og «sannsynligvis» på spørsmålet om de skulle fortsette på studiet på måletidspunktet mars 2018.

Det var under tre prosent som rapporterte «lite sannsynlig», «nei» eller «annet» på spørsmål om de skulle fortsette på videregående utdanning til neste år.



4. OPPLEVELSE AV LÆRERSTØTTE, KLASSETILHØRIGHET OG SKOLETILHØRIGHET



Innledning

Det psykososiale miljøet på skolen er elevenes arbeidsmiljø og et godt og inkluderende arbeidsmiljø fremmer helse, trivsel og læring (18, 19). Dette er også nedfelt i opplæringslovens § 9a som trådte i kraft i 2003 (20). Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen og hvordan dette påvirker elevenes opplevelse av læringssituasjonen, helse og trivsel. I denne rapporten blir elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet presentert i form av opplevelse av lærerstøtte, klassetilhørighet og skoletilhørighet.

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for hvordan elevene fungerer sosialt og for læring i skolen (21). Forskning viser at en positiv lærer-elev-relasjon kan fremme elevenes psykiske helse og gjennomføring av videregående skole (22). En av de viktigste faktorene for å lykkes på skolen er å bli sett, anerkjent og vist omsorg av noen voksne som elever møter i skolehverdagen (23). Motsatt kan en negativ lærer-elev-relasjon gi økt risiko for utvikling av psykiske problem hos elevene (22).

Gjennom ungdomsårene får gjerne forholdet til jevnaldrende økt betydning, og det å bli likt og godtatt av sine jevnaldrende er vesentlig for ungdommers positive utvikling (24-26). Det er hevdet at å få minst én venn i løpet av de første ukene i skolen har stor betydning for om man lykkes i skolen eller ei (23). Samtidig viser forskning at å ha en god relasjon til noen, og at noen ser en, har betydning for å klare å komme på skolen eller ei (27). Videre har opplevelsen av tilhørighet vist å være sterkt knyttet til subjektivt velvære (26, 28), selvtillit (25) og livstilfredshet (6).

I denne studien har tiltakene som mål å bygge positive psykososiale miljøer, hvor Drømmeskolen har som mål å bygge et inkluderende skole- og klassemiljø, og Nærværsteam har særlig fokus på å ivareta de som står i fare for å falle ut.

I dette kapittelet vil vi rapportere elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen, her presentert i form av opplevd lærerstøtte, klassetilhørighet og skoletilhørighet.

INDIKATORER

Lærerstøtte

Lærerstøtte ble målt ved 10 påstander om lærerne (29) med svaralternativene «Helt enig», «Enig», «Verken enig eller uenig», «Uenig» og «Helt uenig». Ved første måletidspunkt (august 2017) ble elevene spurt om deres forventninger til lærerne, f.eks. «Jeg forventer at lærerne mine gir meg valgmuligheter», mens de ved første oppfølging (mars 2018) ble de spurt om deres opplevelse av lærerne, f.eks. «Lærerne gir meg valgmuligheter».

Klassetilhørighet

Klassetilhørighet ble målt ved 4 påstander om klassen og det å gå på skolen (30). Svaralternativene som ble gitt var «Helt enig», «Enig», «Verken enig eller uenig», «Uenig» og «Helt uenig». Ved første måletidspunkt

(august 2017) ble elevene spurt om deres forventninger til klassen og skolen, f.eks. «Jeg forventer at elevene i klassen min liker å være med hverandre», mens ved første oppfølging (mars 2018) ble de spurt om deres opplevelse av klassen og skolen, f. Eks. «Elevene i klassen min liker å være med hverandre».

Skoletilhørighet

For å måle skoletilhørighet ble elevene bedt om å svare på 10 påstander om deres opplevelse av skolen (31), og omfatter m.a. påstandene «Jeg føler at jeg ikke hører hjemme på denne skolen», «Jeg kan virkelig være meg selv på denne skolen». Svaralternativene var «I svært stor grad», «I ganske stor grad», «I noen grad» og «I liten grad» eller alternativene «Nesten aldri», «Sjelden», «Av og til» og «Nesten alltid».

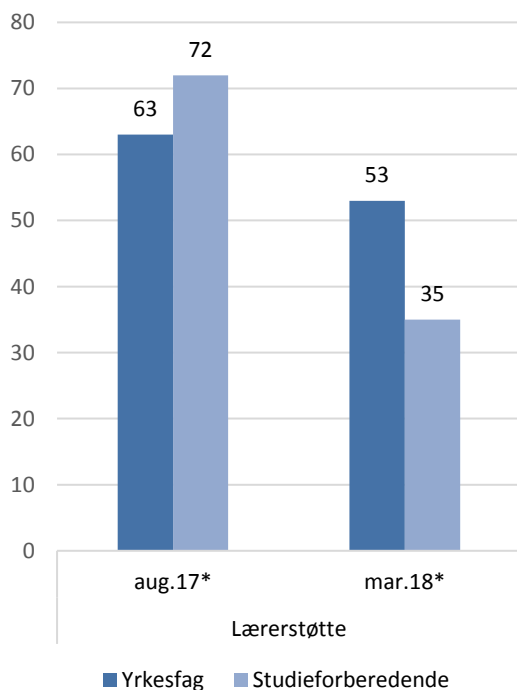
Resultater

FORVENTET OG OPPLEVD LÆRERSTØTTE

Omtrent 70 prosent av hele utvalget har høye forventninger til at de skal oppleve støtte fra læreren. Ved måletidspunktet mars 2018 viser det seg at elevenes tidligere forventninger er høyere enn lærerstøtten de faktisk opplever. Nedgangen er imidlertid ikke veldig stor. Ved første måletidspunkt rapporterte under én prosent av hele utvalget at de er «helt uenig» i påstandene om lærerstøtte, mens ved det andre måletidspunktet rapporterer rundt tre prosent det samme.

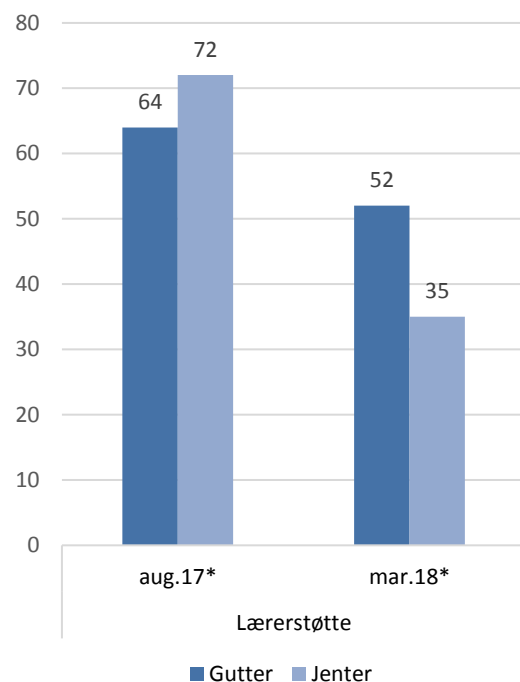
«Vi tar opp ganske masse med lærerne våre. Hvis det er noe vi lurer på som klasse eller hver for oss, eller det er noe vi er irritert over, da tar vi det opp med en gang, og de hører på OSS»

(Elev, Vg1)



Figur 15. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om lærerstøtte på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

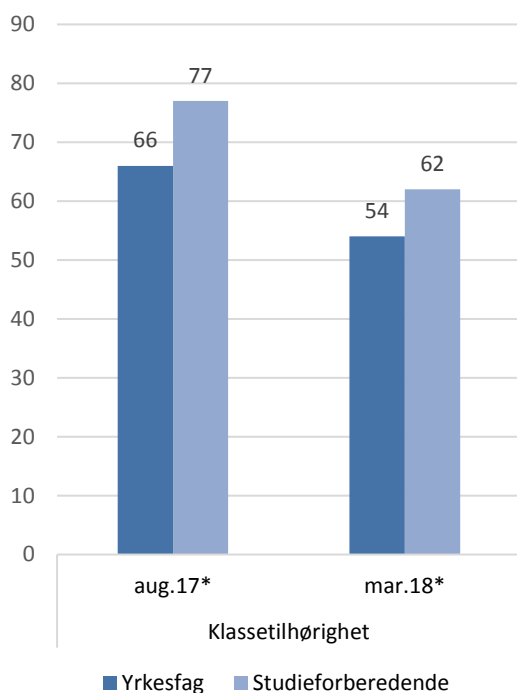


Figur 16. Prosentfordeling mellom kjønn som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» om påstandene om lærerstøtte på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

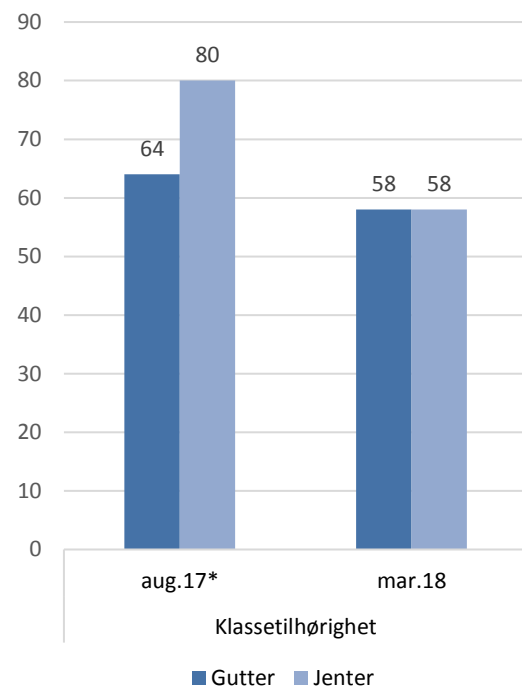
FORVENTET OG OPPLEVD KLASSETILHØRIGHET

Overordnet føler elevene i alle grupper på begge måletidspunkt at medelevene liker å være med hverandre, at de godtar og trøster hverandre. Samtidig ser vi at forventningene til klassetilhørighet (august 2017) ikke samsvarer med hva elevene opplever senere i skoleåret (mars 2018). Jenter rapporterer mer klassetilhørighet enn gutter ved første måletidspunkt. Ved det andre måletidspunktet rapporterer like mange gutter og jenter at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om klassetilhørighet. Studieforberevende rapporterer høyere klassetilhørighet enn yrkesfag ved begge måletidspunkt.



