

# En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet

Dypdykk om videregående elevers opplevelse av  
et trygt skolemiljø og tilhørighet i skolen

Christian Wendelborg, Beate W. Hygen, Siri Mordal, Sonia Tangen og Trond Buland



Mangfold og inkludering



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no

Web: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS

Mangfold og inkludering

Desember 2024

ISBN 978-82-7570-776-3 (web)

Omslag: © Shutterstock



#### Du har lov til:

**Dele** — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

**Bearbeide** — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

#### På følgende vilkår:

**Navngivelse** - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

**Ingen ytterligere begrensninger** - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

#### Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter låne-reglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelse som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

# Forord

Denne rapporten presenterer det årlige dypdykket knyttet til Elevundersøkelsen, hvor tematikken bygger på analysene fra hovedrapporten. Årets studie er gjennomført blant elever og ansatte i videregående skole, med fokus på elevenes opplevelse av skolemiljøet, særlig aspekter som trivsel, tilhørighet og skolens målstruktur. Rapporten belyser også temaer som stress, press og toleranse. Videre undersøkes skolens innsats for å skape et trygt og godt skolemiljø, og om dette arbeidet er forankret i elevenes egne opplevelser av hva som er viktig. Sentrale temaer som sosiale medier og russetiden trekkes også inn, da de utgjør viktige arenaer for denne elevgruppen.

Rapporten er et resultat av samarbeid mellom forfatterne. Vi ønsker å rette en stor takk til vår kontaktperson i Utdanningsdirektoratet, Dina Dalaaker, for god koordinering og verdifulle tilbakemeldinger fra både direktoratet og eksternt gjennomleser. En særlig takk går til elever, lærere og rektorer som har bidratt med sin tid og delt sine erfaringer, samt til fylkeskommuner og skoler som har tilrettelagt for den kvantitative datainnsamlingen.

Trondheim, november 2024

# Sammendrag

Denne rapporten undersøker videregående elevers opplevelse av skolemiljøet, med fokus på trivsel, tilhørighet og skolens målstruktur, samt hvordan skolene jobber for å sikre et trygt og inkluderende miljø. For å belyse disse temaene er det gjennomført en omfattende datainnsamling med både kvalitative og kvantitative metoder, som gir innsikt i elevenes erfaringer og skolens tilnærminger.

Den første problemstillingen utforsker hva som skaper et trygt og godt skolemiljø. Rapporten viser at sosiale medier spiller en sentral rolle i elevenes hverdag, både som en plattform for sosialt samhold og som en arena for ekskludering og sosialt press. Elever, særlig jenter, rapporterer om betydelige negative konsekvenser knyttet til hendelser på sosiale medier, som gjør at de gruer seg til å gå på skolen og opplever lavere trivsel og motivasjon. Slike opplevelser skaper en følelse av utrygghet som påvirker elevenes evne til å bidra til et positivt skolemiljø. Samtidig fremheves russetiden som en annen kilde til stress og ekskludering, med klare skiller mellom de som har økonomiske og sosiale ressurser og de som ikke har det. Dette skaper et betydelig krysspress, hvor elevene må balansere akademiske krav med sosiale forventninger, noe som forsterker følelsen av utenforskap for mange.

Den andre problemstillingen handler om hvordan skolene arbeider for å sikre et trygt og godt skolemiljø. Her avdekker rapporten at skolene iverksetter både fysiske og strukturelle tiltak for å fremme inkludering, som makkerordninger og organiserte elevaktiviteter. Skolene legger også vekt på å styrke samarbeidet med foreldrene, spesielt rundt utfordringer knyttet til russetiden, og enkelte skoler har innført alternative arrangementer for å redusere ekskluderende praksiser. Imidlertid opplever mange elever at tiltakene ofte er utilstrekkelige og mangler reell innflytelse. Spesielt med hensyn til sosiale medier er tiltakene få og ofte reaktive, noe som indikerer et behov for en mer systematisk og proaktiv tilnærming. Casestudier viser også at skolene sliter med å håndtere de langsiktige konsekvensene av pandemien, som har påvirket elevenes sosiale ferdigheter og relasjoner.

Rapporten påpeker at skolens målstruktur kan ha betydning for elevenes opplevelse av press og trivsel. Et prestasjonsorientert fokus øker risikoen for stress og sosial sammenligning, mens en læringsorientert tilnærming, som verdsetter innsats og individuell utvikling, kan dempe presset og øke motivasjonen. Skolene står derfor

overfor utfordringen med å balansere krav til faglig prestasjon med behovet for å skape et miljø som fremmer trygghet og tilhørighet.

Avslutningsvis viser rapporten at elevenes opplevelse av skolemiljøet er komplekst og påvirkes av faktorer både innenfor og utenfor skolens kontroll. For å sikre et trygt og inkluderende miljø, må skolene ikke bare fokusere på akademiske prestasjoner, men også ta hensyn til elevenes sosiale liv, særlig den innflytelsen sosiale medier har. Dette krever en kollektiv innsats fra skolen, samfunnet og elevenes jevnaldrende, for å bygge et fellesskap der alle føler seg verdsatt og trygge.

# Summary

This report examines upper secondary students' experiences of the school environment, focusing on well-being, belonging, and the school's goal structure, as well as how schools work to ensure a safe and inclusive environment. To shed light on these topics, comprehensive data collection using both qualitative and quantitative methods has been conducted, providing insights into students' experiences and the schools' approaches.

The first research question explores what creates a safe and supportive school environment. The report highlights that social media plays a central role in students' daily lives, both as a platform for social cohesion and as a space for exclusion and social pressure. Students, especially girls, report significant negative consequences related to incidents on social media, which lead them to dread attending school and experience lower well-being and motivation. Such experiences create a sense of insecurity that affects students' ability to contribute to a positive school environment. Additionally, the graduation celebration period («russetiden») is emphasized as another source of stress and exclusion, marked by clear divisions between those with financial and social resources and those without. This situation creates considerable cross-pressure, where students must balance academic demands with social expectations, exacerbating feelings of exclusion for many.

The second research question addresses how schools work to ensure a safe and supportive environment. The report reveals that schools implement both physical and structural measures to promote inclusion, such as buddy systems and organized student activities. Schools also emphasize strengthening collaboration with parents, especially around challenges associated with the graduation period, and some schools have introduced alternative events to reduce exclusive practices. However, many students feel that these measures are often insufficient and lack real impact. Particularly in terms of social media, interventions are few and often reactive, indicating a need for a more systematic and proactive approach. Case studies also show that schools struggle to manage the long-term consequences of the pandemic, which has affected students' social skills and relationships.

The report points out that the school's goal structure can influence students' experiences of stress and well-being. A performance-oriented focus increases the risk of stress and social comparison, while a learning-oriented approach, which values

effort and individual development, can reduce pressure and increase motivation. Schools thus face the challenge of balancing academic performance demands with the need to create an environment that fosters safety and belonging.

In conclusion, the report shows that students' experience of the school environment is complex and influenced by factors both within and beyond the school's control. To ensure a safe and inclusive environment, schools must not only focus on academic achievements but also consider students' social lives, particularly the influence of social media. This requires a collective effort from schools, the community, and students' peers to build a community where everyone feels valued and safe.

# Innhold

Forord .....	iii
Sammendrag .....	iv
Innhold .....	viii
<b>1. Kort innføring i årets dypdykk .....</b>	<b>1</b>
1.1. Sosiale medier og russetid .....	2
1.2. Skolens målstruktur .....	3
1.3. Individualisering og press i skolen .....	4
1.4. Stress, press og toleranse .....	6
1.5. Rapportens problemstillinger .....	7
<b>2. Metode og gjennomføring .....</b>	<b>8</b>
2.1. Kvalitativ datainnsamling .....	8
2.2 Kvantitativ Spørreundersøkelse .....	11
Statistiske analysemetoder .....	13
<b>3. Sosiale medier – og elevenes skolemiljø .....</b>	<b>16</b>
Sosiale medier: en sosial møteplass .....	16
Sosiale medier: negative hendelser og ekskludering .....	16
Sosiale medier og skolen .....	19
Negative hendelser trivsel, motivasjon og tilhørighet .....	21
Oppsummering: .....	23
<b>4. Stress og press (og prestasjonsjag) .....</b>	<b>24</b>
Stress og press og skolens målstruktur .....	26
Stress og press funn fra caseskolene .....	29
Utenomfaglig stress .....	31
Å skille seg ut – hvem kan gjøre det? .....	32
Inkludering - et individuelt ansvar? .....	34
Oppsummering .....	35
<b>5. Faktorer som kan ha innvirkning på trivsel, tilhørighet og motivasjon .....</b>	<b>36</b>
<b>6. Russetid som inkluderings- og ekskluderingsmekanisme .....</b>	<b>43</b>
Stress og press i russetiden .....	44
Russegrupper og russebuss .....	51
Foreldresamarbeid i russetiden .....	56
Økonomi .....	57
Kommersielle aktører .....	58



En bedre russetid for fremtiden .....	59
Oppsummering .....	61
<b>7. Rammer og strukturer for inkludering i skolen .....</b>	<b>63</b>
Fysiske rammer – og påvirkningen på inkludering og opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø .....	63
Overordnede strukturelle utfordringer knyttet til inkludering og trivsel .....	65
Spesifikke rammer knyttet til ressurser på den enkelte skole/klasse .....	66
Hva karakteriserer en godt og trygt skolemiljø for elevene i vårt utvalg? .....	71
Oppsummering .....	72
<b>8. Drøfting .....</b>	<b>73</b>
Hva opplever elever er viktig for et godt og trygt skolemiljø .....	78
Hvordan arbeider skolene for å sikre et godt og trygt skolemiljø? .....	80
Avslutning .....	81
<b>Referanser .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 1: Spørsmål og instrumenter benyttet i spørreundersøkelsen .....</b>	<b>87</b>
Sosiale Medier .....	87
Motivasjon .....	88
Trivsel .....	88
Tilhørighet .....	89
Toleranse, stil og status .....	89
Egen stil .....	89
Press .....	90
Stress .....	90
Målstruktur .....	91
<b>Spørsmål til russ 2024 .....</b>	<b>91</b>
Press i russetiden .....	91
Vennskap og samhold .....	91
Hendelser i russetiden .....	92
Skole og fag .....	92
Russegrupper .....	92
Anger .....	92
Viktighet av buss, russelåt, følgere på sosiale medier og gruppefoto .....	92

## Figurliste

Figur 3.1	Prosentandelen gutter og jenter som har svart at de «noen ganger» eller «ofte» har opplevd ulike hendelser på sosiale medier .....	17
Figur 3.2	Prosentandelen gutter og jenter som har svart at de «noen ganger» eller «ofte» har opplevd de ulike konsekvensene av hendelser på sosiale medier .....	20
Figur 4.1	Skole og utseendepress for elever i vgs i 2015 (n=635) og i 2024 (n=2328)	25
Figur 6.1	Elevenes synspunkter på når russetiden skal være (N=2320) .....	44
Figur 6.2	Elevenes opplevelse av negativt press knyttet til ulike aspekter av russetiden, fordelt på kjønn (gjennomsnitt; 1 = i svært liten grad, 4 = i svært stor grad) Kun elever som er russ i år har svart (N=306-312). .....	45
Figur 6.3	Andel gutter og jenter som har opplevd ulike situasjoner og hendelser i russetiden («noen ganger» eller «ofte») (n=301-303, %) .....	48

## Tabelliste

Tabell 2.1	viser en oversikt over utvalget (n=2431) .....	12
Tabell 3.1.	Korrelasjonstabell som viser sammenhenger mellom negative hendelser på sosiale medier, trivsel, motivasjon, tilhørighet og kjønn. ....	21
Tabell 3.2	Korrelasjonstabell som viser sammenhenger mellom inkludering og ekskludering på sosiale medier, trivsel, motivasjon, tilhørighet og kjønn. ....	22
Tabell 4.1	Regresjonsanalyse av sammenhengen mellom skolestress og prestasjonsorientering, læringsorientering, kjønn, viktigheten av sosiale medier og yrkesfag (n = 2.112) .....	27
Tabell 4.2	Regresjonsanalyse av sammenhengen mellom utseendepress og prestasjonsorientering, læringsorientering, kjønn, viktigheten av sosiale medier og yrkesfag (n = 2.122) .....	27
Tabell 5.1	Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevers trivsel	37
Tabell 5.2	Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevers tilhørighet .....	38
Tabell 5.3	Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevers motivasjon .....	41

# 1. Kort innføring i årets dypdykk

*«I en tid hvor vi konstant sammenlignes med andre og føler et enormt press for å leve opp til urealistiske idealer, er statuspresset blant oss ungdommer mer intenst enn noen gang. Fra første dag på videregående til russetiden, må vi navigere gjennom en labyrint av sosialt press og krav om å være «perfekte». Dette presset skaper en farlig konkurranse om popularitet og materielle goder, noe som kan ha alvorlige konsekvenser for både vår mentale helse og livskvalitet. Hvordan kan vi endre dette, slik at vi kan blomstre i et miljø preget av ekte vennskap og personlig verdi?» (Adresseavisen 21.oktober 2024 Edvin Krüger Solberg)*

Sitatet over er hentet fra en kronikk i Adresseavisen skrevet av 17 år gamle Edvin Krüger Solberg som er elev i videregående skole og illustrerer godt hva årets dypdykk fra Elevundersøkelsen omhandler.

Siden 2011 har NTNU Samfunnsforskning AS årlig gjennomført utdypende undersøkelser basert på de resultatene fra Elevundersøkelsen. Disse undersøkelsene kaller vi «Dypdykk» og er hovedsakelig kvalitativt rettet, men inkluderer ofte tillegg av kvantitative analyser fra Elevundersøkelsen data. Avhengig av tema kan disse analysene også kombineres med andre data og i år er det gjennomført en egen spørreundersøkelse for dypdykket.

Årets dypdykk er gjennomført blant elever og ansatte i videregående skole. Dypdykket omhandler elevenes opplevelse av skolemiljøet med hovedfokus på trivsel, tilhørighet, og opplevelse av skolens målstruktur. Inkludert er temaer som stress, press og toleranse. I tillegg undersøkes skolens arbeid for et godt og trygt skolemiljø, og hvorvidt skolens arbeid er forankret i elevenes opplevelser av hva som er viktig. Det settes søkelys på sosiale medier og russetiden, sentrale arenaer for denne elevgruppen, og som dypdykkets tematikk kan ses i lys av.

Elevundersøkelsens hovedrapport for 2022/23 (Wendelborg og Hygen, 2023) viste en negativ utvikling blant de elevgrupper som tidligere har hatt en positiv opplevelse av læringsmiljøet. Det har blitt færre elever i den gruppen av elever som opplever læringsmiljøet som godt. Andelen elever som opplever det mindre godt, har imidlertid vært konstant. Disse endringene kom særlig til uttrykk fra 2016. Det er en nedadgående trend i både trivsel og motivasjon i grunnskolen. Den negative

utviklingen i trivsel og motivasjon i Elevundersøkelsen, sammenfaller med både Ungdata (Bakken, 2023) og med siste PISA-undersøkelse (OECD 2023). Elevene rapporterer om en tydelig nedgang i opplevelse av tilhørighet i skolen, målt gjennom indeksen «sense of belonging». Norge har en av de største nedgangene i OECD-området for denne indeksen. Rapporteringen av mobbetallene fra Elevundersøkelsen 2023 (Wendelborg 2024) viser en markant økning i mobbing på alle trinn i grunnskolen, særlig fra 2021.

I tillegg til en negativ utvikling i elevers opplevelse av skolens lærings- og skolemiljø, viser internasjonale studier at kunnskaps- og ferdighetsnivået til elever i Norge synker, mer enn i øvrige sammenlignbare land (PISA, ICCS, PIRILS). Disse utviklingstrekkene er særlig fremtredende i grunnskolen, men vi ser de samme tendensene innenfor læringsmiljøet også i videregående opplæring. Imidlertid vet vi mindre om videregående elevers opplevelse av skolemiljøet og hvordan videregående skoler arbeider med skolemiljøet. Derfor er det viktig få mer kunnskap om dette i videregående skole.

For å sikre at elevenes stemme kom tydelig frem, og at tematikken ble inngående belyst, ble både en kvalitativ datainnsamling og en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført. Den kvalitative datainnsamlingen besto av workshops ved to videregående skoler der elevene kunne diskutere i plenum, samt reflektere individuelt over gitt tematikk. I tillegg ble ansatte ved de respektive skolene intervjuet. Spørreundersøkelsen ble distribuert til videregående skoler over hele landet.

Dypdykkets datagrunnlag fra workshoper og individuelle data fra elever, intervjuer med skoleansatte, og kvantitative data fra spørreundersøkelsen ga en stor mengde data. Disse dataene vies størst plass i rapporten. Teoretiske perspektiver og rammeverk tones ned. Det er et behov for å løfte elevstemmene tydeligere frem i forskning som omhandler dem og deres liv. Ved å gi en omfattende empirisk fremstilling er målet å imøtekomme dette behovet. Likefullt må vi gi et kort bakteppe for årets dypdykk.

## **1.1. Sosiale medier og russetid**

I hovedrapporten fra Elevundersøkelsen 2022 (Wendelborg og Hygen, 2023) ble særlig to forhold løftet fram som mulige forklaringer på endringene i elevenes opplevelse av læringsmiljøet, inkludert mobbing; 1) etterdønninger fra pandemien

og innvirkning på barn og unges liv, og 2) barn og unges skjermvaner og særlig bruk av sosiale medier. Sistnevnte var tematikk i dypdykket fra 2023 (Hygen med flere, 2023) med særlig vekt på inkludering og ekskludering i grunnskolen. Denne undersøkelsen gikk i dybden på elevers opplevelse av inkludering og ekskludering i den digitale verden, og både kvantitative og kvalitative data ble innhentet fra elever på mellomtrinn og ungdomstrinn. Rapporten pekte på at grenser mellom skole og fritid blir flytende gjennom det digitale, og at det som skjer på nett påvirker skolehverdagen (Hygen med flere, 2023). Ved å benytte flere av de samme instrumentene og spørsmålene fra dypdykket 2023, vil denne rapporten belyse forholdet mellom sosiale medier og skolerelaterte forhold i videregående skole.

En annen skoleoverskridende arena som har stor betydning for både tilhørighet og utenforskap i videregående skole er russefeiringen. Vi vil derfor også diskutere og kartlegge elevenes tanker og opplevelser rundt russetida og hvilken innvirkning det kan ha på et godt og trygt skolemiljø. I tillegg vil vi innhente skolens perspektiv på dette, samt hvordan skolene eventuelt arbeider for en inkluderende russetid.