Figur 17. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om klassetilhørighet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).



Figur 18. Prosentfordeling mellom kjønn som rapporterer at de er «enig» og «helt enig» i påstandene om klassetilhørighet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

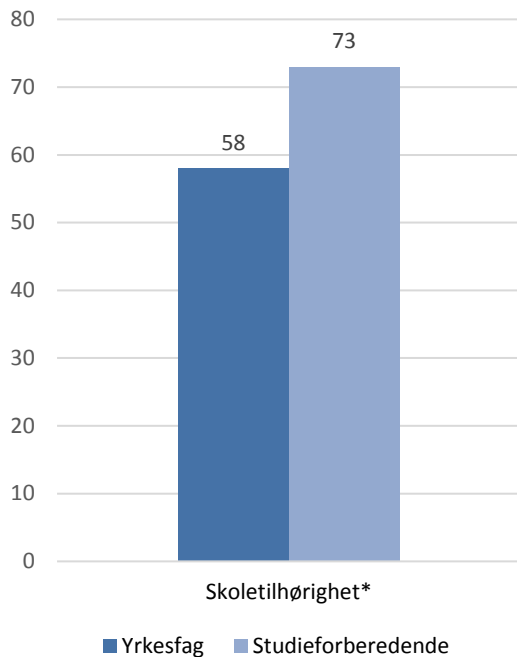
«Jeg synes vi har et veldig bra klassemiljø. Når jeg ser på de andre klassene, så er folk stille der og de prater ikke med hverandre. Men i vårt klasserom så prater jo alle med hverandre»

(Elev, Vg1)

Under én prosent av hele utvalget rapporterte at de var «helt uenig» med påstandene om klassetilhørighet på måletidspunktet august 2017, mens under tre prosent svarte det samme i 2018.

SKOLETILHØRIGHET

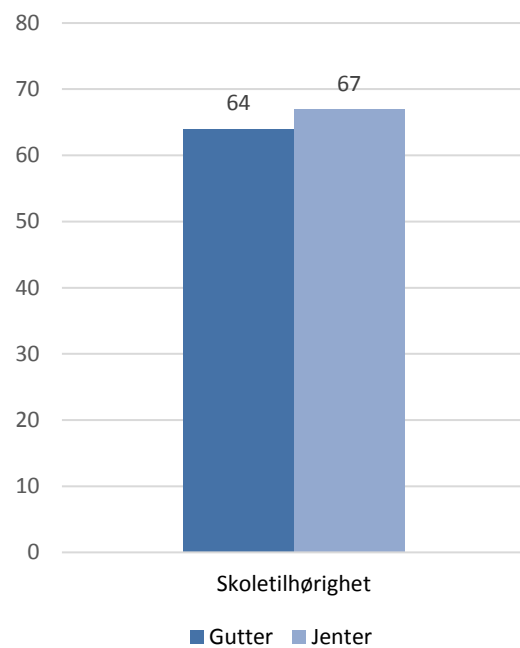
De fleste elevene opplever stor grad av tilhørighet til skolen. Elever i studieforberevende rapporterer høyere skoletilhørighet sammenlignet med yrkesfagelever. Det er ingen betydelig forskjell mellom jenter og gutter.



Figur 19. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarte at de var «i ganske stor grad» og «i svært stor grad» enig med påstandene om skoletilhørighet på måletidspunktet mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

Føler elevene at de er en del av skolen de går på?



Figur 20. Prosentfordeling mellom kjønn som svarte at de var «i ganske stor grad» og «i svært stor grad» enig med påstandene om skoletilhørighet på måletidspunktet mars 2018.



5. PSYKISK HELSE OG ENSOMHET



Innledning

Begrepet «psykisk helse» blir gjerne brukt som et samlebegrep som omfatter både positiv psykisk helse (mentalt velvære, livstilfredshet) og psykisk uhelse (symptomer på angst og depresjon og ensomhet).

Forskning viser at psykisk uhelse i barne- og ungdomsårene gir økt risiko for psykisk uhelse videre i voksenlivet. Det er klare sammenhenger mellom psykisk uhelse, fravær og frafall blant elever i videregående opplæring (27, 32-34). Videre rapporterer omkring 10 prosent av elevene i videregående skole at de er ensomme (12), noe som også er en risikofaktor for psykisk uhelse og frafall (35, 36). Dette medfører både store individuelle og samfunnsmessige belastninger. Man ser også tydelige kjønnsforskjeller når det gjelder selvrapportering av psykisk helse, der jenter rapporterer mer psykisk uhelse enn guttene (12-14). Samtidig viser undersøkelser at norsk ungdom i hovedsak opplever å ha god helse og er tilfredse med livet, men med en negativ utvikling i ungdomsårene (14). Opplevelse av livstilfredshet i ungdomsårene er ikke bare viktig i seg selv, men også for framtidig psykisk og fysisk helse.

I dette kapittelet vil vi presentere resultater som omhandler elevenes opplevelse av livstilfredshet, mentalt velvære og ensomhet, samt forekomst av symptomer på angst og depresjon.

INDIKATORER

Livstilfredshet

Livstilfredshet ble målt med 9 utsagn om livet (f.eks. «Livet mitt går bra» og «Jeg kunne ikke tenke meg å forandre mange ting i livet mitt»), der elevene blir bedt om å svare hvor ofte de har følt seg slik i løpet av de siste ukene, fra «Aldri», «Av og til», «Ofte» til «Nesten alltid» (37).

Mentalt velvære

Mentalt velvære ble målt med 14 utsagn om følelser og tanker (f.eks. «Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden» og «Jeg har hatt mye energi»). Svarkategoriene som ble gitt var: «Ikke i det hele tatt», «Sjelden», «En del av tiden», «Ofte» og «Hele tiden» (38).

Psykisk uhelse - Symptomer på angst og depresjon

Psykisk uhelse ble målt ved en liste med 5 problem eller plager som er symptomer på angst og depresjon (f.eks. «Vært stadig redd og engstelig» og «Følt deg nederfor og trist») (39). Eleven ble bedt om å svare om de har vært plaget med noe av dette de siste 14 dagene. De gitte svarkategoriene var «Ikke plaget», «Litt plaget», «Ganske plaget» og «Veldig plaget».

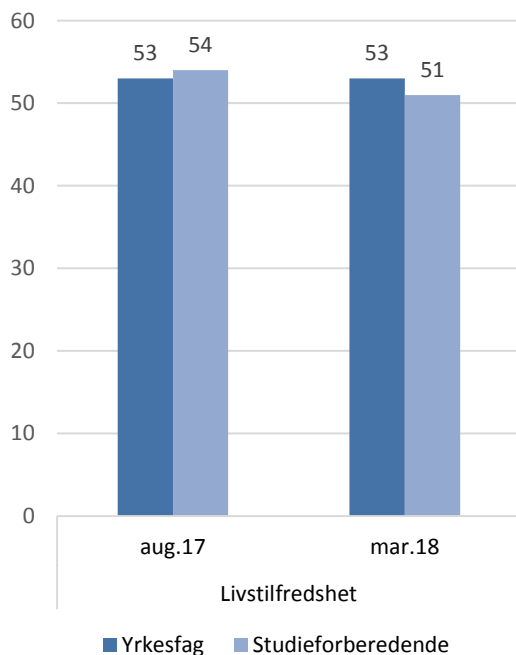
Ensomhet

Ensomhet ble målt ved 6 utsagn om hvordan de har det (f.eks. «Jeg har nok kontakt med andre mennesker» og «Jeg føler meg ofte ensom») (40). Svarkategoriene gikk fra «I svært stor grad», «I ganske stor grad», «I noen grad», «I liten grad» og «Ikke i det hele tatt».