Sosiale medier og russetiden er begge «arenaer» som er sentrale i ungdomstiden. Sosiale medier er noe de fleste ungdommer er på (Medietilsynet, 2024), mens russetiden og hvor intenst denne feires ser ut til å ha store geografiske ulikheter. Både den digitale arenaen og russetida er arenaer hvor det kan være viktig hvordan en framstår. Dette er arenaer hvor sosial sammenligning, utenforskap og innenforskap og forventningspress kan være fremtredende.

## 1.2. Skolens målstruktur

Skolens målstruktur handler om hvilke signaler som gis om hva som anses som viktig i skolehverdagen, og kan vektlegge læringsprosesser eller resultater (Madjar mfl., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2022). En læringsorientert målstruktur oppmuntrer elevene til individuell utvikling og mestring, mens en prestasjonsorientert målstruktur fokuserer på konkurranse og måloppnåelse sammenlignet med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2022; Patrick mfl., 2011).

Læringsorienterte skoler verdsetter elevenes innsats og forbedring, og prøver og tester brukes veiledende, noe som styrker elevenes motivasjon og opplevelse av mestring (Sproule mfl., 2007). Elever i prestasjonsorienterte miljøer blir derimot vurdert ut fra hvor godt de presterer relativt til medelever, og resultatene gis høyere

verdi enn innsats og læringsprosess (Covington, 1992). Denne tilnærmingen fremmer sosial sammenligning og kan bidra til økt prestasjonspress, ettersom suksess defineres som å være bedre enn andre, noe som igjen kan påvirke elevenes trivsel negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2022; Madjar mfl., 2019).

Begge målstrukturene påvirker elevenes utvikling og læringsmiljø. Læringsorienterte strukturer legger vekt på innsats og forståelse, og feil anses som en naturlig del av læringsprosessen. I motsetning fokuserer prestasjonsorienterte miljøer på resultater og konkurranse, hvor det å «være best» blir det viktigste, og elever som ikke når oppnår det risikerer å miste motivasjonen.

Skolens målstruktur kan også påvirke elevenes opplevelse av krav og prestasjonspress. Når skolens fokus ligger på en prestasjonsorientert målstruktur, forsterkes ofte elevenes følelse av å måtte prestere bedre enn andre, noe som kan føre til økt prestasjonsjag og en større grad av sosial sammenligning. En læringsorientert struktur, derimot, fremmer utvikling og innsats over konkurranse og resultater, noe som bidrar til et mindre pressende miljø og en sunnere motivasjon for å lære og utvikle seg.

### **1.3. Individualisering og press i skolen**

Ungdom og unge voksne har de siste årene ofte gått under betegnelsen «Generasjon prestasjon» (Bakken et al 2018, Rødevand 2015). Begrepet viser til en aktiv og veltilpasset ungdomsgenerasjon, ungdommer som er opptatt av å gjøre det godt på mange områder. I dette begrepet ligger en forståelse av en mer individualisert generasjon der individuelle prestasjoner har blitt stadig viktigere. En generasjon hvor «man blir sin egen lykkes smed», og hvor «alt er mulig, bare man jobber hardt nok for det». Når muligheten for å lykkes, og risikoen for å mislykkes individualiseres, kan jaget etter å prestere påvirke de unges mentale helse på negative måter (Hegna mfl. 2013, Hegna mfl. 2017, Sørensen mfl. 2017, Illeris mfl. 2009). Dette er en forståelse man finner igjen i flere studier (Collishaw 2015, von Soest & Wichstrøm 2014, Bakken et al 2018), altså at vi står ovenfor en ungdomsgenerasjon hvor stadig flere rapporterer om psykiske helseplager.

På samme tid som denne individualiseringen finner sted, finner vi også en forståelse av at dagens unge nærmest har ubegrensede valgmuligheter blant annet når det gjelder egen identitetsutvikling og utdannings- og karrierevalg, samtidig som de

unge opplever en tydelig forventning om å prestere og være best på mange områder samtidig. De skal prestere og «finne sin vei» både når det gjelder skole og utdanning, i forhold til venner og fritidsaktiviteter, når det handler om utseende og trening, samt selvrepresentasjon og anerkjennelse gjennom sosiale medier (Bakken et al 2018). Den digitale verden gir i dag helt andre muligheter enn tidligere, og kan bidra til å forsterke presset på flere områder.

Også skolen som organisasjon, gjennom styringsdokumenter og strategier vektlegger individualismen og individet i opplæringen. Dette finner vi også igjen i diskusjonen rundt frafall, hvor man i hovedsak søker å finne svar på frafallet gjennom å studere de unge som faller fra, heller enn å studere skolen som system for å lete etter strukturelle begrunnelser for frastøting. Støttesystemet rundt elevene kan også defineres som individorientert, og i slike individorienterte arenaer kan press oppleves spesielt negativt for de elevene som ikke klarer å hankes med det – altså når gapet mellom de utfordringene elevene utsettes og tilgjengelige individuelle og sosiale ressurser i omgivelsene ikke samsvarer (Moksnes et al. 2010).

Press i ungdomsgenerasjoner er ikke noe nytt, man har snakket om press og stress i flere generasjoner – men man kan argumentere for at dette presset har endret karakter i løpet av de siste tiårene. Tidligere var presset som ungdom var utsatt for ofte definert som et press fra utsiden (eller mellom ungdomsgrupper), et press som bidro til et skille mellom generasjoner, og et press i retning av å være i opposisjon til de eldre generasjoner og deres kultur. Tidligere kunne gruppepress bidra til å danne ungdomsfelleskap som på mange måter sto i motsetning til foreldregenerasjonens normer, og kunne slik sett betraktes som en potensiell trussel mot stabilitet og orden i samfunnet for øvrig (Øia og Vestel 2014, Ødegård 2016).

I dag ser vi imidlertid en dreining i måten begrepet press forstås og brukes på, og det brukes i dag hovedsakelig innenfor områder som skole og utdanning, trening og idrett, kropp og sosiale medier. Dette medfører en stor endring, siden dette beskriver prestasjoner i kontekster som svarer til idealer i samfunnet forøvrig. Mens tidligere gruppepress eller press kan forstås som et kollektivt fenomen (oss mot dem – fenomen), kan dette «nye» presset i større grad betraktes som et individuelt prosjekt. Det kollektive gruppepresset blir svakere, og det individuelle presset får mere plass.

#### 1.4. Stress, press og toleranse

Sosial status (Li og Wright, 2014), inkludert digital status (Nesi og Prinstein, 2019), tilhørighet, aksept og anerkjennelse fra jevnaldrende står sentralt i ungdomstiden (Rahmatika og Kusmaryani, 2020; Harter, 2012). Overgangen til videregående skole innebærer at mange elever må finne sin plass på ny, samtidig som faglige krav øker. Ungdommene opplever både sosialt og faglig stress, og er i en periode med store psykologiske og fysiske endringer. Viktigheten av å høre til og få innpass sosialt kan føre til at mange ikke våger å skille seg ut fra flertallet, og de som gjør det, kan være ekstra utsatt for ekskludering (Allen et al 2018, Arslan et al 2021). Ifølge en review-artikkel (Thornberg, 2011) pekes det på at å ikke følge de sosiale normene ved skolen kan føre til ekskludering (Cranham og Carroll, 2003), og at mobbing er koblet til intoleranse for mangfold i jevnaldergruppen (Cadigan, 2002; Duncan, 1999; MacDonald & Swart, 2004; Merton, 1994). I denne undersøkelsen vil vi derfor belyse stress, press og toleranse, spesielt overfor de som skiller seg ut.

I tillegg opplever elevene forventninger fra både skole, familie og venner. Skolens verdigrunnlag og dens målstruktur kan påvirke elevenes forhold til disse forventningene. Skolens målstruktur (prestasjonsorientering/læringsorientering) kan både forebygge og medvirke til uheldige konsekvenser for skolemiljøet som følge opplevd forventningspress bla om å ta utdanning eller ikke. Skolen kan forebygge gjennom å være en motvekt til det presset mange elever opplever i de andre arenaene. Dersom skolen fokuserer sterkt på prestasjon og sosial sammenligning, risikerer enkelte elever å bli demotiverte og miste troen på utdanningens verdi. Vi vil derfor undersøke hvordan skolens målstruktur påvirker elevenes motivasjon og evne til å håndtere press fra ulike sosiale arenaer.

Implisitt i dette innebærer det å se på hvordan skolene arbeider for toleranse for annerledeshet og en inkluderende kultur som fremmer mangfold. Dette er særlig sentralt da Elevundersøkelsen viser at elever som anser seg som ikke-binære rapporterer om betydelig høyere grad av opplevd mobbing – ca 1 av 3.

Elever kan også bli presentert for ulike forventninger om skolegang og viktigheten av skolen. Dette vil ha betydning for elevenes opplevelse av hva som er meningen med skolen. Et bekymringsfullt resultat fra ICCS 2022 var at elever Norge i mindre grad ser viktigheten av skolegang. Det var en tredobling av elever som ikke så det nødvendig med mer en ungdomsskole. Om skolen har veldig fokus på prestasjoner og sosial sammenligning (prestasjonsorientert målstruktur), kan enkelte elever stå



i fare for å devaluere skolen. Man kan også argumentere for at det har funnet sted en økt instrumentalisering av skolen, hvor målet med utdanning i større grad blir å ta høyere utdanning. En slik instrumentalisering (Biesta 2022) kan bidra til at grunnopplæringen i seg selv mister sin egenverdi, og derav også påvirker elevers motivasjon i negativ retning. Man ser altså mindre nytte i å gjennomføre utdanning, da målet med selve utdanningen til dels viskes ut. I dette dypdykket vil vi se nærmere på sammenhengen mellom elevenes opplevelse av skolens verdigrunnlag (målstruktur) og elevenes håndtering av forventningspress fra ulike arenaer og aktører, samt deres motivasjon for skole.

## 1.5. Rapportens problemstillinger

Med dette som bakgrunn, vil vi undersøke følgende problemstillinger:

- *Hva opplever elever er viktig for et godt og trygt skolemiljø?*
  - *Hvordan innvirkning har elevenes liv på sosiale medier på deres opplevelse av skolemiljøet.*
  - *Hvordan har forberedelsene på russefeiring innvirkning på elevers opplevelse av skolemiljøet (inn- og ut grupper etc.).*
  - *Hvordan opplever elevene ulike former for både faglig og utenomfaglig press i skole og russetid?*
- *Hvordan arbeider skolene for å sikre et godt og trygt skolemiljø?*
  - *Hvordan forholder de seg til elevenes digitale liv*
  - *Tiltak relatert til russetid*
  - *Er eventuelle tiltak forankret i elevenes erfaringer og hva elevene mener er viktig for et godt og trygt skolemiljø*

## 2. Metode og gjennomføring

I dette prosjektet har vi benyttet oss av både kvalitative og kvantitative metoder. Rent overordnet har vi gjennomført en survey som har gått til elever i videregående opplæring, intervjuer med ansatte og workshops med elever i videregående opplæring. Dette har vi gjort for å få både bredde og dybde i dataene våre, samt for å sikre elevstemmen gjennom ulike metoder for datainnsamling.

### 2.1. Kvalitativ datainnsamling

For å besvare problemstillingene i dypdykket har det være nødvendig å snakke med et mangfold av aktører i den videregående skolen, ikke minst med elevene selv. I den kvalitative datainnsamlingen har vi gjennomført intervju og workshops på 2 ulike videregående skoler i landet. På disse skolene har vi gjennomført fokusgruppeintervju med representanter for ledelsen (rektor og avdelingsledere), lærere og med elevtjenesten herunder også helsesykepleier. I tillegg har vi gjennomført workshops med elever. På den ene skolen gjennomførte vi en workshop, og på den andre skolen gjennomførte vi to workshops.

Trivsel, trygghet og egne erfaringer knyttet til skolemiljø kan være sårbare tema som det er utfordrende for elever å snakke om i plenum, særlig om man selv har negative opplevelser knyttet til dette. Vi har derfor gått vekk fra gruppeintervju med kun et utvalg elever, og heller samlet inn data fra elever ved hjelp av workshops som sikrer en bred representasjon. I workshopene har vi også lagt til rette for at erfaringer og opplevelser kan sendes inn anonymt, i tillegg til at vi har gjennomført gruppeoppgaver og lagt opp til diskusjoner i plenum.

Intervjuene med de ansatte har blitt gjennomført som åpne fokusgruppeintervju, med en intervjuguide som styrende for tema som vi har tatt opp.

Fokusgruppeintervjuer er både effektive og anvendelige når man skal belyse flere ulike tema innenfor ulike problemområder, og når det er et poeng å få fylldig og utfyllende dialog rundt et tema. Samtlige intervju har blitt tatt opp digitalt og transkribert for videre bruk i analyser

### 2.1.1. Workshop med elevgrupper - gjennomføring og metodiske betraktninger

I workshopene har elevene først arbeidet i grupper, for deretter å svare på et utvalg spørsmål individuelt. To forskere har vært til stede i klasserommet for å lede prosessen. Metodisk har dette arbeidet blitt gjennomført ved hjelp av det digitale verktøyet Mentimeter.

Til sammen var ca 60 elever med i workshopene fordelt på tre klasser/studieretninger ved de to caseskolene. Vi gjennomførte den først workshopen i begynnelsen av juni 2024 med elever i 3VGS på studieforbereende (15 elever), disse var nettopp ferdig med russetiden. Noen uker senere hadde vi andre workshop med elever som gikk 2. året på elektrofag (20 elever), disse var også nettopp ferdig med russetiden. I september gjennomførte vi den siste workshopen med elever på 3. trinn studieforbereende (25 elever), disse hadde enda ikke vært russ.

Mer spesifikt gjennomførte vi workshopene med elevene på mellom 45 og 60 minutter. Dette for at arbeidet skulle passe inn i skolehverdagen. De første 30 minuttene bestod av gruppearbeid, hvor elevene ble delt inn i grupper og fikk oppgaver knyttet til trivsel og skolemiljø som de skulle diskutere. Svarene skulle de skrive inn på det digitale verktøyet Mentimeter. Svarene kom da rett opp i presentasjonen vår, som ble vist på storskjerm til elevene. Der kunne vi etter hver oppgave reflektere rundt hva de ulike gruppene hadde skrevet, hva som gikk igjen på de ulike gruppene, samt få innspill i plenum på hva elevene tenkte var de viktigste innspillene på de ulike temaene. Etter disse oppgavene fikk elevene en del spørsmål som skulle besvares individuelt. Spørsmålene kom også her opp på presentasjonen, men svarene til elevene var anonyme og ble ikke vist i plenum. Svarene gikk rett til forskerne som heller ikke hadde mulighet til å identifisere hvem som hadde skrevet hva. I de individuelle spørsmålene fikk de anledning til å svare på ved hjelp av telefonen sin, slik at det ble enda mindre mulighet for identifisering. Vi var påpasselige med å informere om at svarene på disse individuelle spørsmålene ikke ville vises i plenum, og at vi som forskere heller ikke kunne identifisere hvem som har skrevet hva.

En slik fremgangsmåte forutsetter hver enkelt elev har tilgang på en telefon eller pc, og at hver gruppe har tilgang på hver sin tablet/chromebook/pc. Vi valgte å benytte et program som gjør det mulig for elevene å svare på spørsmål digitalt og anonymisert heller enn at de skulle svare på ark eller lapper. Grunnen til dette var at elevene på videregående er vant til å jobbe digitalt, og at det gjennom en slik løsning

er enklere å ta ting opp i plenum i etterkant. I arbeidet med workshopene har vi tatt utgangspunkt i pedagogisk entreprenørskap (Ødegård og Nøvik 2019), der elevens ståsted, miljø og erfaringer er sentral.

Tema for workshopene har vært tett knyttet til skolemiljø og motivasjon, men organiseringen har vært åpen nok til at elevene selv kunne komme med innspill og erfaringer. Vi har spurt om hva som gjør at elevene trives på skolen, hva de synes om russetiden, og hva som skal til for å skape et godt og trygt skolemiljø. Spørsmålene har blitt besvart i grupper, og svarene har vært grunnlag for refleksjon og videre dialog i klassen. De siste individuelle spørsmålene hvor elevene kunne svare anonymt handlet i større grad om tema som kan virke mer private og sårbare, som eksempelvis egenopplevd press i russetiden, andre vanskelige opplevelser knyttet til skolen og skolemiljø, deres meninger om hvorfor noen faller utenfor og hva man kan gjøre med dette, og hva skolen kan gjøre for å bidra til et godt skolemiljø.

Etter vårt skjønn, vil en slik metodikk bidra til å sikre et større mangfold av elevstemmer. Dersom datainnsamlingen benyttet et tradisjonelt gruppeintervju med elever som enten har meldt seg frivillig, eller har blitt plukket ut til å delta, mener vi det hadde vært stor sjanse for å gå glipp av erfaringer til de elever som er mindre tilfreds med skolemiljøet eller som er mindre motivert for skolen. Tidligere datainnsamlinger forskergruppen har gjennomført, viser at det i tradisjonelle gruppeintervju er mindre sjanse for at informanter deler egne og ulike erfaringer som divergerer fra de andre informantene. Muligens er det enklere å dele sårbare og kanskje avvikende erfaringer og meninger, dersom man er anonym. I følge «online disinhibition» teorien er det lettere å dele mer personlige forhold om seg selv når man opptrer på nett, blant annet fordi man har mulighet til å være anonym (Suler, 2004). Ved å gjennomføre datainnsamlingen på denne måten sikrer vi oss større variasjon blant elevene som får mulighet til å delta, og elevene gis mulighet til å bidra gjennom et medium og arbeidsmåte som nok er mer naturlig for dem, enn et tradisjonelt gruppeintervju. På bakgrunn av dette anses digital Workshopsom en god metode for å sikre elevenes stemme inn i prosjektet på en måte som er mer kjent for elevene, og forhåpentligvis tilrettela metoden for at utrygge elever, eller elever som mistriddes på skolen fikk anledning til å melde dette uten en opplevelse av å blottlegge seg selv.

### 2.1.2 Intervjuer med lærere, elevtjeneste og ledelse

Ved begge caseskolene har vi gjennomført intervjuer med ledelsen, elevtjenesten og med en gruppe lærere. Til sammen er det gjennomført 6 intervju med 24 informanter. Samtlige intervju foregikk under casebesøket på skolene, og varte mellom 45-70 minutter. De ble tatt opp digitalt og senere transkribert for analysearbeidet. Det var to eller tre forskere til stede i hvert intervju, og i tillegg til lydfilene ble det skrevet mer generelle notater fra hvert casebesøk.

Intervjuene kan betraktes som fokusgruppeintervju, hvor vi hadde en temaguide som utgangspunkt for samtalene (Kidd et al., 2000). Slike fokusgruppeintervjuer er både effektive og anvendelige når man skal belyse flere ulike tema innenfor ulike problemområder, og når det er et poeng å få fylldig og utfyllende dialog rundt et tema (Halkier, 2010).