Resultat

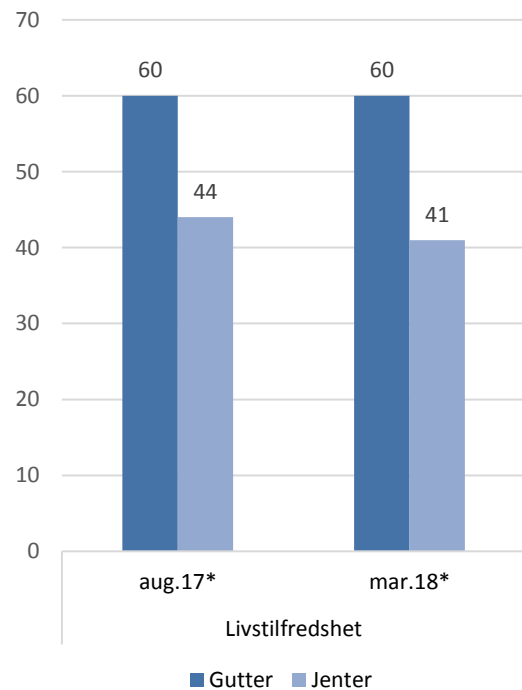
OPPLEVD LIVSTILFREDSHET

Bare halvparten av elevene rapporterer at de har det bra for tiden, at livet går bra og er akkurat slik det skal være, at de trives med hva som skjer i livet og at de har det de ønsker i livet. Elevene på studieprogrammene yrkesfag og studieforbereidende rapporterte likt på opplevd livstilfredshet i august 2017 og mars 2018, med svært få forskjeller. I forhold til kjønn ser vi at under halvparten av jentene opplever å være tilfredse med livet, mens over halvparten av guttene rapporterer det samme. I hele utvalget er det ingen signifikant forskjell på opplevd livstilfredshet mellom måletidspunktene august 2017 og mars 2018.



Figur 21. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarte «ofte» og «nesten alltid» på spørsmålene om opplevelse av livstilfredshet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Opplever elevene å være tilfredse med livet?



Figur 22. Prosentfordeling mellom kjønn som svarte «ofte» og «nesten alltid» på spørsmålene om opplevelse av livstilfredshet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

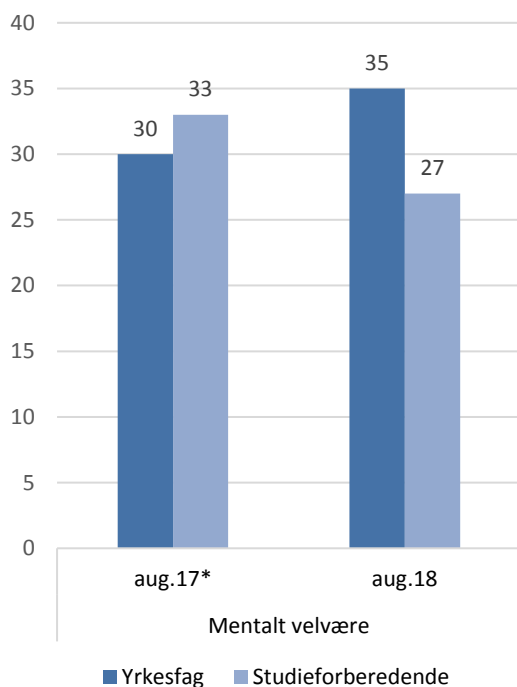
Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

Rundt 10 prosent av hele utvalget svarte «aldri» på utsagnene om opplevd livstilfredshet på begge måletidspunkt.

MENTALT VELVÆRE

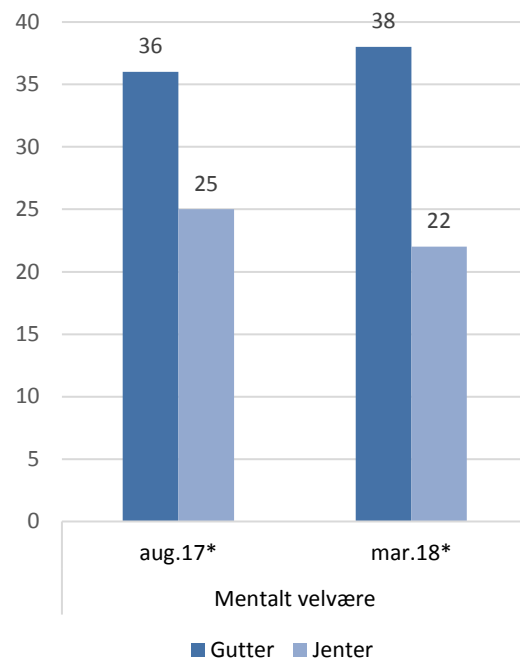
Bare rundt 30 prosent av elevene i hele utvalget rapporterer at de «ofte» eller «hele tiden» opplever mentalt velvære på begge måletidspunkt. Det innebærer at et flertall av elevene bare opplevde å være optimistisk med hensyn til fremtiden, føle seg nyttig og avslappet og at de har håndtert problemer godt en del av tiden eller sjeldnere. Det er en signifikant nedgang av mentalt velvære fra måletidspunktet august 2017 til mars 2018 i hele utvalget ($p < .05$).

Er elevene optimistisk med tanke på fremtiden?



Figur 23. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarte «ofte» eller «hele tiden» på påstandene om mentalt velvære på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

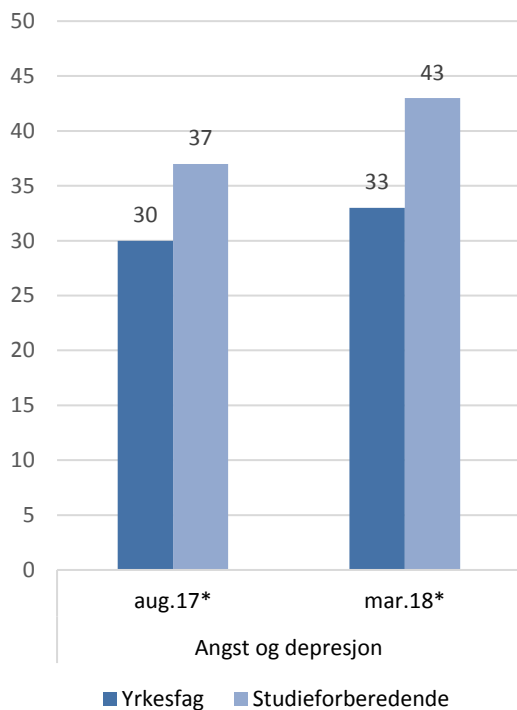


Figur 24. Prosentfordeling mellom kjønn som svarte «ofte» eller «hele tiden» på påstandene om mentalt velvære på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

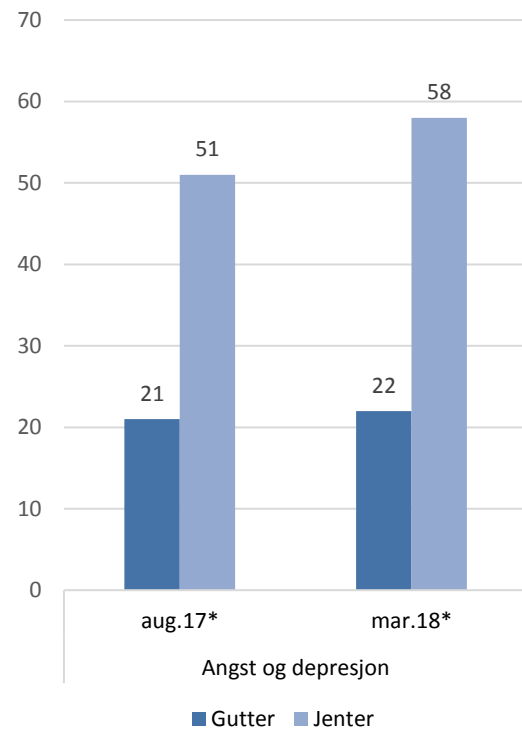
PSYKISK UHELSE

En høyere rapportering enn grenseverdien på 2.0 indikerer at eleven har symptomer på angst og depresjon (41). Majoriteten av elevene i utvalget svarer under grenseverdien på spørsmålene om symptomer på angst og depresjon. Elever på studieforberedende og jenter rapporterer høyere grad av symptomer på angst og depresjon sammenlignet med elever på yrkesfag og gutter på begge måletidspunkt. Elevene på yrkesfag og guttene i utvalget holder seg omtrent stabile på begge måletidspunkt, mens elevene på studieforberedende og jentene rapporterer økt grad av symptomer på angst og depresjon fra første til andre måletidspunkt. Det er ikke en signifikant forskjell mellom første og andre måletidspunkt i hele utvalget på symptomer på angst og depresjon.



Figur 25. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarer over grenseverdien på spørsmålene om angst og depresjon på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).



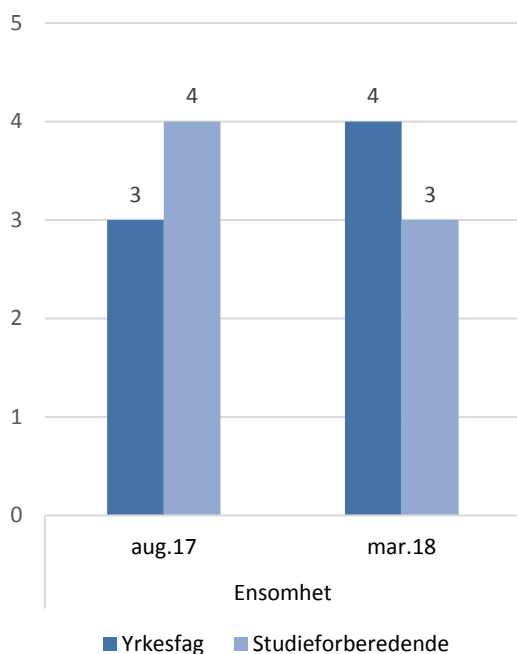
Figur 26. Prosentfordeling mellom kjønn som svarer over grenseverdien på spørsmålene om angst og depresjon på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

Jenter og elever på studieforberedende rapporterer mer angst og depresjon enn yrkesfag og gutter

ENSOMHET

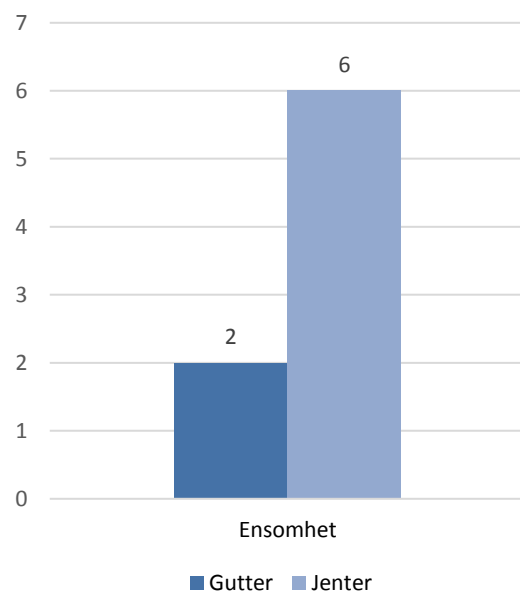
Rundt 95 prosent av elevene i hele utvalget rapporterer at de «ikke i det hele tatt» eller «i liten grad» opplever ensomhet på begge måletidspunktene. Elevene føler de har nok kontakt med andre mennesker og at andre bryr seg om dem. De føler at andre forstår dem og deres situasjon og at det ikke er vanskelig å snakke med mennesker de ikke har truffet før. Det var ingen signifikant forskjell fra første til andre måletidspunkt i hele utvalget på ensomhet. Det var lik rapportering av ensomhet mellom måletidspunktene august 2017 og mars 2018 på kjønn, derfor presenteres det kun en av måletidspunktene.



Figur 27. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarer «i ganske stor grad» eller «i svært stor grad» på spørsmålene om ensomhet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

«Så har litt erfaring i det selv, i det å gå alene og ikke føle at du har en tilhørighet. Og da ville jeg på en måte endre på det. At alle føler seg inkludert, at ingen går alene og at alle har noen å være med. At klassemiljøet fungerer bra. For det er så dumt når klassemiljøet ikke fungerer og, for da går det ut over konsentrasjonen, og så går det ut over karakterene dine og. Og det syns jeg er veldig dumt, at du må gå alene og så går det på en måte utover fremtiden din. Fordi at det er jo fremtiden din, utdanningen du tar og, så jeg syns det er en viktig del av skoleårene, det å ha noen å være med»

(Elevmentor)



Figur 28. Prosentfordeling mellom kjønn som svarer «i ganske stor grad» eller «i svært stor grad» på spørsmålene om ensomhet på måletidspunktet august 2017.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

6. SOSIALE MEDIER



Innledning

Den teknologiske utviklingen vi har sett de siste tiårene har ført med seg nye medie- og kommunikasjonsmidler. Den sosiale interaksjonen som tidligere bare foregikk ansikt til ansikt, kan nå også gjøres digitalt gjennom sosiale medier - til alle døgnets tider. Sosiale medier har fått en sentral rolle i hverdagen til ungdommen. Undersøkelser i Norge viser en økt bruk av sosiale medier blant ungdommer bare de siste 3 årene, der 57 % av guttene og 81 % av jentene på videregående skole i 2018 rapporterte å bruke minst én time på sosiale medier daglig (13).

Forskning har vist at bruk av sosiale medier kan ha en positiv påvirkning på selvtillit, tilknytning til venner, sosial kompetanse og kognitiv og affektiv empati (42). Videre har bruk av sosiale medier også vist en positiv sammenheng med psykisk helse gjennom opplevelse av tilhørighet med og støtte av venner på nett (43, 44).

Samtidig har de negative konsekvensene av bruken av sosiale medier også blitt belyst. Sosiale medier er mellom annet vist å ha sammenheng med økt grad av depresjon (45). Videre er avhengighet av sosiale medier blitt løftet fram som en økende psykisk sykdom (46), relatert til økt grad av depresjon (47), dårligere søvnkvalitet (48), insomnia (49), lav livstilfredshet (50), ADHD (51), angst (51) og aggressiv atferd (51, 52).

I dette kapittelet vil vi se på i hvilken grad elevene rapporterer å være avhengig av sosiale medier. Det blir også presentert i hvilken grad de opplever tilhørighet med venner på nett.

INDIKATORER

Avhengighet av sosiale

Avhengighet av sosiale medier ble målt ved 9 utsagn om bruken av sosiale medier i løpet av det siste året (f.eks. «... følt behov for å bruke sosiale medier oftere og oftere?» og «... ikke fått nok søvn fordi du var på sosiale medier til sent på natten») (46). Svarkategoriene var «Aldri», «Av og til», «Ofte», «Nesten alltid» og «Alltid». Et item («... hatt alvorlige problemer på skolen fordi du brukte for mye tid på sosiale medier?») ble kuttet fra skalaen pga. for lav svarprosent.

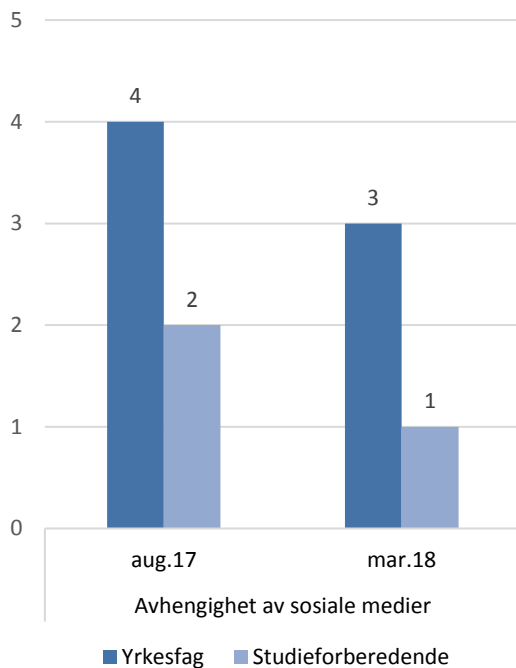
Tilhørighet med venner på nett

Tilhørighet med venner på nett ble målt ved 6 påstander, f.eks. «Ved å være på nettet føler jeg meg mer involvert i hva som skjer med mine venner» og «Jeg oppmuntrer vennene mine på nettet» (53). Svarkategoriene gikk fra 1 = «Helt usant» til 7 = Helt sant».

Resultat

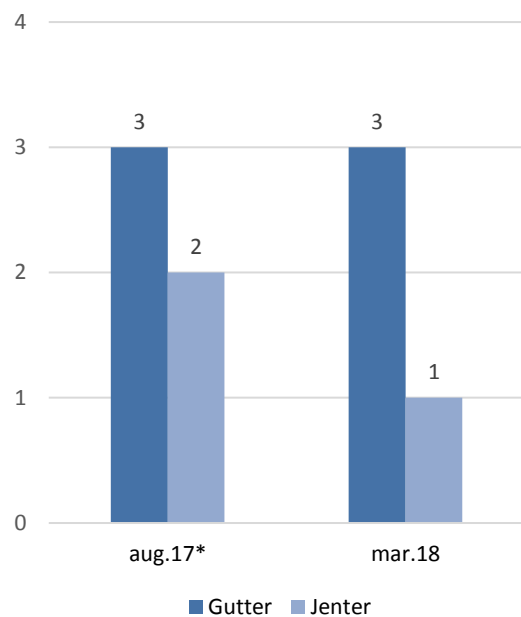
AVHENGIGHET AV SOSIALE MEDIER

Majoriteten av elevene i utvalget rapporterer at de «aldri» lar bruken av sosiale media gå ut over hverdagen på begge måletidspunktene. Over 80 prosent av hele utvalget mener at de i svært liten grad er avhengighet av sosiale medier. Rapporteringen har nedgang fra første til andre måletidspunkt i alle grupper. Jenter rapporterer signifikant mer avhengighet enn gutter ved måletidspunktet august 2017 ($p < .05$).



Figur 29. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarer «nesten alltid» eller «alltid» på spørsmålene om avhengighet av sosiale medier på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Bruker elever overdrevent mye tid på sosiale medier?