## 2.2 Kvantitativ Spørreundersøkelse

Det ble gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant elever i Videregående skole. Spørreundersøkelsen belyste flere faktorer som kan ha innvirkning på trivsel og motivasjon med hovedfokus på: sosiale medier, press, stress, «å skille seg ut», toleranse for de som er annerledes og skolens målstruktur. De som var russ i 2024 fikk en del tilleggsspørsmål som omhandlet press, vennskap, skole og fag i russetiden. Mange av spørsmålene og instrumentene som er benyttet i denne undersøkelsen er også benyttet, og beskrevet utførlig i tidligere rapporter.

### 2.2.1 Rekruttering og utvalg

Forespørsel om deltagelse ble sendt til alle fylkeskommuner via e-post. Fylkeskommunene som var interessert i å delta, sendte undersøkelsen til sine respektive skoler, og skolene la ut lenke til undersøkelsen via sine digitale plattformer.

Nesten alle deltagerne besvarte undersøkelsen på skolen i perioden mai-juni 2024.

Tabell 2.1 viser en oversikt over utvalget (n=2431)

	Prosentandel (%)	Antall (n)
<b>Kjønnsfordeling</b>		
- Jenter	54,6	1326
- Gutter	44,1	1072
- Ikke-binære/annet	1,3	31
<b>Utdanningsprogram*</b>		
- StudieForberedende	53,6	1293
- Yrkesfag	46,4	1121
<b>Skoletrinn</b>		
- VG1	54,8	1332
- VG2	33,7	820
- VG3	8,1	197
- Påbygg	3,4	82
<b>Andre egenskaper ved dataene</b>		
Antall fylker	-	7
Antall skoler	-	44
Antall utdanningsprogram	-	16

Som vist i Tabell 2.1 består utvalget av 2431 elever: 54,6 prosent jenter, Deltagerne kom fra syv fylker, 44 skoler og 16 utdanningsprogram. Nærmere 54 prosent av elevene går på studieforbereidende utdanningsprogram, og dermed rundt 46 prosent på yrkesfag. Flest deltakere gikk på studiespesialisering (38,5 prosent), Helse og oppvekstfag (15,7 prosent), og Teknologi og industrifag (8,2 prosent). En overvekt av utvalget gikk VG1 (54,8 prosent).

En hovedvekt av deltakerne, 53,8 prosent var fra Buskerud. Elever fra Oslo ble dessverre i liten grad med i undersøkelsen, og dette må eksempelvis en del av resultatene knyttet til russetiden ses i lys av, ettersom russefeiringen ved flere skoler i Oslo<sup>1</sup> fortøner seg annerledes, både med tanke på økonomi, feiring og fokus, sammenlignet med skoler ellers i landet.

<sup>1</sup> Det finnes også vgs i Oslo der russefeiringen ikke står så sentralt.

### 2.2.2. Spørsmål og Instrumenter

En komplett oversikt, og beskrivelse over spørsmål og instrumenter benyttet i spørreundersøkelsen er lagt som et vedlegg til rapporten, derfor gis kun en kort oversikt her.

Flere av instrumentene i spørreundersøkelsen har vært brukt i tidligere studier, og har vist gode psykometriske egenskaper. I tillegg har noen spørsmål og skalaer blitt utviklet av forskergruppen.

Spørsmålene og skalaene som omhandler sosiale medier er nesten identiske med de som ble benyttet i Dypdykket 2023, og inkluderer spesifikke opplevelser, inkludering og ekskludering, samt sosiale mediers innvirkning på skole. Federici og Skaalviks (2014) skala ble benyttet for å måle skolemotivasjon, og blir i likhet med spørsmål om skoletrivsel, benyttet i elevundersøkelsen. Tilhørighet ble målt av UCLA Loneliness Scale (Roberts mfl., 1993; Russel mfl., 1980). Utseende og skolepress ble målt av skalaer utviklet av Skaalvik og Federici (2015). For å måle skolestress ble det tatt utgangspunkt i the Questionnaire on Academic Stress in Secondary Education (QASSE: Garcia-Ros mfl. 2023). Skolens målstruktur ble målt ved fire utsagn som måler læringsorientert målstruktur og tre spørsmål måler prestasjonsorientert målstruktur (se vedlegg1).

Forskergruppen utviklet egne spørsmål for temaer som omhandlet elevenes stil, toleranse og status. Spørsmål knyttet til russetiden, med fokus på press, vennskap, skole og ulike hendelser, er selvutviklet, men inspirert av, og basert på den offentlige debatten om russetid.

### Statistiske analysemetoder

Foruten analyser som viser frekvenser, har vi gjennomført følgende analyser på det kvantitative datamaterialet: chi-kvadrat analyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Disse vil kort beskrives her:

**Chi-kvadrat-analyser** har vi brukt når vi undersøker om det er en sammenheng mellom to kategoriske variabler. For eksempel ønsket vi å se på sammenhengen mellom kjønn (gutt/jente) og svarene på spørsmålet: «Har du opplevd noe kjipt eller vanskelig på sosiale apper som gjorde deg sint, trist eller lei deg?» (ja/nei). Analysen sammenligner de forventede tallene (hva vi ville forvente dersom svarene «ja» og

«nei» var likt fordelt mellom kjønnene, uten noen sammenheng) med de faktiske tallene (frekvensene av «ja» og «nei» som ble observert i undersøkelsen). Målet er å vurdere om forskjellen mellom forventede og faktiske tall er stor nok til å være statistisk signifikant. Dersom p-verdien er under 0,05, betyr det at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter, men at det er en statistisk signifikant sammenheng.

**Korrelasjonsanalyser** har vi brukt for å undersøke sammenhengen mellom kontinuerlige variabler. For eksempel har vi undersøkt om det er en sammenheng mellom skoletrivsel, motivasjon og negative opplevelser på sosiale medier (alle målt som kontinuerlige variabler). En slik analyse gir oss en korrelasjonskoeffisient kalt Pearson's r, som forteller oss hvor sterk sammenhengen er. Verdien av Pearson's r varierer fra -1 til 1:

- Verdier mellom 0 og  $\pm 0,3$  viser en svak sammenheng.
- Verdier mellom  $\pm 0,3$  og  $\pm 0,5$  viser en moderat sammenheng.
- Verdier mellom  $\pm 0,5$  og  $\pm 1$  viser en sterk sammenheng.

Korrelasjonen kan være:

- **Positiv:** Når én variabel øker, øker også den andre. For eksempel kan høy motivasjon være knyttet til høy skoletrivsel.
- **Negativ:** Når én variabel øker, reduseres den andre. For eksempel kan flere negative opplevelser på sosiale medier være knyttet til lavere motivasjon. En negativ korrelasjon vises som et minus foran verdien, f.eks.  $r = -0,31$ .

I tillegg ser vi på p-verdien, som forteller om sammenhengen er statistisk signifikant. Hvis p-verdien er under 0,05, betyr det at sammenhengen ikke skyldes tilfeldigheter og er statistisk signifikant.

Regresjonsanalyser er en annen metode vi har brukt for å undersøke sammenhenger mellom ulike variabler. Mens korrelasjonsanalyser gir oss styrken og retningen på sammenhenger, lar regresjonsanalyser oss undersøke hvordan én variabel (den avhengige variabelen), som for eksempel skoletrivsel, påvirkes av andre variabler (uavhengige variabler), som stress, press og negative hendelser på sosiale medier.

**Regresjonsanalyser** gir både informasjon om effekten til hver enkelt uavhengig variabel og den samlede effekten av alle de uavhengige variablene på den avhengige variabelen. I denne rapporten rapporterer vi følgende verdier: koeffisienter, t-verdier,  $\beta$  (standardisert beta) og p-verdier.



- **Koeffisienter (ustandardiserte betaer):** Koeffisientene bruker de reelle skalaene fra undersøkelsen. De viser hvordan den avhengige variabelen endres dersom en uavhengig variabel øker med én enhet. For eksempel, hvis skoletrivsel er den avhengige variabelen og stress er en av de uavhengige variablene, kan en koeffisient på 0,11 for stress tolkes slik: Hvis stress øker med én enhet på skalaen, vil skoletrivsel øke med 0,11 enheter.
- **T-verdier og p-verdier:** T-verdien viser hvorvidt effekten av en uavhengig variabel på den avhengige variabelen er statistisk signifikant, og tolkes sammen med p-verdien. En p-verdi under 0,05 betyr at effekten er statistisk signifikant og ikke skyldes tilfeldigheter.
- **B (standardisert beta)** Standardisert beta skalerer alle variablene til samme enhet, vanligvis mellom -1 og 1, noe som gjør det lettere å sammenligne effektene av variabler med ulike skalaer. For eksempel kan en variabel med en skala fra 0–3 og en annen fra 0–100 standardiseres slik at de kan vurderes på samme grunnlag. Standardiserte betaer tolkes som følger: verdier fra 0 til  $\pm 0,3$  anses som lave effekter,  $\pm 0,3$  til  $\pm 0,5$  som moderate effekter, og  $\pm 0,5$  til  $\pm 1$  som sterke effekter. Denne skalaen ligner på korrelasjonskoeffisienten Pearson's  $r$ .
- **Justert  $R^2$**  viser hvor mye av variansen i den avhengige variabelen, for eksempel skoletrivsel, som forklares av de uavhengige variablene i analysen. Verdien varierer vanligvis mellom 0 og 1, og kan omregnes til prosent ved å multiplisere tallet med hundre. For eksempel, dersom Justert  $R^2$  er 0,37, betyr det at 37 prosent av variansen i skoletrivsel forklares av de uavhengige variablene, mens de resterende 63 prosentene skyldes andre forhold som ikke inngår i analysen. Vi har benyttet oss av to typer regresjonsanalyse, vanlig regresjon og hierarkisk regresjonsanalyse.

Alle analysene ble utført i STATA 18.0.

## 3. Sosiale medier – og elevenes skolemiljø

### Sosiale medier: en sosial møteplass

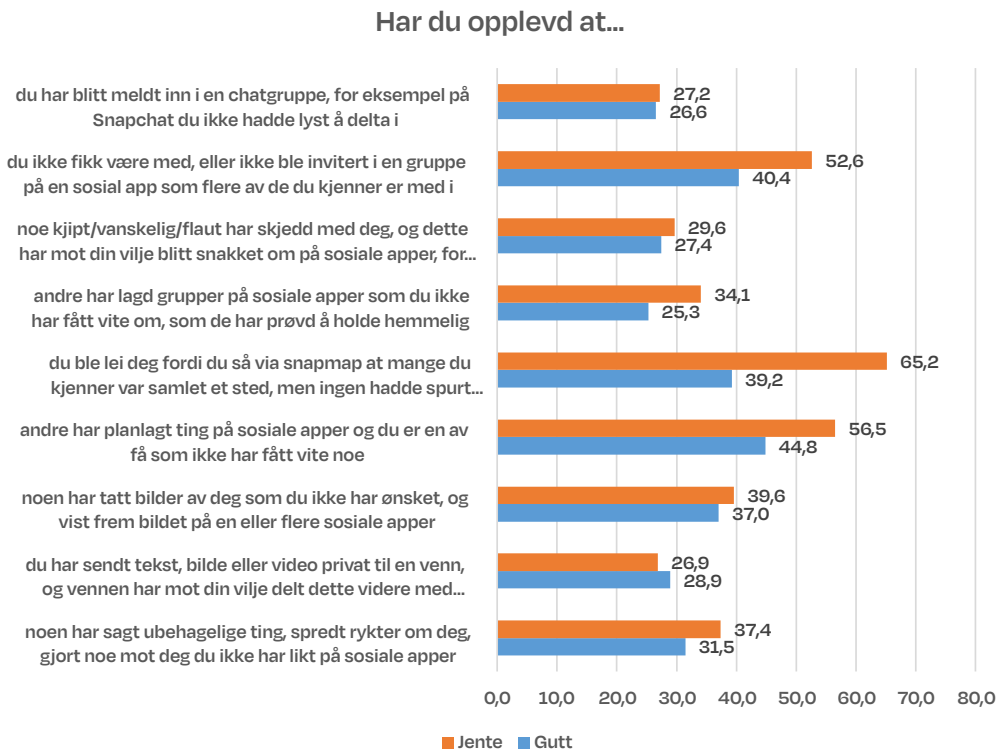
Nesten alle elevene, 97,4 prosent, svarte at de brukte sosiale medier for å samhandle med andre. Av disse mente nesten samtlige at sosiale medier gjorde det lettere for dem å holde kontakt med, og planlegge ting med venner. Hele 69 prosent var enige i at de hadde følt seg mer ensomme om de ikke hadde hatt sosiale medier, og 48 prosent rapporterte at de var enige i påstanden «når jeg har det vanskelig er det lettere for meg å snakke om det på sosiale apper enn å møtes for å snakke». I løpet av tiden på videregående hadde nesten 75 prosent fått hjelp eller støtte av andre på sosiale medier når de hadde hatt det vanskelig, og nesten 85 prosent hadde fått nye venner gjennom sosiale medier. Det er tydelig at sosiale medier fungerer som en møteplass, og som en arena der ungdom kan opprettholde vennskap, samt få nye venner. Samtidig åpner denne digitale møteplassen opp for nye sosiale utfordringer.

### Sosiale medier: negative hendelser og ekskludering

Som vist i dypdykket 2023 kan sosiale medier benyttes til ekskludering og annen negativ atferd, på synlige og åpenbare måter, men også på mer subtile og skjulte måter. Nedenfor presenteres en oversikt over konkrete negative hendelser elever har opplevd på sosiale medier under den tiden de har gått på videregående skole.

Det er viktig å påpeke at i overkant av 50 prosent av utvalget kun har gått ett år på videregående, allikevel, som vist i Figur 3.11, er det mange elever som har hatt negative erfaringer på sosiale medier.

De tre hendelsene flest har opplevd, når vi ser samlet på både gutter og jenter, er: «å bli lei seg fordi de så via snapmap at mange de kjente var samlet et sted, men ingen hadde spurt om de ville være med» (52,2 prosent), «at andre har planlagt ting på sosiale apper, og de er en av få som ikke har fått vite noe» (50,7 prosent), og «at de ikke fikk være med, eller ikke ble invitert i en gruppe på en sosial app som flere de kjenner er med i» (46,5 prosent).



Figur 3.1 Prosentandelen gutter og jenter som har svart at de «noen ganger» eller «ofte» har opplevd ulike hendelser på sosiale medier

Med unntak av hendelsen at «en venn har delt tekst, bilde eller video som skulle vært privat med andre», har flere jenter enn gutter opplevd de øvrige hendelsene. Analysene viste at signifikant flere jenter enn gutter opplevde fem av hendelsene ( $p < 0,001$  for fire av hendelsene): «at andre har lagd grupper på sosiale apper som du ikke har fått vite om, som de har prøvd å holde hemmelig» (34,1 prosent av jentene og 25,3 prosent av guttene), «å bli lei seg fordi de så via snapmap at mange de kjente var samlet et sted, men ingen hadde spurt om de ville være med» (65,2 prosent av jentene og 39,2 prosent av guttene), «at de ikke fikk være med, eller ikke ble invitert i en gruppe på en sosial app som flere de kjenner er med» (52,6 prosent av jentene og 40,4 prosent av guttene), «at andre har planlagt ting på sosiale apper, og de er en av få som ikke har fått vite noe» (56,5 prosent av jentene og 44,8 prosent av guttene), og «at noen har sagt ubehagelige ting, spredt rykter, gjort noe mot de som de ikke likte på sosiale apper» (37,4 prosent av jentene og 31,5 prosent av guttene,  $p = .003$ ). Kjønnsforskjellene var små, og ikke signifikante på de øvrige fire hendelsene.

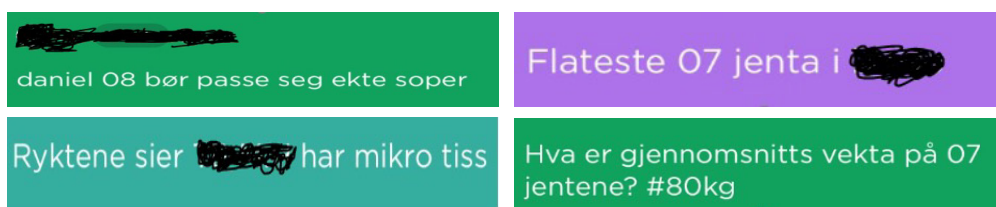
Hendelsene jentene er mest utsatt for, omhandler i hovedsak om ulike former for ekskludering, på mer eller mindre subtile måter. Det handler om å være en av få som holdes utenfor grupper, planlegging av, og gjennomføring av sosiale aktiviteter. Denne formen for utestenging er ikke lett å oppdage for andre, men er svært merkbar for de det gjelder. Å se via snapmap at «alle andre» er samlet, mens en selv sitter hjemme, er særlig sårt i ungdomstiden da mye handler om å være som alle andre, finne sin gruppe og være en del av fellesskapet.

Funnene fra surveyen gjenspeiles også i casestudiene der både elever og ansatte snakket om negative opplevelser på sosiale medier, en lærer sa det slik:

*Det er jo en annen faktor også, som har økt fra begynnelsen. Det er jo sosiale medier og TikTok, for eksempel. De lever under voldsomt press der. Så jeg tror det spiller også inn. Inne i det psykiske også, spesielt. Men du er jo mye mer sårbar nå med sosiale medier og uthenginger. Men også disse anonyme sosiale mediene. Og jodel er jo helt grusomt.*

Læreren trekker frem press, samt det å bli hengt ut på sosiale medier. Applikasjonen Jodel benevnes som «grusom». Jodel er en anonym app der brukere kan poste ulike innlegg andre kan se, kommentere og stemme på. Det finnes flere kanaler man kan være med i, og mange skoler har egne kanaler der elever poster om hverandre, på godt og vondt. Til tross for at Jodel har regler og systemer som i utgangspunktet skal forhindre identifisering av individer, mobbing, trakassering, diskriminering og andre negative innlegg, blir mange slike innlegg allikevel postet.

I forbindelse med arbeidet med Dypdykket tok enkelte av forskerne skjermbilder fra Jodel for å gi konkrete eksempler hva som legges ut:



Det florerer av slike, og lignende innlegg på Jodel. I skolekanaler er det ofte enkeltindivider som blir utsatt for ryktespredning og får sitt utseende, kropp, klær, og legning kommentert og diskutert. Eksemplene over er «hovedinnlegg» som alle i den

aktuelle kanalen kan kommentere. Dette innebærer at enkeltindivider kan henges ut, latterliggjøres og ydmykes av mange, i påsyn av «alle» på skolen (de som har appen og er i den aktuelle kanalen).