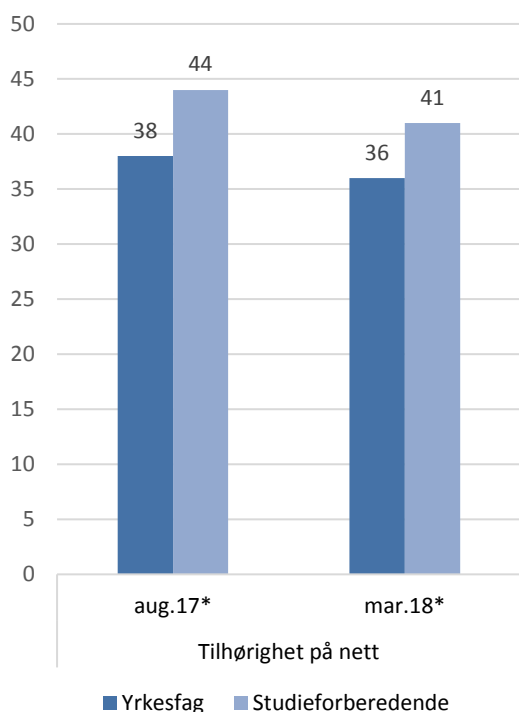


Figur 30. Prosentfordeling mellom kjønn som svarer «nesten alltid» eller «alltid» på spørsmålene om avhengighet av sosiale medier på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

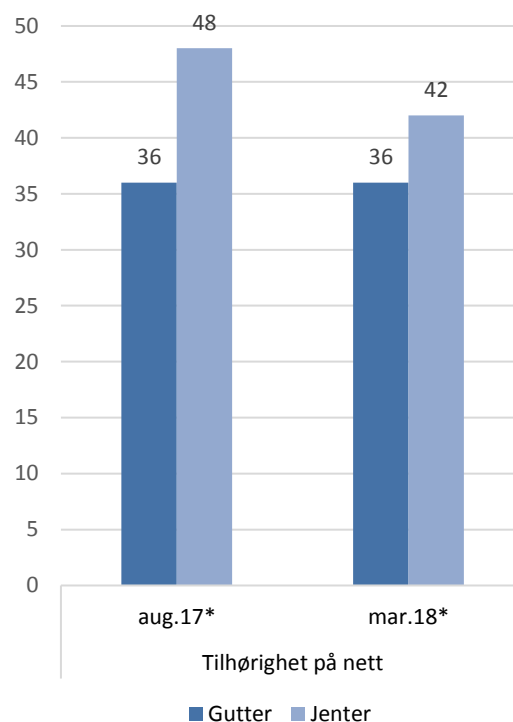
TILHØRIGHET MED VENNER PÅ NETT

Rundt 40 prosent av elevene i hele utvalget rapporterer at det er «sant» eller «helt sant» at de opplever tilhørighet med venner på nettet. Elevene på studieforberedende rapporterer høyere tilhørighet med venner på nett, sammenlignet med yrkesfagelever på begge måletidspunkt. Jenter rapporterer også mer tilhørighet med venner på nett enn gutter på begge måletidspunkt. Det er en signifikant nedgang av tilhørighet med venner på nett fra første til andre måletidspunkt i hele utvalget ($p < .001$).



Figur 31. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarer «sant» eller «helt sant» på spørsmålene om tilhørighet med venner på nettet på måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).



Figur 32. Prosentfordeling mellom kjønn som svarer «sant» eller «helt sant» på spørsmålene om tilhørighet med venner på nettet måletidspunktene august 2017 og mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p < .05$).

«Jeg bruker nettet til å kommunisere med venner jeg ser regelmessig»

(påstand fra spørreskjema)

7. SEKSUELL TRAKASSERING OG MOBBING



INNLEDNING

Mobbing og seksuell trakassering er ulike former for trakassering. Trakassering kjennetegnes av at atferden er uønsket, uopfordret og enveis.

Mobbing kan defineres som gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere personer som er rettet mot en person som har vanskelig for å forsvare seg (54, 55). For at noe skal kunne kalles mobbing er det ikke nok at noen opptrer aggressivt, men det må også foreligge en ubalanse i styrkeforholdet mellom partene (der den som mobber må oppfattes som den sterkeste parten) (56). En ny type mobbing som har blitt mer aktuell de siste årene er digital mobbing som foregår på sosiale medier.

De negative psykiske konsekvensene som kan følge av å bli mobbet omfatter blant annet angst, depresjon, ensomhet, lav selvtillit og selvmordstanker. De psykiske problemene hos mobbeofre varer i lang tid, mange ganger gjennom hele livet (57, 58). I tillegg forekommer psykosomatiske problemer som magesmerter, hodepine og søvnvansker (58, 59). Samtidig er ungdom som mobber andre funnet å ha økt risiko for senere antisosial eller kriminell utvikling (57). Mobbing med seksuell karakter og mobbing rettet mot religion og etnisitet har blitt funnet å være spesielt skadelig for psykisk og fysisk helse (58).

Seksuell trakassering er en form for uønsket seksuell oppmerksomhet som kan vise seg verbalt, non-verbalt, indirekte eller fysisk (60). Det å være utsatt for seksuell trakassering av jevngamle ungdommer er assosiert med en rekke negative psykososiale og utdanningsmessige konsekvenser, blant annet økt grad av symptomer på angst og depresjon (60, 61), selvskading (62), lav selvtillit og negativt kroppsbilde (60) og lavere faglige prestasjoner (63). Disse sammenhengene viser seg generelt sterkere for jenter enn gutter. En undersøkelse blant norske ungdommer viste blant annet at 23 prosent av jentene og 4 prosent av guttene har opplevd å bli befølt på en seksuell måte mot sin vilje (64).

I dette kapitlet presenteres resultater for hvor mange i vårt utvalg som rapporterer å ha opplevd ulike former for seksuell trakassering, samt hvor ofte ungdommen opplever å bli mobbet eller mobbet andre.

INDIKATORER

Seksuell trakassering

Før spørsmålene om seksuell trakassering ble elevene presentert med følgende definisjonen på seksuell trakassering: «*uønsket seksuell adferd som skjer ansikt til ansikt, eller elektronisk. Hvis alle involvert liker og samtykker til adferden, er det ikke seksuell trakassering*». De ble så bedt om å svare på hvor ofte i løpet av de siste 12 månedene de har opplevd ulike former for seksuell trakassering (65). I denne rapporten presenteres tre ulike former for seksuell trakassering. Svaralternativene de ble gitt var enten «Aldri», «Sjelden», «Av og til», «Ofte» og «Svært ofte» eller «Ikke plaget», «Litt plaget», «Ganske plaget» og «Veldig plaget».

Mobbing

Før spørsmål om mobbing ble presentert, ble det gitt følgende definisjon av mobbing; «*Vi sier at en elev BLIR MOBBET når en annen elev eller flere andre elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot han eller henne. Det er også mobbing når en elev blir ertet gjentatte ganger på en måte som han eller hun ikke liker eller når han eller hun med vilje blir holdt utenfor. Men det er IKKE MOBBING når to omtrent like sterke (jevnbryrdige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte*» (66).

Å bli mobbet

Å bli mobbet av andre ble målt med spørsmålet: «Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen i løpet av de siste

skolemånedene?». Svarkategoriene som ble gitt var: «Jeg er ikke blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene», «Bare en sjelden gang», «2 eller 3 ganger i måneden», «Omtrent 1 gang i uken» og «Flere ganger i uken».

Å mobbe andre

Å mobbe andre ble målt ved spørsmålet: «Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen i løpet av de siste skolemånedene?». Følgende svarkategorier ble gitt: «Jeg har ikke mobbet en annen elev/andre elever på skolen i løpet av de siste månedene», «Bare en sjelden gang», «2 eller 3 ganger i måneden», «Omtrent 1 gang i uken» og «Flere ganger i uken».

Mobbing på nett med meldinger eller bilder

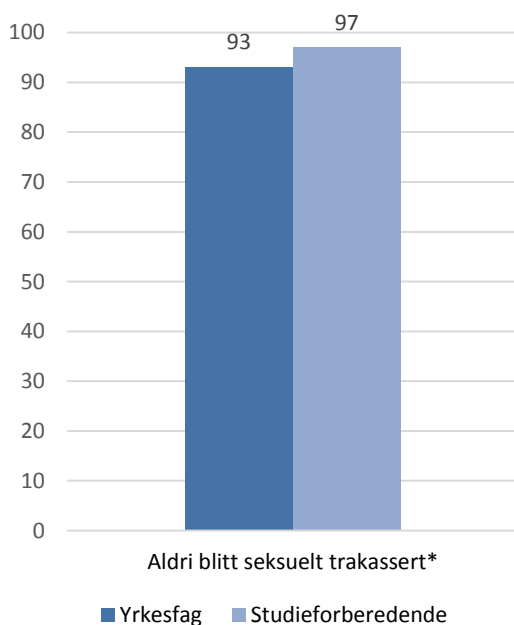
I hvilken grad elevene har opplevd å bli mobbet på ulike måter på internett ble undersøkt ved følgende påstander: «Noen sendte stygge meldinger, innlegg på veggen min, eposter og SMS 'er, eller laget en internettside som gjorde narr av meg» og «Noen tok ufine eller upassende bilder av meg, uten tillatelse, og la dem på internett». Elevene fikk svaralternativene «Jeg har ikke blitt mobbet på denne måten de siste skolemånedene», «1 eller 2 ganger», «2 eller 3 ganger i måneden», «Omtrent en gang i uken» og «Flere ganger i uken».

Resultat

SEKSUELL TRAKASSERING

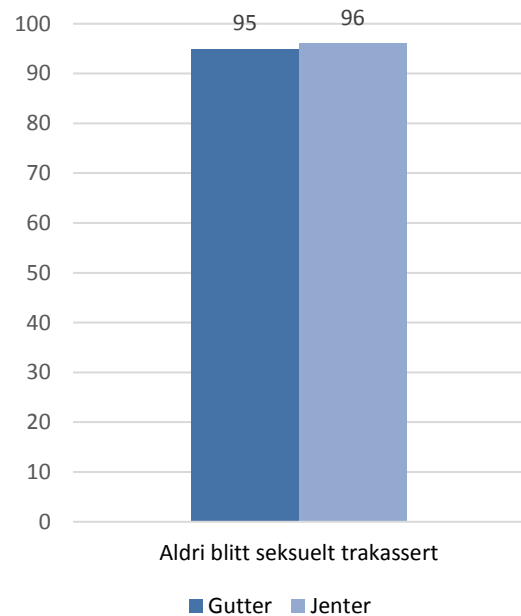
95 prosent av elevene i hele utvalget rapporterer at de «aldri» har blitt seksuelt trakassert i løpet av det siste skoleåret. Under én prosent av hele utvalget svarte «ofte» eller «nesten alltid» på spørsmålene om seksuell trakassering. Studieretningen yrkesfag rapporterer signifikant mer seksuell trakassering enn studieforberedende ($p=.000$). Overordnet er det ingen betydelige forskjeller mellom gutter og jenter; de rapporterer like mye seksuell trakassering.

Svært få av elevene i utvalget sier at de har opplevd å bli seksuelt trakassert i løpet av det siste skoleåret



Figur 33. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som svarte «aldri» på spørsmålene om seksuell trakassering på måletidspunktet mars 2018.

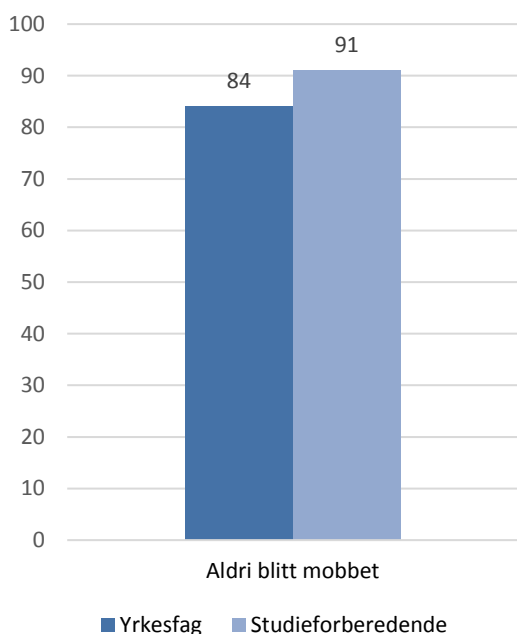
Note: * indikerer signifikant forskjell ($p<.05$).



Figur 34. Prosentfordeling mellom kjønn som svarte «aldri» på spørsmålene om seksuell trakassering på måletidspunktet mars 2018.

MOBBING

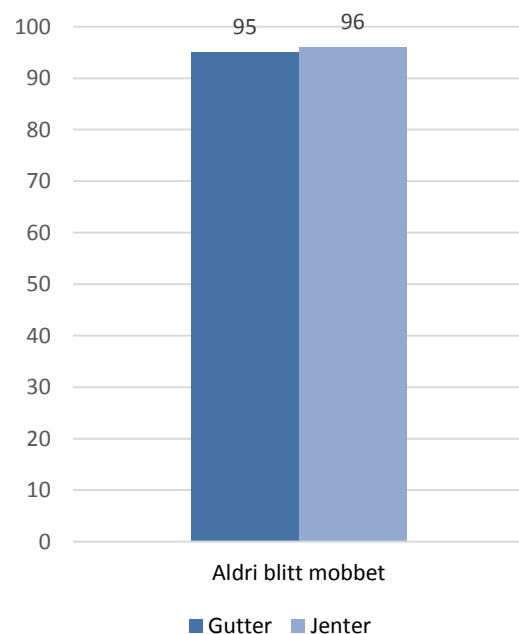
Rundt 86 prosent av elevene i utvalget rapporterer at de ikke har blitt mobbet i løpet av de siste skolemånedene. Rundt 10 prosent sier at de har blitt mobbet «bare en sjelden gang». Under to prosent sier at de har blitt mobbet «to eller tre ganger i måneden». Én prosent sier at de har blitt mobbet «omtrent en gang i uken» og 1,5 prosent sier at de har blitt mobbet «flere ganger i uken» i løpet av de siste skolemånedene. Det er ingen betydelige forskjeller i rapporteringen av mobbing mellom studieretningene eller kjønn.



Figur 35. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de «ikke» har blitt mobbet i løpet av de siste skolemånedene ved måletidspunktet mars 2018.

«Nei, det er ikke mobbing i vår klasse, men det er visse folk som bare er der for å irritere, og det plager meg litt»

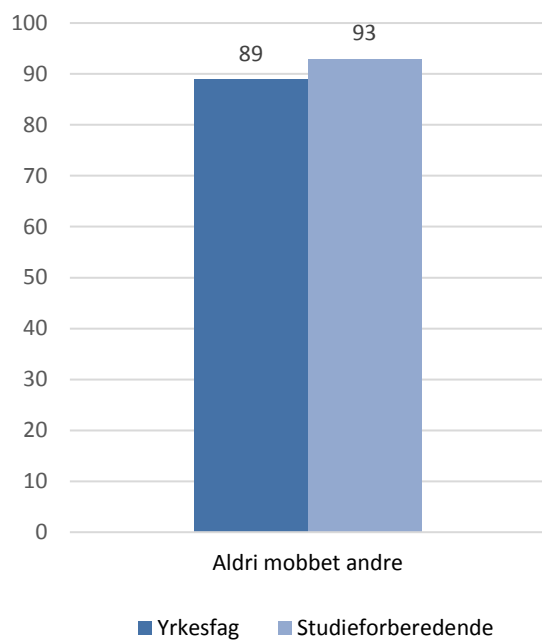
(Elev, Vg1)



Figur 36. Prosentfordeling mellom kjønn som rapporterer at de «ikke» har blitt mobbet i løpet av de siste skolemånedene ved måletidspunktet mars 2018.

MOBBET ANDRE

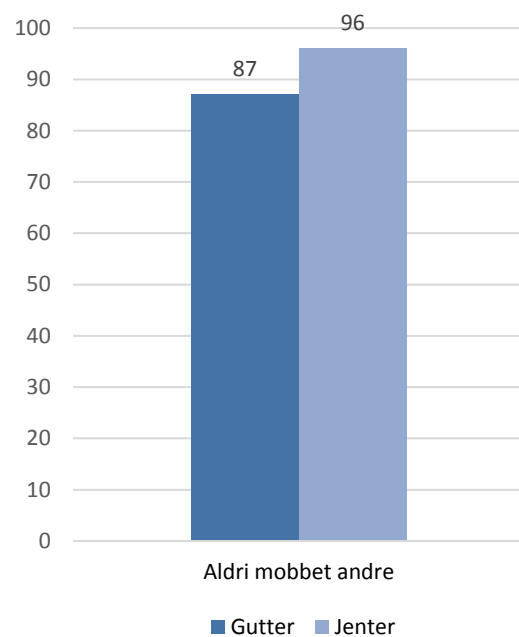
Rundt 90 prosent av elevene i utvalget rapporterer at de ikke har mobbet andre i løpet av de siste skolemånedene. Under én prosent av hele utvalget svarer at de har mobbet andre «omtrent en gang i uken» eller «flere ganger i uken» i løpet av de siste skolemånedene. Elevene på yrkesfag rapporterer at de mobber andre signifikant mer enn elever på studieforbereende ($p=.000$). Gutter rapporterer at de mobber andre signifikant mer enn jenter ($p=.000$).



Figur 37. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de «ikke» har mobbet andre i løpet av de siste skolemånedene ved måletidspunktet mars 2018.

«Hvor ofte har du vært med på å mobbe andre?»

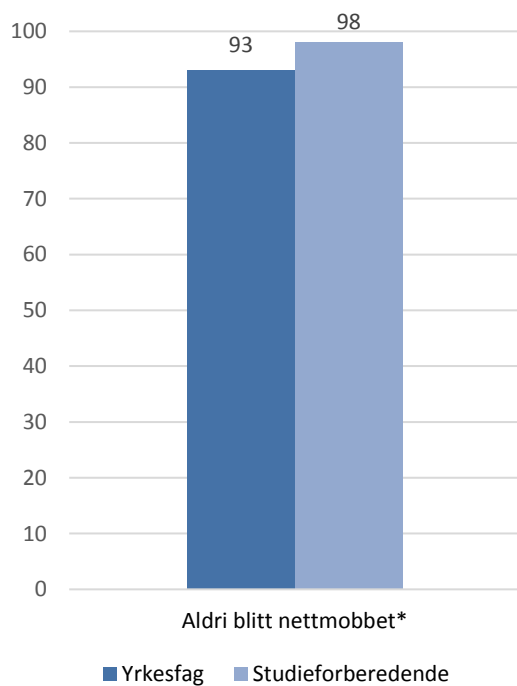
(Spørsmål fra spørreskjemaet)



Figur 38. Prosentfordeling mellom kjønn som rapporterer at de «ikke» har mobbet andre i løpet av de siste skolemånedene ved måletidspunktet mars 2018.