I tillegg til å henge ut enkeltindivider, publiseres også innlegg om hvor elever kan sitte i kantina, og konsekvenser av å sette seg på «feil plass», som denne saken fra 2023 er et godt eksempel på:

## Blir hengt ut om dei sit på «feil» bord i kantina

Ein vidaregåande skule i Kristiansand tar grep etter at elevar henges ut på nettstaden Jodel dersom dei sit på «feil» bord i kantina.





[Elin Skaar](#)  
Journalist



[Ina Marie Sigurdson](#)  
Journalist

Vi rapporterer frå Kristiansand

Publisert 29. aug. 2023 kl. 12:07  
Oppdatert 29. aug. 2023 kl. 12:25

ⓘ

Artikkelen er mer enn ett år gammel.

Nora Luktvassli Pedersen og Delia Stensland Haakonsen går i VG2 på KKG vidaregåande skule i Kristiansand. Dei synest ikkje noko om bordkulturen i kantina deira.

FOTO: INA MARIE SIGURDSEN / NRK

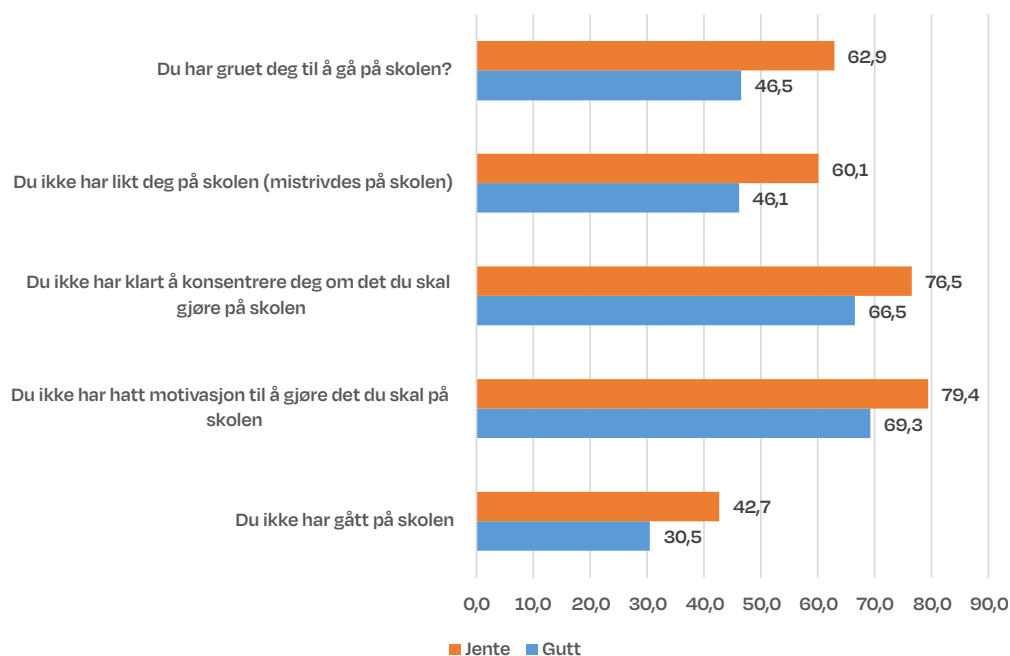
## Sosiale medier og skolen

Som vist over, er det mange elever som har opplevd negative ting på sosiale medier. I dypdykket ønsket vi å undersøke hvorvidt slike hendelser påvirket skolehverdagen. En elev uttalte seg slik:

«Videre har det skjedd at sosiale medier har gjort at jeg gruer meg til skolen. På grunn av innlegg som kan være dårlige. Likevel er det en del av det å være unge, så lenge det ikke går langt over ...»

Eleven normaliserer negative opplevelser på sosiale medier, og ser det som «en del av det å være ungdom», noe man må lære å leve med. Samtidig har eleven gruet seg til å gå på skolen på grunn av noe som har skjedd.

At det som skjer på sosiale medier får konsekvenser for skolen ble tydeliggjort også i spørreundersøkelsen. På spørsmålet «har du opplevd noe kjipt eller vanskelig på sosiale apper som gjorde deg sint, trist eller lei deg?» var det 33,9 prosent av elevene som svarte ja, signifikant ( $p < 0,001$ ) flere jenter (41,9 prosent) enn gutter (23,6 prosent). De som svarte «ja» fikk oppfølgingsspørsmål som ble innledet med: «har de vanskelige tingene du har opplevd ført til at». Resultatene vises i figur 3.1.



Figur 3.2 Prosentandelen gutter og jenter som har svart at de «noen ganger» eller «ofte» har opplevd de ulike konsekvensene av hendelser på sosiale medier.

Figur 3.2 viser at vanskelige hendelser på sosiale medier har fått konsekvenser for skolesituasjonen for en stor andel av elevene. Jenter er spesielt utsatt, da signifikant flere av dem oppgir at de «noen ganger» eller «ofte» har opplevd negative følelser knyttet til skolen: 62,9 prosent av jentene, mot 46,5 prosent av guttene, har gruet seg til å gå på skolen; 60,1 prosent av jentene, sammenlignet med 46,1 prosent av guttene, har mistrivdes; 76,5 prosent av jentene, mot 66,5 prosent av guttene, har slitt

med konsentrasjon; 79,4 prosent av jentene, mot 69,3 prosent av guttene, har manglet motivasjon; og 42,7 prosent av jentene, sammenlignet med 30,5 prosent av guttene, har unngått å gå på skolen.

Disse funnene tydeliggjør hvordan sosiale medier kan påvirke elevenes trivsel og skolehverdag. For mange elever, særlig jenter, medfører negative opplevelser på sosiale medier en betydelig økning i fravær, mistriivsel og stress knyttet til skolen, noe som understreker alvorlighetsgraden av dette problemet.

Vi skal se nærmere på hvordan opplevelser på sosiale medier har innvirkning på skolemiljøet i videregående skole.

### Negative hendelser trivsel, motivasjon og tilhørighet

Det ble laget en sumskåre av de ni negative opplevelsene (figur 3.1) på sosiale medier (i gjennomsnitt hadde elevene opplevd 3,39 hendelser, standardavvik: 2.72), for å se hvorvidt det var en sammenheng mellom antall negative opplevelser på sosiale medier, skoletrivsel, skolemotivasjon og tilhørighet.

Tabell 3.1. Korrelasjonstabell som viser sammenhenger mellom negative hendelser på sosiale medier, trivsel, motivasjon, tilhørighet og kjønn.

	Negative opplevelser	Trivsel	Motivasjon	Tilhørighet	Kjønn
Negative opplevelser	1				
Trivsel	-.26***	1			
Motivasjon	-.07**	.26***	1		
Tilhørighet	-.36***	.58***	.04*	1	
Kjønn (gutt=1, jente= 2)	.13***	-.02	-.02	-.11***	1

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Overordnet viser Tabell 3.1 at det er signifikante sammenhenger mellom negative opplevelser på sosiale medier, trivsel, motivasjon og tilhørighet. Mer spesifikt er det en svak sammenheng mellom negative opplevelser og trivsel ( $r = -.26$ ). Det var og en svært svak sammenheng mellom negative opplevelser og motivasjon ( $r = -.07$ ), og en moderat sammenheng mellom negative opplevelser og tilhørighet ( $r = -.36$ ). Med andre ord rapporterer elever med flere negative opplevelser om lavere trivsel, motivasjon og tilhørighet.

Da dette er en korrelasjonsanalyse kan vi ikke si noe om kausalitet, eller retningen på sammenhengene, eksempelvis: er det negative opplevelser på sosiale medier som gir lavere trivsel, eller er det slik at de med høyere trivsel opplever mindre negative opplevelser. Eller er det en tredje, umålt variabel, som påvirker både trivsel og negative hendelser.

Inkludering og ekskludering på sosiale medier, trivsel, motivasjon og tilhørighet

Det ble også undersøkt hvorvidt det var en sammenheng mellom opplevd inkludering og ekskludering på sosiale medier, trivsel, motivasjon og tilhørighet.

Tabell 3.2 Korrelasjonstabell som viser sammenhenger mellom inkludering og ekskludering på sosiale medier, trivsel, motivasjon, tilhørighet og kjønn.

	Smisk	Smesk	Trivsel	Motivasjon	Tilhørighet	Kjønn
Smisk	1					
Smesk	-.40***	1				
Trivsel	.41**	-.35***	1			
Motivasjon	-.02	-.004	.26***	1		
Tilhørighet	.54***	-.52***	.58***	.04*	1	
Kjønn (gutt=1, jente= 2)	.02	.04*	-.02	-.02	-.11***	1

SMISK: Sosiale medier inkluderingsskala, SMESK: Sosiale medier ekskluderingsskala;  
\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Tabell 2 viser at opplevd inkludering på sosiale medier har en moderat, positiv sammenheng med trivsel, og en sterk, positiv sammenheng med tilhørighet. Samme resultat ble funnet for opplevd ekskludering på sosiale medier, men her var sammenhengene negative. Det var ingen sammenheng mellom kjønn og opplevd inkludering/ekskludering.

Igjen, som beskrevet over, dette er korrelasjonsanalyse og resultatene må ses i lys av de begrensningene slike analyser gir.

Resultatene fra spørreundersøkelsen samsvarer med det som fremkom i møte med de to skolene, at sosiale medier bidrar til å bygge ned grenser mellom skole og fritid. Det som skjer i sosiale medier, påvirker det som skjer i skolen. Grensene mellom



det som skjer i og utenom skole blir mer uklare, det flyter over i hverandre, påvirker hverandre, uavhengig av skolens materielle/fysiske grenser.

### **Oppsummering:**

Resultatene viser at sosiale medier spiller en sentral rolle i ungdommers sosiale liv, med både positive og negative konsekvenser. De fleste elevene (97,4 prosent) bruker sosiale medier til å holde kontakt med venner og planlegge sosiale aktiviteter, og nesten 75 prosent rapporterer at de har fått støtte gjennom sosiale medier i vanskelige situasjoner. Samtidig uttrykker 69 prosent at de ville følt seg mer ensomme uten sosiale medier, og 85 prosent har fått nye venner via disse plattformene.

Resultatene viser også at sosiale medier kan være en arena for ekskludering og negative hendelser. Over halvparten av elevene har opplevd å føle seg utelatt, for eksempel ved at venner samles uten å invitere dem (52,2 prosent) eller ved at de blir ekskludert fra grupper på sosiale plattformer (46,5 prosent). Jenter rapporterer hyppigere enn gutter om slike negative opplevelser, som ofte er knyttet til subtil ekskludering fra sosiale arrangementer eller grupper. Casestudiene understøtter dette, hvor både elever og lærere trekker frem hvordan sosiale medier, spesielt anonyme apper som Jodel, kan føre til ryktespredning og uthenging.

Resultatene dokumenterer også at slike negative opplevelser påvirker elevenes trivsel og skolehverdag. Blant de som har opplevd vanskelige situasjoner på sosiale medier, rapporterer en betydelig andel om redusert trivsel, konsentrasjonsproblemer og manglende motivasjon på skolen. Spesielt jenter opplever negative konsekvenser knyttet til negative hendelser på sosiale medier. Korrelasjonsanalysene viser en signifikant sammenheng mellom negative opplevelser på sosiale medier og lavere trivsel, motivasjon og tilhørighet.

Analysene viste også at inkludering på sosiale medier er positivt korrelert med økt trivsel og tilhørighet, mens opplevelsen av ekskludering har motsatt effekt. Selv om resultatene ikke kan fastslå årsakssammenhenger, indikerer de at både positive og negative sosiale opplevelser på nettet har betydning for ungdommers opplevelse av skolemiljøet.

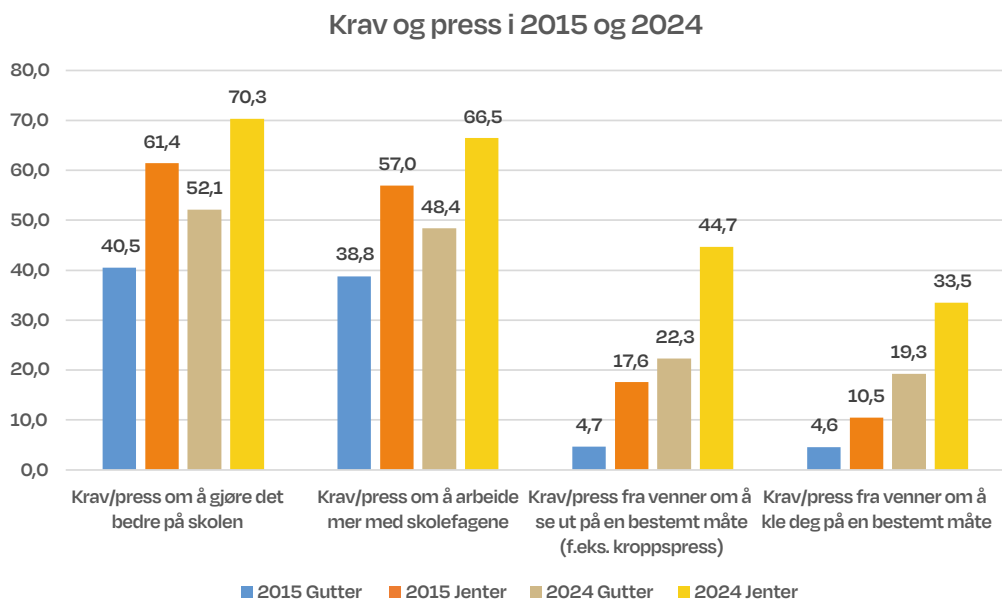
## 4. Stress og press (og prestasjonsjag)

Kronikken til Edvin Krüger Solberg i Adressa (21. oktober 2024) som innledet denne rapporten, belyser hvordan ungdom opplever et intenst statuspress i dagens samfunn, der sosiale medier og urealistiske idealer skaper en konstant sammenligning og forventning om perfektjon. Dette presset kan ifølge Solberg føre til en farlig konkurranse om popularitet og materielle verdier – noe som kan få alvorlige konsekvenser for ungdommens mentale helse og livskvalitet.

Problemstillingene som Solberg tar opp i sin kronikk er ikke nye. Presset knyttet til status, sosial sammenligning og idealer har lenge vært kjent, og forskning, blant annet av Skaalvik og Skaalvik (2017) samt Skaalvik og Federici (2015), har dokumentert hvordan skolepress og en prestasjonsorientert målstruktur kan ha negative konsekvenser for elevenes psykiske helse. Det er imidlertid uklart hvordan situasjonen ser ut i dag, og om den utbredte bruken av sosiale medier har gjort presset enda mer gjennomgripende, slik Edvin beskriver.

For å få undersøke dette nærmere, har vi i denne studien brukt de samme spørsmålene som i Skaalvik og Federici (2015) for å undersøke hvordan skolepress og utseendepress oppleves blant dagens elever i videregående skole, ti år senere. På den måten kan vi vurdere om situasjonen har forverret seg, og om statuspresset og idealene som blant annet formidles via sosiale medier bidrar til et skolemiljø preget av prestasjonsjag og sosial sammenligning. Undersøkelsen (Skaalvik og Federici 2015) bestod av totalt 2346 elever fra ungdomsskole og videregående skoler. I figur 4.1 viser vi bare resultatene bare for elever fra videregående skole som var rundt 27 prosent av utvalget – nærmere 635 elever.

Figur 4.1 viser en markant økning i både skole- og utseendepress blant elever i videregående skoler fra 2015 til 2024, med størst økning blant gutter, selv om jentene fortsatt rapporterer høyere pressnivå totalt sett.



Figur 4.1 Skole og utseendepress for elever i vgs i 2015 (n=635) og i 2024 (n=2328)

For skoleprestasjoner ser vi at presset har økt for begge kjønn. Andelen gutter som opplever press om å gjøre det bedre på skolen har økt fra 40,5 % i 2015 til 52,1 % i 2024, mens tilsvarende tall for jenter har gått fra 61,4 % til 70,3 %. Tilsvarende ser vi en økning i press om å arbeide mer med skolefagene, hvor andelen gutter har gått fra 38,8 % til 48,4 %, mens andelen jenter har økt fra 57,0 % til 66,5 %.

Når det gjelder utseendepress, er trenden liknende: jentene opplever fortsatt størst press, men gutter har hatt en relativt større økning. Press fra venner om å se ut på en bestemt måte (for eksempel bli slankere) har for gutter økt fra 4,7 % i 2015 til 22,3 % i 2024, mens andelen for jenter har økt fra 17,6 % til 44,7 %. Dette innebærer at utseendepress har blitt langt mer utbredt blant gutter, samtidig som det har forverret seg betydelig for jentene. På samme måte ser vi en økning i press om klesstil, hvor andelen gutter som opplever dette presset har økt fra 4,6 % til 19,3 %, mens for jenter har det økt fra 10,5 % til 33,5 %.

Denne utviklingen antyder at normer knyttet til både prestasjon og utseende har blitt mer gjennomgripende for begge kjønn, selv om jentene fortsatt er mest utsatt for press. Den betydelige økningen blant guttene, særlig i form av utseendepress, kan tyde på en utjevning av press mellom kjønnene, og kan ha viktige implikasjoner for hvordan vi forstår og håndterer skolemiljøets påvirkning på ungdommers trivsel og psykiske helse. Denne utviklingen oppleves også i skolene vi har besøkt. Ledelsen ved en av caseskolene, beskrev situasjonen slik

*Det har alltid vært press. Det har alltid vært sexpress og alkoholpress. Men det er et mye større trykk nå.*

Som ledelsen ved en av caseskolene pekte på er det ikke noe nytt i det at ungdom opplever press på ulike måter. Samtidig observerer man at trykket har blitt større i dagens samfunn. Dette gjelder både sosialt og knyttet til skolen. Disse funnene understreker behovet for å forstå hvilke faktorer i skolemiljøet som kan bidra til dette økte presset. Derfor skal vi nå se nærmere på hvordan skolens målstruktur – om den er prestasjonsorientert eller læringsorientert – kan påvirke både skolepress og utseendepress blant elevene.

## **Stress og press og skolens målstruktur**

For å belyse skolestress lagde vi en sumskåre av i fem spørsmål som ble inspirert av, og oversatt fra the Questionnaire on Academic Stress in Secondary Education (QASSE: Garcia-Ros mfl. 2023; se vedlegg). Utseende press ble målt ved å slå sammen de to spørsmålene om utseende vist i Figur 4.1. Regresjonsanalyser ble gjennomført for å undersøke hvorvidt skolens målstruktur (Læringsorientering og prestasjonsorientering) har innvirkning på de to formene for stress som belyses i undersøkelsen. Videre ble det kontrollert for kjønn, om viktigheten av sosial medier. (samleskår av fire variabler), og studieretning. Tabell 4.1 og 4.2 viser hvordan ulike faktorer som prestasjonsorientering, læringsorientering, kjønn, viktigheten av sosiale medier og studieretning (yrkesfag) påvirker henholdsvis skolestress/-press og utseendepress.