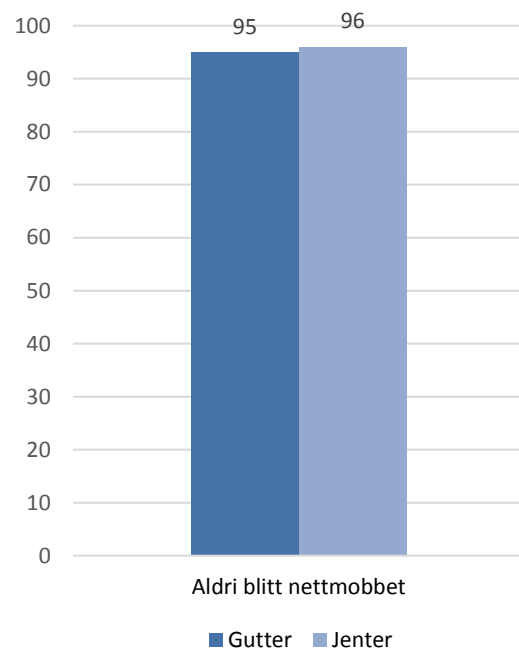
NETTMOBBING

Omtrent 95 prosent av elevene i utvalget har ikke blitt mobbet via nettet/sosiale medier i løpet av de siste månedene ved måletidspunktet mars 2018. Under én prosent av hele utvalget svarte «en gang i uken» eller «flere ganger i uken» på spørsmålene om nettmobbing. Elevene på studieretningen yrkesfag rapporterer at de har blitt signifikant mer nettmobbet enn elevene på studieforberedende ($p=.000$). Det er ingen betydelig forskjell i rapporteringen av nettmobbing mellom kjønnene.



Figur 39. Prosentfordeling av elever i ulike studieprogram som rapporterer at de «ikke» har blitt nettmobbet ved måletidspunktet mars 2018.

Note: * indikerer signifikant forskjell ($p<.05$).



Figur 40. Prosentfordeling mellom kjønn som rapporterer at de «ikke» har blitt nettmobbet ved måletidspunktet mars 2018.

Hvor omfattende er mobbing via nettet/sosiale medier i videregående opplæring?



8. HAR TILTAKENE HATT EFFEKT?



Introduksjon

I dette delkapittelet vil vi se på effektene tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam har hatt på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen (målt som lærerstøtte og klassetilhørighet), elevenes psykiske helse (målt som symptomer på angst og depresjon og livstilfredshet), ensomhet, sosial kompetanse og faglig mestringsforventning. Vi måler effekter ved å se på forskjeller i utvikling de ulike utfallene mellom skolene som har innført tiltakene og skolene i kontrollgruppen.

Begge tiltak i COMPLETE-studien har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen. For mer informasjon om prosjektet og tiltakene, se studieprotokoll (1) og første Delrapport. I det videre vil vi kort presentere noen tentative resultater fra effektevalueringen og prosessevalueringen av tiltakene. For utfyllende presentasjon av resultatene, se hovedrapporten for den andre Delrapporten som er tilgjengelig på hjemmesiden: www.complete.w.uib.no.

Har implementering av tiltakene hatt betydning for effektene?

De innledende analysene av tiltakenes effekt viser noen utfall som er negative, og dermed motsatte, i forhold til hva som er intensjonen med tiltakene. Det er derfor interessant å se om implementering av tiltakene har hatt betydning for effektene vi ser. Basert på de kvalitative dataene fra prosessevalueringen ble det utviklet to implementeringsindikatorer som viser til hvor godt skolen har implementert tiltaket – **tiltakslojalitet** og **tiltaksintegring**. Tiltakslojalitet ble bedømt ut i fra gjennomføringen av kjerneelementene i tiltakene slik de står beskrevet i tiltaksbeskrivelsen for hver av tiltakene. Tiltaksintegring viser til i hvilken grad tiltaket er forankret og har oppslutning i organisasjonen. Videre ble de 11 tiltaksskolene delt opp i tre kategorier etter hvor god implementeringen har vært på skolen - **lav**, **middels** og **høy** - for hver av de to indikatorene. For utfyllende informasjon om tiltaksindikatorerne og inndelingen for de ulike nivåene for hvor godt skolene har implementert tiltakene, se hovedrapporten for den andre Delrapporten.

EFFEKT FOR SKOLENE MED ULIK TILTAKSLOJALITET

I hvilken grad skolene har gjennomført tiltakene har betydning for effekten av tiltakene. Når vi ser på *psykisk uhelse målt ved symptomer på angst og depresjon og livstilfredshet* viser analysene at skoler som i liten grad har implementert Drømmeskolen i henhold til intensjonene har en svak negativ utvikling. Det betyr at elevene opplever å ha en dårligere psykisk helse og lavere livstilfredshet ved måletidspunktet i mars enn ved oppstarten av skoleåret. Denne utviklingen ser man ikke ved skoler som har høy tiltakslojalitet, i tillegg til at de har en bedre utvikling i elevenes opplevelse av *lærerstøtte* og *klassetilhørighet*. Dette er i tråd med hva Drømmeskolen skal bidra til og er et svært viktig funn, og viser at en lojal implementering av Drømmeskolen har betydning for opplevelse av støtte fra læreren og tilhørighet til klassen.

EFFEKT FOR SKOLENE MED ULIK TILTAKSINTEGRERING

Vi har også undersøkt om det er tilsvarende sammenheng mellom skolenes tiltaksintegrering og hva som er effekten av Drømmeskolen. Både de som skårer lavt og middels på tiltaksintegrering har en svak økning i *psykisk uhelse målt som symptomer på angst og depresjon* og en svak reduksjon i *livstilfredshet*. Særlig er det en sammenheng mellom lav grad av implementering og negative resultater her. Dette er samme utviklingen som vi også fant for implementeringsvariabelen «tiltakslojalitet». For indikatoren for *klassetilhørighet* viser skolene med høy tiltaksintegrering en liten økning, men også de med lav skår har en liten økning sammenlignet med kontrollskolene.

Hva kjennetegner skolene som har lyktes og ikke lyktes med implementering av tiltakene?

De kvalitative intervjuene viser at lav implementering av Drømmeskolen særlig er knyttet til følgende forhold:

- Skolene har i liten grad har lyktes med å etablere ressursgrupper som fungerer. Ansvar for tiltaket, gjennomføringen og koordineringen hviler på en eller to enkeltpersoner.
- Skolene har i mindre grad gjennomført Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2 slik det er tiltenkt.
- Kontaktlærerne uttrykker i mindre grad oppslutning og engasjement for Drømmeskolen. Noen av kontaktlærerne benytter enkelte elementer fra Drømmeskolen i løpet av året, men bruken er lite systematisert.

Intervjuene viser videre at de skolene som skårer lavt på implementering av Nærværsteam har opplevd utfordringer knyttet til:

- Skifte i ledelse
- Ustabilt team
- Uavklarte roller mellom teamet og øvrige elevtjenesten
- Store endringer i skolens omgivelser/strukturer

Motsatt ser man i de kvalitative intervjuene at skolene som har lyktes med implementering av Drømmeskolen særlig kjennetegnes ved følgende:

- Ressursgruppene fungerer og tar ansvar for den interne opplæringen av mentorene.
- Skolene har rekruttert tilstrekkelig mange mentorer til at de kan drive Drømmeskolen gjennom skoleåret uten at det er fare for gjennomføringen hvis enkelte mentorer av ulike grunner skulle slutte som mentorer.
- Mentorordningen er også såpass innarbeidet at mentorene, i tillegg til gjennomføringen av både Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2, også har gjennomført temasamlinger og ulike trivselsfremmende aktiviteter i løpet av skoleåret.
- Vilje og oppfølging fra rektor/ledergruppe.

Når det gjelder Nærværsteam, har skolene som skårer høyt på implementering i stor grad lyktes med følgende:

- Teamet:
 - har langt på vei etablert et tverrfaglig samarbeid.
 - har i noe større grad klart å få det tverrfaglige samarbeidet til å bli en del av hverdagen.
 - utnytter ikke bare hverandres kompetanse på møtene i Nærværsteamet, men også den daglige oppfølgingen av elevene.
 - er samlokalisert
 - har en tydeligere rolle og ansvarsfordeling i forhold til skolens øvrige elevtjeneste.
 - har en avklart og ryddig møtestruktur.
 - Ved disse skolene finner vi færre trekk av parallell organisering.
 - Skolen har klart å plassere nærværsteamene inn i skolens organisasjon.
-

OPPSUMMERING

Denne rapporten har presentert resultater for hva vi etter ett år med intervensjon i kull 2 kan si om elevenes opplevelse av skolehverdagen og hvorvidt tiltakene påvirker denne opplevelsen.

Resultatene viser at de fleste elevene trives på skolen og opplever at de klarer å få nye venner. Videre viser undersøkelsen at et stort flertall føler at de har tatt riktig valg av studieprogram og skole, og vil fortsette på utdanningen.

Samtidig indikerer våre resultater at overgangen fra grunnskolen til videregående skole er krevende. Vi ser en økning i skolestress i løpet av skoleåret, da særlig for jenter. Videre rapporterer jentene høyere grad av psykisk uhelse og lavere mentalt velvære og livstilfredshet, sammenlignet med guttene.