Tabell 4.1 Regresjonsanalyse av sammenhengen mellom skolestress og prestasjonsorientering, læringsorientering, kjønn, viktigheten av sosiale medier og yrkesfag (n = 2.112)

Skolestress/-press	Koeffisient	t-verdi	$\beta$	p-verdi
Prestasjonsorientering	0,11	7,49	0,14	0,000
Læringsorientering	-0,08	-5,35	-0,10	0,000
Kjønn	0,55	17,49	0,34	0,000
Sosiale medier viktig	0,17	5,35	0,10	0,000
Yrkesfag	-0,40	-12,67	-0,24	0,000
Konstant	1,72	12,89	-	0,000
Justert R <sup>2</sup>	0,26			

Tabell 4.2 Regresjonsanalyse av sammenhengen mellom utseendepress og prestasjonsorientering, læringsorientering, kjønn, viktigheten av sosiale medier og yrkesfag (n = 2.122)

Utseendepress	Koeffisient	t-verdi	$\beta$	p-verdi
Prestasjonsorientering	0,15	8,65	0,18	0,000
Læringsorientering	-0,08	-4,79	-0,10	0,000
Kjønn	0,45	12,31	0,26	0,000
Sosiale medier viktig	0,19	5,20	0,11	0,000
Yrkesfag	0,04	1,20	0,02	0,232
Konstant	0,67	4,31	0,02	0,000
Justert R <sup>2</sup>	0,13			

Ut fra tabell 4.1 ser vi at prestasjonsorientering, kjønn og viktigheten av sosiale medier alle har en signifikant positiv sammenheng med skolestress/-press. Spesielt er kjønn en viktig prediktor, med en betakoeffisient på 0,335, som indikerer at jenter (kodet som høyere verdi for kjønn) rapporterer høyere nivåer av skolestress enn gutter. Prestasjonsorientering har også en betydelig positiv sammenheng ( $\beta = 0,143$ ), noe som antyder at elever som opplever skolen som prestasjonsfokuset, opplever mer stress. Høyere skåre på at sosiale medier var sosialt viktig, viste en signifikant, positiv sammenheng med skolestress ( $\beta = 0,101$ ), noe som kan indikere at de som anser sosiale medier som viktige, også opplever mer skolestress.

Læringsorientering viser en negativ sammenheng med skolestress ( $\beta = -0,102$ ), som antyder at elever som opplever skolen som mer læringsorientert heller enn prestasjonsfokuset, rapporterer lavere nivåer av skolestress. Yrkesfag viser også en negativ sammenheng ( $\beta = -0,243$ ), noe som kan indikere at elever på yrkesfaglige utdanningsprogram opplever noe mindre skolestress enn elever på studiespesialisering.

Tabell 4.2 viser hvordan de samme variablene påvirker utseendepress, og resultatene er delvis i samsvar med de som påvirker skolestress. Prestasjonsorientering og kjønn har begge en signifikant positiv sammenheng med utseendepress, og kjønn er å en av de sterkeste prediktorene ( $\beta = 0,255$ ), som viser at jenter i større grad enn gutter opplever press knyttet til utseende. Prestasjonsorientering har også en positiv sammenheng ( $\beta = 0,179$ ), noe som kan antyde at et prestasjonsfokuset skolemiljø ikke bare påvirker skolestress, men også press rundt elevenes utseende og selvbilde.

Læringsorientering har en negativ sammenheng med utseendepress ( $\beta = -0,099$ ), noe som kan bety at elever som opplever skolen som mer læringsfokuset, i mindre grad føler press knyttet til utseende. Viktigheten av sosiale medier er også en signifikant faktor ( $\beta = 0,107$ ), noe som viser at de som legger stor vekt på sosiale medier, også opplever mer utseendepress. Studieretning viser ingen signifikant sammenheng med utseendepress, noe som tyder på at studieretning har mindre betydning for denne formen for press.

Ved å se de to tabellene i sammenheng ser vi at både prestasjonsorientering og kjønn ser ut til å ha betydning for både skolestress og utseendepress, med andre ord prestasjonsfokuset skolemiljø og det å være jente øker risikoen for å oppleve begge typer press. Videre ser vi at læringsorientering har en negativ sammenheng med begge typer press, noe som kan indikere at et læringsfokuset miljø har en beskyttende effekt. Viktigheten av sosiale medier påvirker også begge typer press, selv om effekten er noe sterkere på utseendepress. Dette antyder at sosiale medier kan spille en større rolle i ungdommers opplevelse av press rundt utseende enn i skoleprestasjoner, men likevel har en viss effekt på skolestress.

Yrkesfaglig studieretning viser kun en signifikant sammenheng med skolestress, og ikke med utseendepress. Dette kan bety at elever på yrkesfag opplever mindre skolestress, muligens fordi fokuset på akademiske prestasjoner er mindre uttalt her sammenlignet med studieforberedende utdanningsprogram.

En fellesnevner mellom skolestress og utseendepress er opplevelsen av at sosiale medier er viktige, samt et prestasjonsorientert skolemiljø. Dette kan tyde på at det er sosial sammenligning som ligger til grunn for mye av presset ungdom opplever. Elever som anser sosiale medier som viktige i hverdagen, kan være mer utsatt for å sammenligne seg med andre, noe som kan føre til økt press både når det gjelder skoleprestasjoner og utseende. Det samme kan sies for elever som opplever skolen som prestasjonsorientert, der konkurransen om å prestere godt kan skape et miljø der sosial sammenligning blir en viktig del av elevenes selvoppfatning.

Samlet sett peker resultatene på at et prestasjonsorientert skolemiljø og høy vektlegging av sosiale medier kan bidra til økt press knyttet til både skole og utseende. Jenter ser ut til å være spesielt utsatt for begge typer press, mens elever som opplever skolen som læringsorientert, rapporterer lavere nivåer av stress og press. Dette kan tyde på at et læringsfokuset skolemiljø, som vektlegger individuell utvikling fremfor konkurranse, kan bidra til å redusere press knyttet til både skole og utseende og dermed fremme et sunnere skolemiljø.

## Stress og press funn fra caseskolene

Faglig press og stress var også et viktig tema i caseskolene. Skoleprestasjoner er en åpenbar årsak til press og stress for elevene; presset om å henge med faglig, å gjøre det godt faglig. Særlig ved en ene caseskolen var dette et tema som ble mye omtalt i intervjuene. Ved den andre case-skolen var dette presset om å være best faglig ikke like utbredt eller like følbart. Elever ved begge case-skolene snakket imidlertid om press på grunn av testing/prøver som kolliderer med russetiden, og at dette ble opplevd som et problem.

Lærere ved den ene skolen beskrev også en skolehverdag hvor mange elever opplever et press om å få gode nok karakterer til å komme inn på den høyere utdanningen de ønsket seg:

*Det er mye press på karakterer, tenker jeg. Og det er jo også det som de prøver å gjøre noe med nå, med å ta bort noe av hvor lenge du kan drive og ta opp fag etter videregående. Fordi det er jo så sinnssykt vanskelig å komme inn. Så du skal ha ganske gode karakterer, og da snakker jeg ikke bare om å komme inn på medisin, for eksempel, men også hvis man vil studere jus, du må jo ha 5,6 i snitt. Og 5 i snitt for å komme på sykepleien i Bergen.*

Her ble det tydelig at lærerne mente elevene hadde for snevert syn på hva som kunne betraktes som gode muligheter for videre utdanning. Elevene hadde kun noen få utdanningsinstitusjoner som ble betraktet som «gode nok» for videre skolegang, og dette bidro til å skape både høye og urealistiske forventninger for flere elever. Elevtjenesten ved samme skolen, utdypet dette:

*Du har jo karakterpress, og samtidig har du press om å være kul og være med. Og så er det litt sånn NHH, eller NTNU, eller... De (elevene) tror det kun er fire skoler i hele verden. Det er jussen i Bergen, og jussen i Oslo som jo er enda verre. Så er det NTNU og legestudiet... mange elever har jo veldig store ambisjoner om å gjøre det bra, i tillegg til det med konkurranse, sånn utalt konkurranse. Og da blir det press...*

Flere av våre informanter på caseskolene påpeker at dette stresset ikke begynner på videregående, det begynner mye før. Lærere ved en av caseskolene beskrev det slik:

Vi snakker om dette inntakssystemet, det startet allerede på... egentlig på ungdomsskolen, det at de begynner å regne på hvor mye de skal ha for å komme inn.

Ledelsen ved den samme skolen så åpenbart dette presset som en av skolens større utfordringer, og dette presset ble forstått som en av hovedgrunnene til at mange elever slet psykisk. Ifølge elevtjenesten var stress og press sammen med opplevd utenforskap, helt klart den største utfordringen ved skolen:

*Og når vi snakker med skolemiljøutvalget, for vi har prøvd å lage en plan på hva vi tenker er den største utfordringen, sånn psykisk-helsemessig for elevene. Og der er jo det med press og stress. De trekker frem det da, at de tenker press, eller press på grunn av stress og sånne ting, er det de tenker at flest føler på. Og så skjønner du at det med utenforskap er veldig kjipt, veldig vanskelig for de som opplever det. Så det er spesielt de tingene da. Og så har vi også tatt det med hierarki, overgrep og rus og sånne ting, men det henger så veldig sammen med de to andre temaene da.*

Mange elever opplevde et til dels sterkt krysspress et press som å prestere optimalt på i mange ulike settinger, og ofte elementer eller settinger som er vanskelig å kombinere. Elevtjenesten på den ene caseskolen beskrev dette krysspresset på følgende måte:



*De skal på en måte være... de skal prestere i fag, også skal de feste, det er viktig å være god å feste, og flink på skolen, og se skikkelig bra ut. Det er liksom mange dimensjoner du skal konkurrere i... Så det ser vi ja, at mange er veldig sliten av det da. Det er jo en av de tingene de kommer mest til oss med, er jo stress og press og prestasjonsjag på alle nivåer.*

De koblet dette stresset med utenomfaglige ting, hvordan fritiden virket inn på skolen, og særlig eksemplifisert ved ting de opplever i russetiden:

*Så de er helt i spagaten mange av de (elevene). Og så er det det med at de føler at de må være noen annen, altså de må være et annet menneske som de egentlig ikke synes er noe særlig bra da. Men for å nå opp så må de gjøre masse drøye ting ... og da tenker jeg jo veldig på disse her sårbare jentene som gjør fryktelig mye greier som de egentlig ikke har noe lyst til å gjøre. Som er så drøyt – og nesten som å gå over til overgrepstreken, og det bekymrer meg veldig da.*

Sitatet over viser hvordan dette opplevde presset kan bidra til at elevene tar ukloke valg og som flere informanter påpekte «blir en dårligere versjon av seg selv». Det at man skal gjøre det bra på skolen, at man skal komme inn på de riktige utdanningene, man skal se ut på en bestemt måte, og samtidig være både tøff og grenseoverskridende på samme tid – kan gjøre elevene både utmattet og utsatt for psykisk uhelse.

## Utenomfaglig stress

Dette leder over på det utenomfaglig presset ungdom skole kan oppleve i samfunnet. Dette kan handle om motepress, klær, frisyre frisyre etc. Det kan være et ikke ubetydelig konformitetspress – et press om å være like, om å «forsvinne i mengden» og ikke stikke seg ut. En informant beskrev det som at de gjerne vil være individualister, men samtidig like. Dette signaliserer de gjennom forbruk, at man har rett skolesekk, riktig jakke eller sko, og det å høre til rett gjeng. I tillegg snakket flere informanter om det sexpresset som oppleves å ha blitt en større del av dette presset. Ledelsen ved en av caseskolene, snakket blant annet om sexpresset noen elever åpenbart opplever:

*Det er mange typer press. Det er sexpress. Vi hadde akkurat besøk på VG3 i auditoriet, av leder for overgrepssenteret. Hun sier det er en helt annen situasjon i dag enn det var før. Altså, den pornografien som de ser er en helt annen. De*

*synes alt er greit. Hun sa at det er mange flere saker på videregående som er på den type ting. Jeg tror det er mye press.*

Informantene våre peker også på at det ikke bare er jentene som opplever dette sexpresset, men at flere av guttene også opplever at de må være mer brutal i språket, mer grenseoverskridende og ha mindre respekt for andres valg og intimsoner. Særlig den ene caseskolen ser dette som en utfordring, og knytter dette både til sosiale medier, covid og «Andrew Tate»-effekten.

### **Å skille seg ut – hvem kan gjøre det?**

En av våre caseskoler ble beskrevet av de ansatte som en skole hvor konformitet står høyt – det er vanskelig å skille seg ut, med klær, seksuell legning etc. De som kan skille seg ut er de som er høyt oppe på den sosiale rangstigen fra før, ellers er det vanskelig. Ledelsen fortalte blant annet:

*Når man går rundt her så går folk veldig likt kledd. Og det tror jeg de kjenner litt press på da. At man skal ha en viss stil. Det er ikke mye variasjon. Det er ikke mange jenter med kort hår, det er ikke så mange som er tjukke. De bruker mye tid på trening, og ser veldig likt ut. De kommer jo med sånne her – blondt krøllhår. Det er tydelig at de har ligget med sånn vått hår med krøll.*

Her forteller også de ansatte at elever som skiller seg ut, ofte skiftet skole etter første år, og at arbeidet med at alle elevene skulle føle seg inkludert var svært krevende. Elever ved samme skole fortalte i workshopen at de opplevde ulike grupperinger på skolen, og at man helst sitter/snakker/sier hei til de man kjenner, og dette er langt fra alle. Elevgruppen er ganske homogen, men alle våre informanter fortalte at det på en eller annen måte foregår ekskludering på skolen. De skylder i hovedsak på at skolen er for liten, og at fellesområdene er begrenset. Det er ikke plass til alle i kantina eller i minglearealene, og da blir det «kamp» om plassene., og noen defineres som utenfor. Representanter for ledelsen beskrev det slik:

*Er det lett å skille seg ut her? Nei, og det snakker vi mye om også. De (elevene) har alt for lite kompetanse på det. Hvis du har blått hår, eller hvis du er homofil, så skal du være ganske sterk. Hvis du går annerledes kledd. Det går av og til elever her som er litt annerledes kledd, for de kommer fra andre miljøer. Og det er helt klart det blir sett.*

Dette har åpenbart vært et tema som skolen har tatt opp flere ganger i elevrådet og andre fora. Informanter fra elevtjenesten beskrev det slik:

*Men spesielt hvis du ser på jentene, så ser de veldig like ut. Det er helt sånn... Vi har brukt mye tid på det med elevrådet. Og det å ha den kompetansen der, og på en måte forstå hvorfor er det jenter eller gutter fra en annen kultur, som spesielt kommer fra østsida og prøver seg her, og som ikke greier å være her. Fordi de ble så alene, og ikke at det...*

*Våre elever er høflige og snille, de er ikke stygge i utgangspunktet, men de inviterer deg heller ikke hjem hvis du bor på andre siden av byen.*

Homogeniteten i stil som ble beskrevet i caseskolene, ble understøttet av det som kom frem i spørreundersøkelsen ved at kun 32 prosent av elevene rapporterte at deres stil skiller seg litt (26 prosent), eller mye (6 prosent) ut fra de andres stil. I tillegg var nesten 48 prosent enige i påstanden om at elevene ved deres skole var redde for å skille seg ut, og 44 prosent var uenige i at det var stor variasjon i elevenes stil på deres skole. Det er viktig å påpeke at geografi, skoler og studieretning kan ha betydning for hvor konformt det er, og det er rimelig å anta at det er store variasjoner.

At de fleste rapporterer at deres stil er lik de fleste andre, illustrerer noe av det «typiske» for ungdomstiden, hvor aksept og annerkjennelse fra jevnaldrende har stor betydning, og der gruppetilhørigheten kan markeres gjennom klær og andre fysiske uttrykk. Muligens bidrar en slik konformitet til lavere toleranse for de som skiller seg ut og bryter normene for hvordan «man bør» se ut, og være. I spørreundersøkelsen undersøkte vi toleranse for mangfold og konsekvenser for å skille seg ut ved å stille spørsmål knyttet til legning, kjønn og stil. På spørsmålene «på min skole er det aksept/toleranse for å ha en annen seksuell legning enn heterofil» og «på min skole er det aksept/toleranse for å være trans, ikke-binær eller en annen kjønnsidentitet enn den man er født med» svarte henholdsvis 30,6 prosent og 41,6 prosent at de var uenige i disse påstandene. I tillegg var 52 prosent av elevene uenige i elevene på deres skole kan ha den stilen de ønsker uten å få negative kommentarer. Disse funnene kan ses i sammenheng med at elever som identifiserer seg med annet kjønn enn de var født med, var signifikant mer utsatt for mobbing enn elever som identifiserer seg med kjønn de ble født med (Wendelborg og Dahl, 2024). Denne gruppen skiller seg også ut, og bryter med det som er «vanlig». Det å skille seg ut ser derfor ut til å være en risikofaktor for ekskludering.

## Inkludering - et individuelt ansvar?

At det å skille seg ut kan føre til ekskludering, peker på et bredere mønster i hvordan både elever og ansatte ser på ansvar for inkludering. I workshopene med elevene kom det tydelig frem at inkludering ofte ble betraktet som et personlig ansvar, der ansvaret for å passe inn ble lagt på den som følte seg utenfor. Elevene beskrev ekskludering som et resultat av den enkelte elevs manglende evne til å 'inkludere seg selv', snarere enn som et kollektivt ansvar. Samtidig ser også ansatte på våre caseskoler at konformitetspresset øker, og at dette presset har sterk innvirkning på mekanismer for inkludering og ekskludering. Dette synet kan skape utfordringer for et inkluderende skolemiljø, da fokus flyttes fra gruppens og skolens rolle til en individuell tilpasning

I workshopene med elevene ble det tydelig at flere elevgrupper opplever at inkludering er en individuell øvelse som i hovedsak må gjennomføres av de elevene som føler seg ekskludert i utdanningskonteksten. I workshopen fikk vi på begge caseskolene et stort antall besvarelser som beskrev ekskludering og utenforskap som et individuelt problem som kun kunne løses ved at den personen som var ekskludert endret seg. På spørsmål om hva som gjorde at noen kunne føle seg utenfor svarte mange elever at dette nok hang sammen med «den ekskluderte elevens evne til å inkludere seg selv». Det var generelt lite fokus på elevgruppens ansvar når det gjelder et inkluderende skolemiljø eller hvordan elevfelleskapet kunne bidra inn i inkluderingsarbeidet og arbeidet med et trygt og godt skolemiljø.

Noen er dårlige på å inkludere seg selv i sosiale sammenhenger, dette fører til dårligere klassemiljø for alle og evt utestegning som følge av manglende engasjement hos den utestengte

Mennesker som ikke legger inn innsats selv

De inkluderer ikke seg selv, kanskje det kan bli bedre hvis de er bedre på å inkludere seg selv i samtaler, og virke intressert.

de som blir utestengt klarer ikke å oppføre seg normalt. de kan tilpasse seg de andre slik at de passer mer inn

Dette stemmer også godt overens med opplevelsen som ansatte på caseskolene våre har, nemlig at det blir mer og mer utfordrende å skille seg ut i skolesammenheng og at det å skille seg ut i videregående skole i dag er en faktor som i stor grad påvirker inkluderings- og ekskluderingsmekanismer.

Det er et stort paradoks mellom ideen om at inkludering er et individuelt ansvar og behovet for kollektiv innsats for å skape et trygt og godt skolemiljø. Gode og trygge fellesskap kan være vanskelige å utvikle hvis det forventes at individet tilpasser seg fellesskapet, snarere enn at fellesskapet tilrettelegger for mangfold. Det er en urovekkende utvikling hvis aksept og toleranse for annerledeshet begrenses (jfr. forrige avsnitt), samtidig som ansvaret for inkludering legges på den enkelte.

## Oppsummering

Kronikken til Edvin Krüger Solberg fremhever hvordan statuspresset har økt blant ungdom, der sosiale medier og prestasjonsorienterte miljøer bidrar til stress og økt sosial sammenligning. En sammenligning av data fra 2015 og 2024 viser en markant økning i både skole- og utseendepress blant elever i videregående skole, med jenter som de mest utsatte, selv om presset øker for begge kjønn. Dette kan tyde på at både sosiale medier og en prestasjonsorientert skolekultur bidrar til stresset, og tyder på at en læringsorientert målstruktur kan redusere presset knyttet til både skoleprestasjoner og utseende, noe som kan fremme et sunnere skolemiljø.

Ansatte ved caseskoler observerer hvordan økt fokus på karakterer og høyere utdanningskrav forsterker faglig stress blant elever, som også møter krysspress fra sosiale aktiviteter, utseende og seksuelle normer. Skoler har forsøkt ulike tiltak for å dempe presset og styrke skolemiljøet, men ekskluderingsmekanismer og krav til konformitet preger fortsatt skolelivet. Elevene selv ser inkludering ofte som et individuelt ansvar heller enn et kollektivt, noe som kan motvirke utviklingen av inkluderende fellesskap og et tryggere miljø.

## 5. Faktorer som kan ha innvirkning på trivsel, tilhørighet og motivasjon

Som vist ovenfor opplever elever både faglig og utenomfaglig stress og press i skolesammenheng i tillegg til et liv på sosiale medier som har innvirkning på hvordan de har det på skolen. Det vi skal se nærmere på nå er om dette påvirker skoletrivsel, tilhørighet og motivasjon? Vi vil undersøke hvordan faglig og utenomfaglig faktorer forklarer elevenes opplevelse av trivsel, tilhørighet, og motivasjon og hvordan forhold ved individet, sosiale medier, toleranse, press/stress og skolens målstruktur bidrar til dette.

Først ser vi på trivsel, deretter vil vi se på det samme for tilhørighet og motivasjon. Vi kjører en hierarkisk regresjonsanalyse for hver avhengig variabel (trivsel, tilhørighet og motivasjon) der variabler er lagt til i fem trinnvise blokker for å vurdere hvordan ulike faktorer påvirker elevenes opplevelse av trivsel. Standardiserte koeffisienter (betaverdier) er rapportert for hver variabel, og stjerner angir signifikansnivå (\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ). Forklart varians ( $R^2$ ) og endringer i forklart varians ( $\Delta R^2$ ) etter hver blokk viser modellens totale forklaringskraft.

Tabell 5.1 viser hvordan ulike faktorer bidrar til elevens trivsel gjennom en hierarkisk regresjonsanalyse der variabler legges til i fem trinn. Hver ny blokk tilfører ulike sett av variabler for å undersøke hvor godt de forklarer variasjoner i elevenes trivsel, med en økende forklaringskraft ( $R^2$ ) som gradvis øker fra 0,033 i blokk 1 til 0,194 i blokk 5.

I den første blokken undersøkes sammenhenger mellom trivsel og individfaktorer som kjønn, linjevalg (yrkesfag vs. Studieforbere) og stil. Elever som opplever seg selv som litt eller mye annerledes enn andre i stil, rapporterer generelt lavere trivsel. Samtidig ser vi en svakere, men likevel signifikant negativ effekt på trivsel for de som går på yrkesfag.

Den andre blokken inkluderer variabler knyttet til sosiale medier, som viser seg å ha en tydelig effekt på elevenes trivsel. Negative opplevelser på sosiale medier og opplevelser av ubehagelige hendelser på nettet har en signifikant negativ sammenheng med trivsel. Samtidig ser vi at elever som opplever at sosiale medier er viktige i deres sosiale liv, opplever en liten, men positiv effekt på trivsel.

Tabell 5.1 Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevers trivsel

Trivsel	Blokk 1	Blokk 2	Blokk 3	Blokk 4	Blokk 5
<b>Blokk 1: Forhold ved individet</b>					
Jente	-0.04	0.00	-0.01	0.02	0.01
Yrkesfag	-0.05**	-0.03	-0.03	-0.05**	-0.07***
<i>Stil (Lik stil som alle andre ref.)</i>					
Skiller seg litt ut	-0.10**	-0.10**	-0.10**	-0.09**	-0.10**
Skiller seg mye ut	-0.15**	-0.12**	-0.11**	-0.10**	-0.11**
<b>Blokk 2 Sosiale medier</b>					
Negative opplevelse på SoME		-0.21**	-0.18**	-0.15**	-0.14**
Opplevd noe kjipt, lei seg		-0.14**	-0.12**	-0.12**	-0.12**
Viktigheten av Sosiale medier		0.07**	0.08**	0.09**	0.09**
<b>Blokk 3: Aksept og toleranse på skolen</b>					
Toleranse for legning/trans			0.09**	0.09**	0.07**
Toleranse for å skille seg ut			0.14**	0.12**	0.10**
<b>Blokk 4: Press og forventninger</b>					
Skolepress				-0.08**	-0.06*
Foreldrepess				0.00	0.02
Utseendepress				-0.05*	-0.03
<b>Blokk 5: Skolens målstruktur</b>					
Læringsorientering					0.19**
Prestasjonsorientering					-0.04
R <sup>2</sup>	0.033	0.116	0.154	0.161	0.194
$\Delta R^2$	—	0.083	0.038	0.007	0.033

Den tredje blokken tilfører variabler knyttet til elevenes opplevelse av aksept og toleranse på skolen, og her ser vi en positiv sammenheng mellom trivsel og om en opplever at skolen har aksept/toleranse for elever med annen seksuell legning eller kjønnsidentitet, eller at det er aksept/toleranse for å skille seg ut.

I den fjerde blokken introduseres variabler som omhandler press og forventninger fra skole og foreldre, samt utseendepress. Tabell 5.1 viser at skolepress har en negativ effekt på trivsel, mens utseendepress også svekker trivselen, selv om denne effekten er mindre og mister sin signifikante forklaringskraft når vi introduserer blokk fem. Foreldrepess ser ikke ut til å påvirke trivselen signifikant.

Den siste blokken legger til skolens målstruktur. Resultatene viser at en læringsorientert tilnærming på skolen har en positiv sammenheng med trivsel, noe som antyder at et skolemiljø som fokuserer på læring fremfor prestasjoner kan bidra til økt trivsel blant elevene. Prestasjonsorientering ser derimot ikke ut til å ha noen signifikant innvirkning på trivsel.

Samlet viser analysen at trivsel hos elevene påvirkes mest av sosiale faktorer, særlig knyttet til opplevelser på sosiale medier og et aksepterende og tolerant skolemiljø. Blokk for blokk ser vi en økende forklaringskraft, noe som indikerer at trivsel er et resultat av komplekse sammenhenger mellom forhold ved individet, sosiale medier, toleranse på skolen, press og skolens målstruktur.

Tabell 5.2 Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevs tilhørighet

Variabler	Blokk 1	Blokk 2	Blokk 3	Blokk 4	Blokk 5
<b>Blokk 1: Forhold ved individet</b>					
Jente	-0.14***	-0.09***	-0.08***	-0.03	-0.05*
Yrkesfag	-0.06**	-0.04	-0.05**	-0.07**	-0.07***
<i>Stil (Lik stil som alle andre ref.)</i>					
Skiller seg litt ut	-0.16***	-0.15***	-0.15***	-0.16***	-0.16***
Skiller seg mye ut	-0.18***	-0.16***	-0.16***	-0.17***	-0.16***
<b>Blokk 2 Sosiale medier</b>					
Negative opplevelse på SoME		-0.31***	-0.27***	-0.21***	-0.21***
Opplevd noe kjipt, lei seg		-0.11***	-0.10***	-0.10***	-0.10***
Viktigheten av Sosiale medier		0.07**	0.07***	0.09***	0.10***
<b>Blokk 3: Aksept og toleranse på skolen</b>					
Toleranse for legning/trans			-0.02	-0.02	-0.02
Toleranse for å skille seg ut			0.17***	0.12***	0.12***
<b>Blokk 4: Press og forventinger</b>					
Skolepress				-0.05*	-0.04
Foreldrepress				-0.00	-0.00
Utseendepress				-0.16***	-0.16***
<b>Blokk 5: Skolens målstruktur</b>					
Læringsorientering					0.03
Prestasjonsorientering					-0.06**
R <sup>2</sup>	0.066	0.197	0.223	0.247	0.251
ΔR <sup>2</sup>	-	0.131	0.025	0.025	0.004



Selv om flere av faktorene i tabell 5.1 var signifikante, er det viktig å påpeke at alle effektstørrelsene var små, og at de inkluderte faktorene forklarer totalt 19,4 prosent av variansen på elevenes trivsel. Det betyr at det er veldig mange andre faktorer, som ikke er tatt høyde for i våre analyser, som også har betydning for trivsel.

Tabell 5.2 viser tilsvarende analyse for tilhørighet. Tabell 5.2 viser at det å være jente har en negativ sammenheng med tilhørighet i samtlige blokker, selv om effekten avtar noe i styrke når flere variabler inkluderes. Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram har en lavere følelse av tilhørighet sammenlignet med elever på studieforberedende utdanningsprogram, og denne effekten forblir signifikant gjennom hele analysen. Variabelen som skiller seg ut mest i denne blokken, er «stil» – elever som oppfatter at de skiller seg ut fra andre, enten litt eller mye, opplever lavere følelse av tilhørighet. Dette holder seg også når de øvrige blokkene inkluderes, og kan være et uttrykk av at en opplever seg annerledes enn andre på skolen og dermed også opplever lavere tilhørighet.

Når variabler om sosiale medier legges til i blokk 2, ser vi en betydelig økning i forklart varians. Negative opplevelser på sosiale medier er den variabelen som har sterkeste negativ sammenheng med tilhørighet. Det viser seg at elever som opplever negative hendelser på sosiale medier, generelt føler mindre tilhørighet. I tillegg ser vi at det å ha opplevd noe kjipt på sosiale medier, som har gjort dem sint eller lei seg, har en signifikant negativ effekt på tilhørighet, selv om denne effekten er svakere enn for direkte negative opplevelser. På den positive siden viser analysen at elever som opplever sosiale medier som viktig for deres sosiale liv, også har en økt følelse av tilhørighet. De som legger opplever sosiale medier som viktig for dem, opplever en form for tilhørighet gjennom det digitale fellesskapet, som kan veie opp for noen av de negative opplevelsene. Alternativt kan elever som anser sosiale medier som viktige ha mer positive relasjoner og interaksjoner på nett, og dermed oppleve færre negative hendelser på sosiale medier.

Når det gjelder faktorer knyttet til aksept og toleranse på skolen, viser tabell 5.1 at dersom elevene opplever aksept og toleranse for å skille seg ut har det en positiv sammenheng med tilhørighet. Noe som indikere at en kultur som verdsetter mangfold, bidrar til å skape et inkluderende miljø som øker elevenes følelse av tilhørighet. Dette funne gjelder ikke for opplevd aksept og toleranse for ulik seksuell legning/kjønnsidentitet på skolen.

Enkelte typer press påvirker tilhørigheten negativt. Skolepress har en liten negativ effekt på tilhørighet, som forsvinner i blokk 5. Det å oppleve press på grunn av utseende har derimot en sterk negativ sammenheng med tilhørighet, noe som kan indikere at elever som føler et press om å leve opp til spesifikke utseendekrav, har en redusert følelse av tilhørighet. Foreldrepess, derimot, viser ingen signifikant sammenheng med tilhørighet og ser dermed ikke ut til å ha noen direkte effekt på elevenes følelse av tilhørighet.

I den siste blokken viser analysen at læringsorientering ikke har noen signifikant effekt på tilhørighet. Prestasjonsorientering derimot, har en svak, men signifikant negativ sammenheng med tilhørighet. Dette kan tyde på at elever i et miljø som er preget av prestasjonsorientering, opplever mindre tilhørighet, muligens fordi det kan skape et konkurransepreget miljø som ikke nødvendigvis fremmer fellesskap.

Tabell 5.2 viser at hver blokk bidrar med økt forklaringskraft. Den største økningen i forklart varians skjer når sosiale medier-variablene inkluderes, med en  $\Delta R^2$  på 0.131. Dette indikerer at sosiale medier-faktorer, og spesielt de negative opplevelsene knyttet til dem, har betydning for elevenes tilhørighet. Hver påfølgende blokk gir mindre økning i forklart varians, og fra blokk 4 til blokk 5 ser vi en svært liten økning på 0.004, noe som indikerer at prestasjons- og læringsorientering har begrenset tilleggseffekt på modellen.

Tabell 5.3 viser tilsvarende analyse som de to foregående, men med fokus på motivasjon. Elever på yrkesfaglig utdanningsprogram rapporterer om en høyere motivasjon enn elever på studieforberedende, med en signifikant positiv sammenheng gjennom alle blokkene. Å skille seg ut i stil har imidlertid liten innvirkning på motivasjon, med små og ikke-signifikante koeffisienter gjennom hele analysen.

Når det gjelder sosiale medier, ser vi at negative hendelser og om en har opplevd noe som er kjipt og blitt lei seg på sosiale medier har minimal betydning for motivasjon. Samtidig ser vi at elever som oppgir at sosiale medier er viktige i deres sosiale liv har gjennomgående lavere motivasjon. Muligens er det slik at de som er veldig opptatt av sosiale medier som sosial arena kan ha en tendens til å ha et annet fokus enn skolerelaterte mål og redusere elevenes motivasjon for skolearbeidet.

Tabell 5.3 Hierarkisk regresjonsanalyse av faktorer som påvirker elevs motivasjon

Variabler	Blokk 1	Blokk 2	Blokk 3	Blokk 4	Blokk 5
<b>Blokk 1: Forhold ved individet</b>					
Jente	0.00	0.02	0.01	0.02	0.03
Yrkesfag	0.13***	0.12***	0.12***	0.09***	0.06**
<i>Stil (Lik stil som alle andre ref.)</i>					
Skiller seg litt ut	0.03	0.00	0.00	0.01	-0.01
Skiller seg mye ut	-0.04	-0.03	-0.02	-0.02	-0.02
<b>Blokk 2: Sosiale medier</b>					
Negative opplevelser på SoMe		-0.06*	-0.04	-0.02	-0.01
Opplevd noe kjipt, lei seg		0.01	0.02	0.03	0.02
Viktigheten av sosiale medier		-0.13***	-0.13***	-0.12***	-0.11***
<b>Blokk 3: Aksept og toleranse på skolen</b>					
Toleranse for legning/trans			0.12***	0.13***	0.06**
Toleranse for å skille seg ut			0.06*	0.05*	0.06**
<b>Blokk 4: Press og forventninger</b>					
Skolepress				-0.09**	-0.07**
Foreldrepess				-0.10***	-0.07**
Utseendepress				0.01	0.02
<b>Blokk 5: Skolens målstruktur</b>					
Læringsorientering					0.41***
Prestasjonsorientering					0.12***
R <sup>2</sup>	0.018	0.034	0.056	0.078	0.242
ΔR <sup>2</sup>	-	0.016	0.022	0.022	0.164

Elever som opplever et tolerant skolemiljø, enten det gjelder legning/kjønn eller det å skille seg ut, rapporterer høyere motivasjon. Toleranse for ulike uttrykk og identiteter ser dermed ut til å støtte elevenes motivasjon, noe som understreker viktigheten av et åpent og inkluderende skolemiljø.

Når det gjelder forventninger og stress viser tabell 5.3 at både skole- og foreldrepess har en signifikant negativ sammenheng med motivasjon. Økt skolepress ser ut til å svekke elevenes motivasjon, og det samme gjelder press fra foreldre. Utseendepress har imidlertid ingen signifikant effekt på motivasjonen.

Til slutt, i blokk 5, inkluderes skolens målstruktur, og læringsorientering har en markant positiv effekt på motivasjon, noe som indikerer at elever i et læringsorientert miljø, hvor man fokuserer på mestring fremfor resultater, viser høyere motivasjon. Prestasjonsorientering har også en positiv sammenheng med motivasjon, men i mindre grad enn læringsorientering. Det er ikke et motsetningsforhold mellom prestasjonsorientering og økt motivasjon, men det er sannsynlig at den er mer knyttet til ytre faktorer sammenlignet med den indre motivasjonen som ofte følger med læringsorientering

Når vi ser på trivsel, tilhørighet og motivasjon samlet, fremkommer både likheter og forskjeller i hvordan ulike faktorer påvirker elevenes skolemiljø. Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram har gjennomgående lavere trivsel og tilhørighet, men viser noe høyere motivasjon sammenlignet med elever på studieforberedende utdanningsprogram. Negative opplevelser på sosiale medier viser også en jevn negativ effekt på både trivsel og tilhørighet, men i mindre grad motivasjon. Elever som oppgir at sosiale medier er viktige for deres sosiale liv har en tildens til å vurdere både trivsel og tilhørighet positivt, men det går negativt ut over motivasjonen, noe som kan tyde på at elever som er engasjert i sosiale medier som sosial arena, har mindre fokus på skolerelaterte mål, noe som kan senke deres motivasjon for skolearbeid.

Trivsel og tilhørighet ser ut til å være mer påvirket av faktorer knyttet til toleranse og aksept i skolemiljøet, der elever som opplever at det er aksept og toleranse for mangfold har høyere trivsel og tilhørighet. Dette har derimot mindre effekt på motivasjon, som i større grad påvirkes av press og forventninger fra skole og foreldre. Motivasjonen ser ut til å svekkes ved høyt press, mens trivsel og tilhørighet påvirkes mindre av dette.