Et viktig funn i denne rapporten (se også hovedrapport) er betydningen av implementering av tiltakene, der resultatene viser at grad av tiltakslojalitet og tiltaksintegrering har betydning for effekten av tiltakene. Skoler som skårer høyt på tiltakslojalitet har en bedre utvikling i elevenes opplevelse av lærerstøtte og klassetilhørighet. Videre har skoler som skårer høyt på tiltaksintegrering den sterkeste økningen for klassetilhørighet. Dette viser at systematisk arbeid med det psykososiale miljøet i skolen lønner seg.



REFERANSER

1. Larsen T, Urke HB, Holsen I, Anvik CH, Olsen T, Waldahl RH, et al. COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*. 2018;18(340).
2. Lillejord S, Halvorsrud K, Ruud E, Morgan K, Freyr T, Fischer-Griffiths P, et al. Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning Rapport 1; 2015.
3. Kunnskapsdeparterementet. Meld. St. 20. (2012-2013). På rett vei. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/2012-2013>.
4. Battin-Pearson S, Newcomb MD, Abbott RD, Hill KG, Catalano RF, Hawkins JD. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *J Educ Psychol*. 2000;92(3):568-82.
5. Markussen E, Frøseth MW, Sandberg N. Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011;55(3):225-53.
6. Danielsen AG, Samdal O, Hetland J, Wold B. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*. 2009;102(4):303-20.
7. Utdanningsdirektoratet. Generell del av læreplanen 2015 [updated 25.08.2015. Available from: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/inneleing/>.
8. Lerner RM. Concepts and theories of human development. 2 ed. New York: Random House; 1986.
9. Læringscenteret. Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13127207/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/sosial_kompetanse.pdf2003.
10. Roeser RW, Midgley C, Urdan TC. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *International Journal of Educational and Psychological Researches*. 1996;88(3):208-22.
11. Wichstrøm L. Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*. 1995;65(1):16.
12. Bakken A. Ungdata 2017. Nasjonale resultater. Oslo: NOVA Rapport 10; 2017.
13. Bakken A. Ungdata 2018. Nasjonale resultater. Oslo: NOVA Rapport 8; 2018.
14. Samdal O, Mathisen FKS, Thorsheim T, Diseth ÅR, Fismen A-S, Larsen T, et al. Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO undersøkelse i flere land». HEMIL-rapport 1: Universitetet i Bergen; 2016.
15. Huebner ES. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*. 1994;6(2):149–58.
16. Inchley J, Currie D, Young T, Samdal O, Torsheim T, Augustson L, et al. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. HBSC 2016 study (2013/14 survey): World Health Organization; 2016 [Available from: http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1.
17. Markussen E, Lødding B, Holen S. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011. NIFU-rapport 10; 2012.
18. Samdal O, Rowling L. Theoretical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education*. 2011;111(5):367-90.
19. Samdal O, Rowling L. Implementation strategies to promote and sustain health and learning in school. In: Simovska V, Mannix-McNamara P, editors. *Schools for Health and Sustainability Theory, Research and Practice*. New York: Springer; 2014. p. 233-52.
20. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), (2003).
21. Hughes JN, Chen Q. Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011;32(5):278-87.
22. Krane V, Karlsson B, Ness O, Kim HS. Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*. 2016;3.
23. Hattie J, Yates GC. *Visible learning and the science of how we learn*: Routledge; 2013.
24. Settertobulte W, Gaspar de Matos M. Peers and health. In: Currie C, Roberts C, Morgan A, Smith R, Settertobulte W, Samdal O, et al., editors. *Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. *Health Policy for Children and Adolescents*. 4: WHO; 2004. p. 178-83.

25. Birkeland MS, Breivik K, Wold B. Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*. 2014;43(1):70-80.
 26. Park N. The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2004;591(1):25-39.
 27. Anvik C, Gustavsen A. Ikke slipp meg—unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *Report*. 2012;13:12.
 28. Danielsen AG. Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*. 2011;20(1).
 29. Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Sci Educ*. 2000;84(6):740-56.
 30. Torsheim T, Wold B, Samdal O. The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15- year-old adolescents. *Sch Psychol Int*. 2000;21(2):195-212.
 31. Arslan G, Duru E. Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicator Research*. 2017;10:1043-58.
 32. Anvik C, Waldahl R. Når noen må ta regien. Om unge med psykiske helseproblemer: utfordringer, tiltak og samhandling på Island, Færøyene og i Norge. 2016.
 33. Markussen E, Seland I. Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. 2012.
 34. Thrana HM, Anvik CH, Bliksvær T, Handegård TL. Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole. 2009.
 35. Frostad P, Pijl SJ, Mjaavath PE. Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2015;59(1):110-22.
 36. Ramsdal G, Gjørsum RG, Wynn R. Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*. 2013;62:75-86.
 37. Huebner ES. Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*. 1991;12:231-40.
 38. Clarke A, Friede T, Putz R, Ashdown J, Martin S, Blake A, et al. Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): validated for teenage school students in England and Scotland. A mixed methods assessment. *BMC Public Health*. 2011;11(1):487.
 39. Tambs K, Moum T. How well can a few questionnaire items indicate anxiety and depression? *Acta Psychiatr Scand*. 1993;87(5):364-7.
 40. Kraft P, Loeb M. Sogn og Fjordane Prosjektet. Statens institutt for folkehelse, Oslo; 1997.
 41. Strand BH, Dalgard OS, Tambs K, Rognerud M. Measuring the mental health status of the Norwegian population: A comparison of the instruments SCL-25, SCL-10, SCL-5 and MHI-5 (SF-36). *Nordic Journal of Psychiatry*. 2003;57(2):113-8.
 42. Valkenburg PM, Peter J. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*. 2011;48(2):121-7.
 43. Lee KT, Noh MJ, Koo DM. Lonely people are no longer lonely on social networking sites: the mediating role of self-disclosure and social support. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013;16(6):413-8.
 44. Grieve R, Indian M, Witteveen K, Tolan GA, Marrington J. Face-to-face or Facebook: Can social connectedness be derived online? *Computers in Human Behavior*. 2013;29(3):604-9.
 45. Woods HC, Scott H. #Sleepyteens: social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*. 2016;51:41-9.
 46. van den Eijnden RJ, Lemmens JS, Valkenburg PM. The Social Media Disorder Scale. *Computers in Human Behavior*. 2016;61:478-87.
 47. De Cock R, Vangeel J, Klein A, Minotte P, Rosas O, Meerkerk GJ. Compulsive use of social networking sites in Belgium: prevalence, profile, and the role of attitude toward work and school. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2014;17(3):166-71.
 48. Vernon L, Barber BL, Modecki KL. Adolescent problematic social networking and school experiences: the mediating effects of sleep disruptions and sleep quality. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2015;18(7):386-92.
 49. Cheung LM, Wong WS. The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong. Chinese adolescents: an exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*. 2011;20(2):311-7.
-

50. Boniel-Nissim M, Tabak I, Mazur J, Borraccino A, Brooks F, Gommans R, et al. Supportive communication with parents moderates the negative effects of electronic media use on life satisfaction during adolescence. *International Journal of Public Health*. 2015;60(2):189-98.
 51. Ko CH, Yen JY, Chen CS, Yeh YC, Yen CF. Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents: a 2-year prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2009;163(10):937-43.
 52. Salehi K, Zarei MA. Pathological survey on the manner and the amount of using the internet in male senior high school students: A phenomenological study. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016:354-70.
 53. Davis K. Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*. 2013;29:2281-93.
 54. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler DJ, Rubin KH, editors. *The development and treatment of childhood aggression*. 17. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 1991. p. 411-48.
 55. Olweus D. The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: Smith PK, Pepler D, Rigby K, editors. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press; 2004. p. 13-36.
 56. Olweus D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013;9(1):751-80.
 57. Olweus D. Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 2011;21(2):151-56.
 58. Aarø LE. Fakta om mobbing blant barn og unge: Folkehelseinstituttet; 2015 [Available from: <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>].
 59. Turner HA, Mitchell KJ, Jones L, Shattuck A. Assessing the impact of harassment by peers: incident characteristics and outcomes in a national sample of youth. *Journal of School Violence*. 2015;16(1):1-24.
 60. Bendixen M, Daveronis J, Kennair LEO. The effects of non-physical peer sexual harassment on high school students' psychological well-being in Norway: consistent and stable findings across studies. *International Journal of Public Health*. 2018;63(1):3-11.
 61. Duffy J, Wareham S, Walsh M. Psychological consequences for high school students of having been sexually harassed. *Sex Roles*. 2004;50(11-12):811-21.
 62. Chiodo D, Wolfe DA, Crooks C, Hughes R, Jaffe P. Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: a longitudinal study. *J Adolesc Health*. 2009;45(3):246-52.
 63. Lichty L, Campbell R. Targets and witnesses: middle school students' sexual harassment experiences. *J Early Adolesc*. 2011;32:414-30.
 64. Mossige S, Stefansen K. Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015. Oslo: NOVA Rapport 5; 2016.
 65. Women AAoU. *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. . New York: Harris/Scholastic Research.; 2001.
 66. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*. 1996.
-