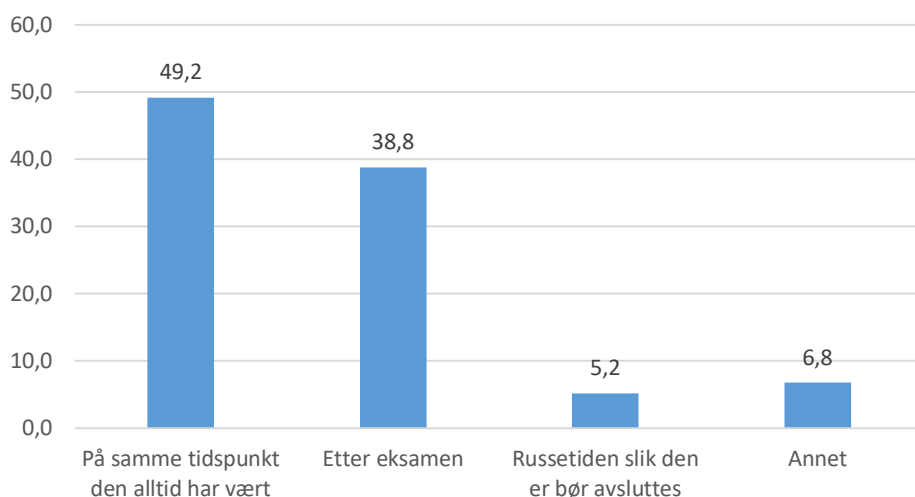
Når det gjelder skolens målstruktur, har læringsorientering en sterk positiv sammenheng med motivasjon, men påvirker trivsel og tilhørighet i mindre grad. En læringsorientert kontekst, som fremmer mestring, ser ut til å ha spesielt betydning for motivasjonen. Samlet sett tyder analysene på at trivsel og tilhørighet påvirkes i positiv retning mest i et åpent og tolerant skolemiljø og negativt gjennom negative opplevelser på sosiale medier, mens motivasjon i større grad fremmes i læringsorienterte omgivelser der mestring vektlegges.

## 6. Russetid som inkluderings- og ekskluderingsmekanisme

Et av hovedtemaene i dette prosjektet har vært å se på hvordan russefeiringen innvirker på elevens opplevelse av skolemiljøet. I den kvalitative delen av datainnsamlingen var det et tydelig at våre informanter var opptatt av russ og russefeiring. Selv om vi også løftet frem de andre problemstillingene tok temaet russetid mye av tiden i flere av intervjuene vi gjennomførte. Flere av de ansatte på våre caseskoler går langt i å mene at russetiden setter rammen for det meste av gruppe-problematikk, inkluderingsutfordringer og for skolemiljøet som helhet. Det kommer også tydelig frem at russetiden er en avgjørende faktor for trivsel og skolemiljø i hele den videregående opplæringen, og kan dermed ikke betraktes som en «happening» på slutten av VG3. Russetiden gjennomsyrrer hele den videregående opplæringen, både på godt og vondt.

De siste årene har russetid vært et tilbakevendende tema i den offentlige debatten. Blant annet har regjeringen vært tydelig på at de ønsker en tryggere og mer inkluderende feiring. De vil blant annet jobbe for at russetiden flyttes til etter eksamen. Innføre strengere regler for russebusser og få bedre kontroll av kommersielle aktører (Regjeringen, 2024). Alle disse tiltakene som regjeringen løfter opp, har også kommet frem i vårt datamateriale. Blant ansatte i videregående ser det ut til at de er enige i at man må ha strengere regler rundt russefeiringen. Elevene derimot har ulike meninger rundt dette. De fleste elevene ga uttrykk for at det er behov for endringer, mens noen elever ville ha det slik det er i dag og synes de ansatte i videregående skole blander seg for mye elevenes russetid. Det samme finner vi også i spørreundersøkelsen til elever:

## Når synes du russetiden skal være?



Figur 6.1 Elevenes synspunkter på når russetiden skal være (N=2320)

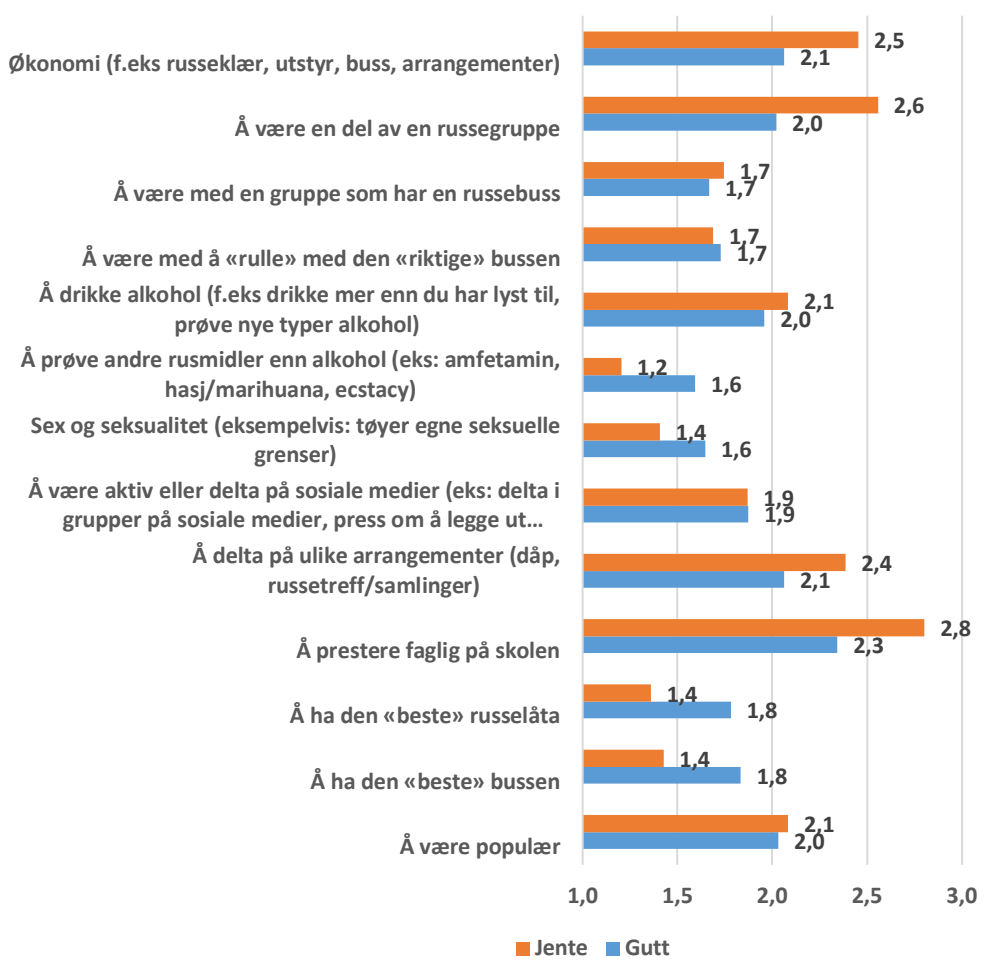
Figur 6.1 viser at 49,2 % av elevene ønsker russetiden på samme tidspunkt som i dag, noe som indikerer tilfredshet med den nåværende plasseringen. Samtidig mener 38,8 % at russetiden burde være etter eksamen, trolig for å unngå distraksjoner under eksamensforberedelser. Kun 5,2 % ønsker at russetiden avskaffes, mens 6,8 % oppgir «annet,» som kan innebære alternative forslag. Resultatene tyder på at selv om mange elever er fornøyde med dagens ordning, er det også en betydelig andel elever som ser fordeler ved å flytte russetiden til etter eksamener.

Dette finner vi også igjen i workshopene, hvor flere elevgrupper foreslår det å flytte russetiden, eller eventuelt å flytte eksamenene til et tidligere tidspunkt. Elevene kommer med tydelige tilbakemeldinger på at det er krevende å skulle gjøre det bra på skolen og å delta i russetiden samtidig.

### Stress og press i russetiden

Et tema som gikk igjen både i det kvalitative datamaterialet og i spørreundersøkelsen var stress og press knyttet til russetiden. Dette spurte vi elever om både i workshopene og i spørreundersøkelsen, og dette var noe elevene var opptatt av. Også de ansatte på skolene var opptatt av dette presset som ungdommene opplevde i forbindelse med russetiden, og hvordan dette også var et tema som gikk langt utover det skolen hadde mulighet til å gjøre noe med.

På spørsmål i workshopene svare en god del elever at de følte på et negativt press i forbindelse med russetiden. Spesielt knyttet til sosialt press, faglig press og økonomisk press. Dette finner vi også igjen i spørreundersøkelsen til elevene:



Figur 6.2 Elevenes opplevelse av negativt press knyttet til ulike aspekter av russetiden, fordelt på kjønn (gjennomsnitt; 1 = i svært liten grad, 4 = i svært stor grad) Kun elever som er russ i år har svart (N=306-312).

Figur 6.2 viser elevenes opplevelse av negativt press knyttet til ulike aspekter av russetiden, målt på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 4 (i svært stor grad). Generelt viser resultatene at både gutter og jenter opplever visse typer press, men jentene rapporterer høyere nivåer av press på flere områder.

Jenter opplever et betydelig høyere press enn gutter for å prestere faglig på skolen, med et gjennomsnitt på 2,8 sammenlignet med 2,3 for gutter. Dette viser at jentene føler et større forventningspress i forhold til skolearbeid, også i russetiden. Selv om vi i workshopene med elevene ikke kunne skille på kjønn hverken i gruppearbeidet (elevene satt i blandede grupper) eller i de individuelle svarene (da disse var anonyme), ser vi også her at elevene selv melder om høyt faglig press, og at dette presset merkes spesielt godt i russetida. I gruppearbeidene tok flere elevgrupper opp utfordringer knyttet til balansen mellom å delta i russetiden og gjøre det bra på skolen, elevene opplevde at dette på en måte var ensidig utelukkende kategorier: de opplevde det svært vanskelig å skulle få til begge deler. Det oppleves som «helt sykt utfordrende og henge med i russetiden og samtidig gjøre det bra på skolen».

Figur 6.2 over viser også at jentene opplever mer press enn guttene når det gjelder å delta på russearrangementer (2,4 for jenter mot 2,1 for gutter) og det å være en del av en russegruppe (2,6 for jenter mot 2,0 for gutter). Dette kan tyde på at det sosiale aspektet av russetiden, spesielt å være tilknyttet en gruppe, er viktigere eller mer forventet blant jentene. Dette er også i samsvar med de tilbakemeldinger vi fikk i workshopen. Elevene føler mye sosialt press, og press for å delta på alle fester og tilstelninger. En elev beskriver egen opplevelse av press knyttet til russetida på følgende måte:

press på status og gruppens status. russetiden handle ikke lengre om å feire at man er ferdig på skolen og alkohol, men om hvilken gruppe som par de peneste og mest populære medlemmene

Press på å være morsom på rulling hver natt



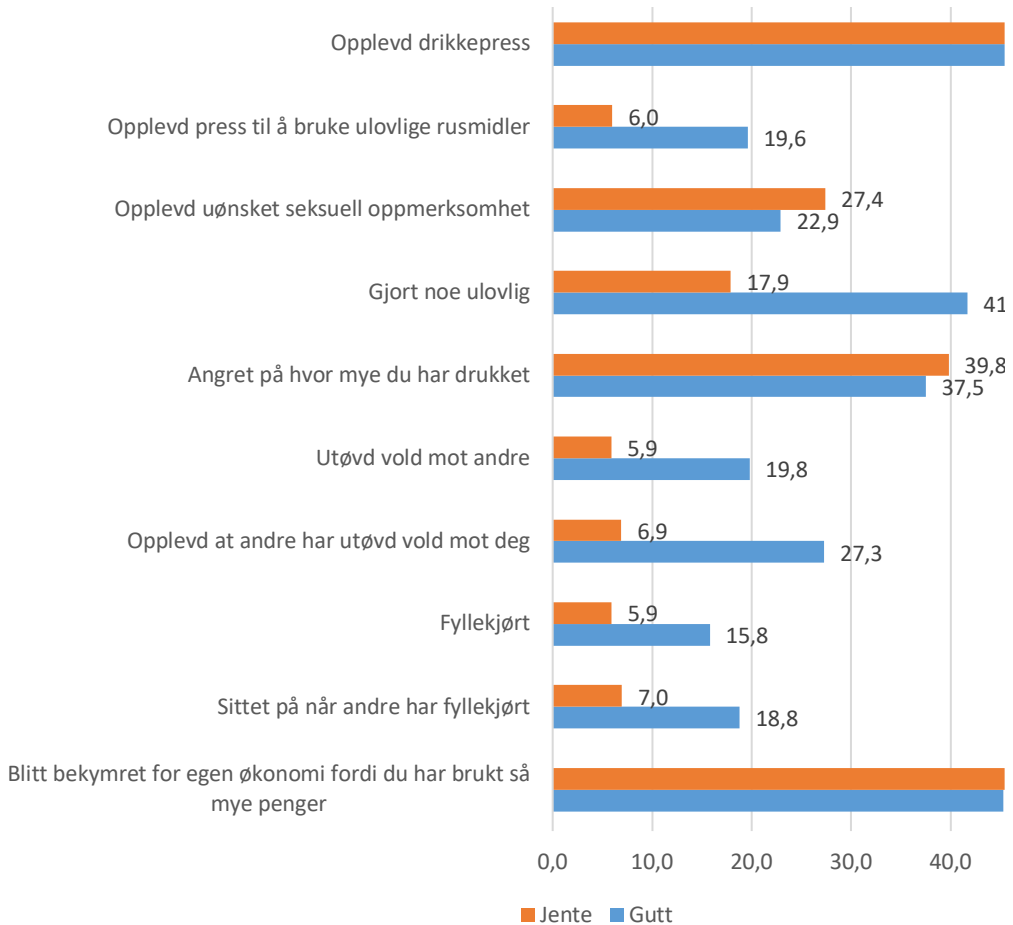
Økonomisk press knyttet til russetiden, som for eksempel kostnader til russeklær, utstyr, og arrangementer, rapporteres også som høyere blant jentene (2,5) enn blant guttene (2,1). Dette kan reflektere økte kostnader forbundet med russefeiring, spesielt for de som deltar i russegrupper med høye forventninger om deltakelse i aktiviteter og arrangementer. Ved caseskolene hører vi at det slettes ikke er uvanlige med flere utenlandsturer med utgangspunkt i russegruppene, og både elever og ansatte melder om at elevene bruker opp både konfirmasjonspenger og alt de tjener på ekstrajobber og eventuelle dugnader til russeturer og forberedelser.

Press knyttet til å ha den «beste» bussen og russelåta oppleves som lavt blant begge kjønn, men jenter rapporterer enda lavere press (1,4) enn gutter (1,8). Dette kan tyde på at konkurranse rundt disse aspektene av russetiden er mindre viktig for jentene. Samtidig må det påpekes av dette er opplevd press som i stor grad er avhengig av hvilken skole du går på eller i hvilket fylke du går på skole. I flere regioner er ikke russebusser en utfordring, for det er ikke lagt til rette for at russeren skal ha disse.

Begge kjønn rapporterer lavt press for å prøve rusmidler utover alkohol, men moderat press knyttet til alkoholinntak (2,0 for gutter og 2,1 for jenter). Press til å «tøye grenser» innen sex og seksualitet oppleves også som relativt lavt for begge kjønn, men noe lavere for jentene (1,4) enn guttene (1,6). Dette skiller seg fra funnene våre i caseskolene, hvor både ansatte og elevene selv melder om at elevene har opplevd både seksuelt press, og press for å være grenseoverskridende både knyttet til alkohol, andre rusmidler og seksualitet.

Totalt sett viser figur 5.1 at jentene opplever mer press enn guttene på flere områder knyttet til russetiden, spesielt når det gjelder faglig prestasjon, deltakelse i sosiale aktiviteter og økonomi. Dette kan indikere at russetiden bringer med seg en rekke forventninger og krav, der jentene i større grad enn guttene føler et sosialt og økonomisk press for å leve opp til standardene knyttet til russetiden. Og selv om vi ikke kan skille på kjønn i de kvalitative dataene, ser vi at elevene melder om opplevd press spesielt knyttet til det faglige, sosiale og i forhold til økonomi. De ansatte ved caseskolene, spesielt elevtjenesten, påpeker at det er jentene som i størst grad kjenner på et seksuelt press knyttet til russetiden, samtidig som de mener at også guttene driver grenseoverskridende aktivitet men da kanskje mer i retning av å være ugrei med jentene.

Vi har også spurt elever i spørreundersøkelsen om situasjoner og hendelser de har opplevd i russetiden:



Figur 6.3 Andel gutter og jenter som har opplevd ulike situasjoner og hendelser i russetiden («noen ganger» eller «ofte») (n=301-303, %)

Figur 5.3 viser situasjoner og hendelser som gutter og jenter har opplevd i løpet av russetiden, målt som andelen som har rapportert «noen ganger» eller «ofte» på hvert spørsmål. Hovedfunnet viser tydelige kjønnsforskjeller i opplevelser relatert til økonomi, vold, lovbrudd og seksuell oppmerksomhet.

Flere jenter (55,7 %) enn gutter (45,3 %) har blitt bekymret for egen økonomi på grunn av pengebruken i russetiden. Drikkepress er derimot noe begge kjønn opplever omtrent likt, med 46,9 % av guttene og 47 % av jentene som har følt dette

presset. Gutter rapporterer høyere forekomst av lovbrudd og risikofylte situasjoner enn jenter. For eksempel har 15,8 % av guttene fyllekjørt, sammenlignet med 5,9 % av jentene. Videre har 18,8 % av guttene sittet på med noen som har fyllekjørt, mens dette gjelder bare 7 % av jentene. Andelen gutter som har gjort noe ulovlig er også betydelig høyere (41,7 %) enn andelen jenter (17,9 %). Dette kan tyde på at gutter i større grad deltar i eller eksponeres for ulovlige aktiviteter i russetiden. Når det gjelder vold, ser vi at 27,3 % av guttene har opplevd vold fra andre, mens dette gjelder bare 6,9 % av jentene. Videre har 19,8 % av guttene utøvd vold mot andre, mens bare 5,9 % av jentene rapporterer det samme. Dette antyder at gutter i større grad enn jenter både utøver og blir utsatt for vold i russetiden.

Når det gjelder uønsket seksuell oppmerksomhet, er det jentene som rapporterer høyest forekomst, med 27,4 % av jentene mot 22,9 % av guttene som har opplevd dette. Jentene rapporterer også lavere forekomst av press til å bruke ulovlige rusmidler (6,0 %) sammenlignet med guttene (19,6 %), noe som kan tyde på at gutter i større grad utsettes for press til å prøve rusmidler utover alkohol. Når det gjelder anger over alkoholinntak, er tallene relativt like for begge kjønn, med 37,5 % av guttene og 39,8 % av jentene som oppgir at de har angret på hvor mye de har drukket.

Samlet sett tyder funnene på at gutter i større grad enn jenter deltar i risikofylte aktiviteter og opplever press til ulovlige handlinger i russetiden, mens jenter i større grad rapporterer om økonomiske bekymringer og uønsket seksuell oppmerksomhet. Begge kjønn opplever høyt drikketrykk og anger over alkoholinntak, men det er klare kjønnsforskjeller i andre opplevelser, som kan ha betydning for hvordan russetiden påvirker ungdommenes helse og trivsel.

For mange elever har russetiden blitt noe mer enn bare en fin feiring. Flere opplever denne tiden som vanskelig:

*Jeg synes russetiden har utviklet seg fra noe fint, med feiring etter gjennomført skolegang, til noe nesten ekkelt og flaut. Det er mye utestenging, oppfordringer til å bruke narkotiske stoffer og innta alkohol, mye kroppspress og lite respekt ovenfor det motsatte kjønn, hverandre, naturen og resten av samfunnet. Jeg synes det har gått fra å være en feiring til å bli en unnskyldning. (For å unnskyld oppførselen man har i russetiden, som absolutt ikke er innafor i de fleste tilfeller.) (Elev, spørreskjema)*

Dette er noe som er gjenkjennbart i både workshopene med elevene og i intervjuene vi har hatt med ansatte i videregående skole. Der de forteller om en rekke utfordringer knyttet til russetid og i varierende grad hvor stort fokus det er på russetid knyttet til de ulike linjene. Flere av de ansatte sier at ikke alle på yrkesfag er russ og at det ulike begrunnelser for dette. Noen skal videre på påbygg og velger å vente, mens andre velger det bort fordi svartruss ikke har samme status som rød eller blå russ. En av lærerne vi intervjuet fortalte følgende om en elev som valgte bort å være svartruss i år:

*Det var en (elev) som kommenterte det spesifikt i år, at han hadde ikke tenkt å være svartruss, for da kunne du risikere å få juling hvis du dro til byen ... vegrer seg for å være med å gå i russetoget og sånt ja (Lærere)*

I spørreskjema var det også en elev som skrev at den ikke orket å være svartruss fordi det var rart. Videre fortalte lærerne at både svartrussen og blåtrussen føler seg litt ekskludert fordi de ikke får være med på det som skjer. Og at noen av elevene på yrkesfag også kan velge å late som de er rødtruss og kjøpe røde russeklær for da blir de automatisk inkludert i det som er av fester og arrangement.

Aldersgrense ble også trukket frem som en årsak til at noen valgte bort russetiden på yrkesfag fordi disse enda ikke har fylt 18 år. Når det gjelder russetiden på studieforberedende ser det ut til at de fleste der er russ. Samtidig er det også noen der som ikke velger å være russ og at det er ulike årsaker til at de velger bort russetiden. Elevtjenesten trakk frem at det var en av elevene som var med i russestyret, men som ikke ville være med på feiringen:

*Hun er ikke på noe feiring. Det er ikke min greie, synes hun. ... hun vil gjerne være med og delta, og bidra til russestyret likevel, og arrangere ball, og krafttak mot kreft, og disse tingene, da. Gjøre ting som er hyggelige for alle.*  
(Elevtjenesten)

Her ser det ut til eleven selv har valgt bort russetiden fordi hun ikke har så lyst til å være med på russefeiringen utover det å bidra på enkelte arrangement. Ansatte fortalte også at noen valgte bort russetiden fordi de ikke ville at det skulle gå utover fagene på skolen. Hos andre elever var det andre årsaker. I spørreskjema på spørsmål om feiring av russetid svarte elevene følgende: «Har ikke venner å være med i russetiden», «Var med på arrangementer, men ville ikke bruke penger på klær som

skal brukes en gang», «Pga. religiøse grunner», «Vil heller drive med sport og bruke pengene på noe annet», «Liker ikke festing». Det var flere av elevene som hadde svart nokså lik – at de ikke hadde venner og feire med og kostander knyttet til russefeiring.

Mange av elevene er høytpresterende og ambisiøse på alle områder i livet. De skal også prestere veldig høyt sosialt. Ansatte forteller om elever som syntes de var kjempeviktig å være på riktig nivå i hierarkiet. Noe som innebar å henge med de kuleste russegutta som hadde A-bussen. Dette skapte ikke mye støy i undervisning, men preget skolemiljøet i ganske stor grad. Friminuttene og fritiden ble verst der elevene drev og stemte inn og ut hverandre om hvem som skulle få være med på A-bussen. Jentene var spesielt ille mot hverandre. De oppførte seg ordentlig stygt mot hverandre – det handlet om hvem som var kul nok til å få være med på festene og hvem som var kul nok til å tilhøre gjengen. Videre hadde skolen hatt 9a-saker som ikke nødvendigvis hadde handlet om buss, men om gjenger. Der noen av elevene hadde blitt stemt inn i gjengen, altså fått lov til å være med for deretter og blitt stemt ut igjen:

*Og det er ganske hardt. Og jenter er nok styggest, hvis jeg skal være helt ærlig. Jeg fikk akkurat i helgen en lang melding fra en jente som sa «Jeg er bare så glad nå når russetiden er over - og det har vært så mye styr med noen av disse jentene, at jeg bare er så glad at dette her styret med grupper og busser er over».»*  
(Skoleledelsen)

En annen utfordring som ble løftet frem av de ansatte på den ene caseskolen handlet om elever som drakk mye, sov lite og som spiste dårlig i fire uker ble syke. De gikk inn i en eksamensperiode med influensa og var sengeliggende. De tvang seg selv på eksamen for å få slippe å vente til høsten kom. Flere hadde vært borte fra undervisning på grunn av ulike sykdommer etter russetiden.

## Russegrupper og russebuss

Russetiden er absolutt ikke noe som avgrenses til siste året på videregående. Ved våre caseskoler er det tydelig at oppmerksomheten og organisering rundt russegruppene starter lenge før. Ved begge caseskolene beskrev flere at det er noen som begynner å planlegge russegruppene allerede på barneskolen og ungdomsskolen. En av rådgiverne vi intervjuet fortalte at de hadde hørt at de helt nede i 7. trinn hadde begynte å snakke om russgrupper og at noen av de elevene som starter tidlig planlegging valgte videregående skole ut fra allerede etablerte russegrupper fra

barne- og ungdomsskolen. Dette er sammenfallende med det flere elever svarte i spørreskjema. En elev skrev det slik:

*Jeg har vært i vennegruppe med noen siden barneskolen, vi viste alltid på en måte at vi skulle være sammen i gruppe, utover videregående har vi møtt på nye medlemmer av gruppen, men også blitt kjent med de som ønsket å komme inn i den. (Elev, spørreskjema)*

Andre elever svarte at de hadde gått på skole sammen i 10 år eller på ungdomsskolen sammen og derfor hadde bestemt seg for at de ville være russ sammen, og derfor startet en russegruppe. Vårt inntrykk er at det kan virke som om at planlegging av russegrupper nå starter mye tidligere enn før, og at dette kan skape utfordringer for de elevene som ikke er en del av de allerede etablerte gruppene. Dermed kan det bli vanskeligere å bli en del av russegruppene hvis man har gått på en annen skole og ikke har vært en del av gruppa fra barne- og ungdomsskolen.

De ansatte går også langt i å si at russetiden egentlig er verst på de nederste trinnene på videregående, og at når elevene kommer på 3. året så er de nærmest lei av russetid før den har begynt. På første trinn er det mye usikkerhet og rastløshet blant elevene før russegruppene konsoliderer seg, denne tiden oppleves som turbulent og utfordrende både av elevene og av de ansatte på skolene.

Russetiden skaper derfor også utfordringer for den enkelte elev og for skolemiljøet lenge for de to siste månedene av VG3. Ansatte forteller at problemene som oppstår på skolen i hovedsak handler om ekskludering og sosialt press. Et av områdene hvor det oppstår mye problemer og ekskludering er knyttet til det å rulle buss. Ved en av caseskolene våre sa de ansatte at de ble tatt på senga fordi noen av elevene allerede hadde kjøpt busser allerede på Vg1. Ved innkjøp av busser ble det også drama rundt hvem som kunne definere seg som A-bussen på skolen (som er ansatt for å være den kuleste bussen):

*Det var skikkelig masse drama nå i russetida, fordi de prøvde å få en felles visning av alle russebussene ... det ble kjempekrangel mellom hvem som skulle kjøre inn sist. Den ene definerte seg som A-buss fordi de hadde en tradisjonsbuss som har gått på (skolen her) veldig lenge, mens den andre har snart 20.000 avspillinger på Spotify. (Elevtjenesten)*

Logikken i russebusserverden er at hvis man er blitt definert som A-bussen skal man sørge for at bare de aller kuleste elevene på trinnet er med på den bussen. Noe som betyr at de elevene som har fått tak i denne bussen er de som har signert kontrakten. Disse elevene får dermed mye makt og kan bestemme hvem av de andre elevene som skal få være med på bussen. Utvelgelsen for hvem som får være med på A-buss kan blant annet skje via et eller flere prøve-vors. Der må elevene bli med på et forspill for å bevise hvor kul man er. Noen ganger må man være med på flere slike prøve-vors, og elevtjenesten ved den ene caseskolen påpeker at disse prøve-vorsene kan pågå gjennom hele første året på videregående. Enkelte blir aldri helt innenfor, men prøver alt de kan for å bli med i den gjengen:

*Jeg har hatt elever i VG3 som har vært i randsonen i to år og prøvd å komme med på bussen, men ikke kommet med. De har vært en del av kompisgjengen, men ikke helt innenfor. (Elevtjenesten)*

De ansatte forteller at noen av disse elevene står i et enormt stort press som de ikke burde vært utsatt for. At disse elevene konstant er på audition med kun et ønske om å bli inkludert. Elevtjenesten på den ene caseskolen forteller at elever føler seg både deprimerte og engstelige, og at de gjerne knytter dette opp til det sosiale presset om å inkluderes eller være redd for å ekskluderes fra russegrupper.

*Vi hadde jo en i fjor som satte ord på det, eller sånn at hun følte at hun hadde angst da på de prøvevorskspillene. Men det er jo ikke angst, det er jo en helt normal reaksjon, helt normal reaksjon på at du blir satt i et helt sykt press. Så de utvikler jo ting de selv tror er angst, fordi de blir satt i kjipe situasjoner hvor de skal prestere et eller annet. Det er som å gå på jobbintervju og drikke masse samtidig. Du vet jo ikke helt hva de er ute etter. Og ikke hva som er forventet. (Elevtjenesten)*

Sitatet over viser hvordan elevtjenesten opplever at disse gruppemekanismene som prøve-vors påvirker elevene på skolen. Videre bemerker de også hvordan slike organiseringer gir altfor mye makt til enkelte elevgrupper og elever på skolen. De elevene som i utgangspunktet oppfattes som «populære», får plutselig makt til å kunne bestemme hvem som skal inkluderes og ekskluderes til enhver tid. Elevtjenesten forteller også at fordi om en elev har blitt inkludert i en gruppe, kan dette fort forandre seg. Det fåtallet elever som sitter i den posisjonen at de kan bestemme disse reglene, kan også finne det for godt å ekskludere medlemmer som

tidligere har blitt tatt inn i varmen. «*Elevene lever derfor under konstant frykt for å bli kastet ut*», bemerker flere ansatte. De bemerket også at enkelte elever fortalte at russetiden var grusom, men at de var med på buss fordi de ellers ville vært utenfor.

Et annet som ble tatt opp på caseskolene var ansvar. Her var det snakk om at elevene plutselig befant seg i en situasjon hvor noen hadde både sosialt ansvar, økonomisk ansvar og ansvar for inkludering og ekskludering i russegruppene og russebussene. Et ansvar som de ansatte mente at elevene ikke burde ha:

*Dette ansvaret sitter elevene med alene. Det er et utrolig stort ansvar de har. Dette med grupper og busser og regninger og bøter... inkludering og ekskludering. Så både skolen og foreldre må jo inn på banen, men det må jo også opp i systemet. For det er dårlig gjort å gi det ansvaret til en enkeltelev. (Ledelse)*

Fra workshopene var det elever selv som påpekte stresset ved å ikke være en del av en russegruppe eller russebussen, og at dette ble opplevd som negativt stress

Siden jeg ikke var på buss, var det stressende å føle på at man må invitere seg selv med på rulling og spørre venner ofte

Føler at det fører til press på mange områder, spesielt sosialt press. Man må på en måte være med på en gruppe eller buss for å henge med. Bussmedlemmer blir også sett på som «overlegne»

Elevene pekte også på at dette kunne gå utover skolehverdagen, og i de individuelle spørsmålene beskriver flere elever press knyttet til russegrupper eller russebusser som en faktor som gjør at de gruer seg til å gå på skolen



Folk som ikke er på en gruppe/buss synes det er vanskelig har jeg hørt fra flere

Ellers har jeg også venninner som har blitt ekskludert innad i bussen; eller sjeldent blitt invitert. De har heller ikke ønsket å komme på skolen og gruer seg

I spørreskjema var det en elev som beskrev at den hadde blitt utestengt og behandlet dårlig av vennegjengen vedkommende var i. De hadde laget russegruppe hemmelig uten at denne eleven ble inkludert. Dette resulterte i at det var noen andre i klassen som inviterte hen inn. Vedkommende var veldig glad for dette og påpekte at disse elevene var mer ekte venner. For elever som strever med å få innpass i russegruppene ser det ut til at det er slitsomt og krevende. Dette kan være krevende i korte eller lengere perioder fordi noen av elevene får innpass hos andre grupper, mens andre blir stående utenfor hele videregående. Dette påvirker elevens trygghet og trivsel på skolen, noe som understøttes både av ansatte og elevene selv.

*Det er ikke bare elever som har opplevd ekskludering som kjenner på en slitsomhet, stress eller press. Det gjør også de «kule» elevene som er inkludert i russegruppa:*

Det er ikke alltid fint å være innenfor heller. Jeg har snakket med elever som er innenfor en russegruppe her, liksom er de livredd for om de blir kastet ut, og sånn stress og mas, men de bare er med for å være med. (Lærer)

Elevene kjemper for å beholde plassen sin i gruppa for ikke å bli utstøtt. Disse elevene opplevde en del stress og press som kunne vedvare hele videregående. De ble slitne og lei før selve feiringen hadde startet. Ansatte fortalte videre at elevene ikke opplevde at det var noe alternativ å melde seg ut av russegruppa fordi de hadde forpliktet seg og brukt mye penger.

## Foreldresamarbeid i russetiden

Ved våre caseskoler la man vekt på betydningen av å ha dialog med foreldre om russetid og hva den kunne innebære. De opplevde at det kunne være utfordrende etter at elevene hadde fylt 18 år fordi foreldrene da ikke lengre hadde noen formell rolle. Likevel var de opptatt av å involvere foreldre. Gjennom blant annet foreldremøter og informasjonsskriv til foreldre for å gi foreldre mer kunnskap om russetiden. Tema skolene løftet kunne handle om inkludering, tips til samtaler foreldrene kunne ta hjemme: det å våge å si nei, det å snakke med ungdommene sine om hvem man ønsker å være på skolen og at elevene selv er med på å skape trivsel og samhold. Ansatte så et stort behov for å ta opp disse temaene. Videre kunne tema dreie seg om å informere foreldre om regler rundt buss, helse, sosiale medier alkohol, rus osv. På den ene caseskolene var det vanlig at foreldrene stilte opp som vakter på for eksempel russetreff. Ansatte på denne skolen opplevde en engasjert foreldregruppe. At foreldre engasjerer seg på denne måten kan føre til at de lettere får innblikk i russetiden og kan ta tak i eventuelle utfordringer som oppstår.

En av skolene fortalte om foreldrenes erfaringer med sitt første barn som ikke hadde blitt inkludert på buss og hvor vanskelig det hadde vært. Der foreldrene hadde jobbet mye mot buss-systemet og urettferdigheten av at ikke alle fikk være med. Men da barn nummer to hadde blitt inkludert på buss så ble ikke dette en sak de løftet høyt likevel:

*Jeg har sett foreldre som har hatt først en som ikke har fått vært med på buss, og så plutselig får nummer to lov til å være med på buss. Og selv om de har liksom kjempet masse mot det buss-systemet. Når nummer to får tilbud, så var det sånn, å ja, men da får den bli med ... Så sier de at det liksom er greit. (Elevtjenesten)*

Videre fortalte ansatte at de trodde foreldrene på en måte egentlig ikke ønsket at sitt barn skulle være på buss, men likevel ble de lettet hvis barnet ble med fordi da ble det sosiale livet til barnet sikret i tre år. Dette sier trolig noe om hvor vanskelig det kan være for foreldrene å holde fokus. Det virker ikke som om at foreldrene har sluttet å bry seg om viktigheten av inkludering, men det ønske om at sitt barn skal være innafor gjør at man mister fokus på hva det dreier seg om. Tydelige regler fra skolen sin side kan kanskje gjøre foreldrerollen i dette enklere.

Foreldresamarbeidet knyttet til russefeiring ser ut til å ha fungert godt på de caseskolene vi har vært på. Det at skolene involverer foreldregrupper i det som foregår i russetiden vil kanskje gjøre foreldre i bedre stand til å snakke med sine ungdommer om temaer skolene ser på som aktuelle. Dette kan variere fra skole til skole. For eksempel har ikke alle skoler buss og dermed blir ikke «rulle buss» et tema. Likevel vil tema som russegrupper og inkludering være sentralt for alle. Dermed vil foreldresamarbeid i russetiden være viktig for alle skoler i landet.

## Økonomi

I vårt datamateriale kom det tydelig frem at det er mange elever som synes det er et økonomisk press i russetiden. Man skal bruke penger på de riktige russeklærne, på buss/bil, på sanger, turer og andre aktiviteter i russetiden. Noen dropper russetiden på grunn av det økonomiske, andre sørger for inntjening ved for eksempel å jobbe hver helg og noen tar opp store lån. Selv om elever velger å jobbe synes flere at det er slitsomt å ha en jobb ved siden av alt annet som skjer på skolen og med russeaktiviteter. Noen av elevene får økonomiske midler hjemmefra. Elever med tilgang på penger, hus man kan feste i og hytter man kan dra til opplever kanskje ikke det økonomiske presset like stort. Samtidig kan også disse oppleve press på å bruke mer penger enn det de egentlig ønsker eller på aktiviteter de selv i utgangspunktet ikke vil prioritere.

Ved den ene caseskolen fortalte ansatte om at elevene ga hverandre bøter. For eksempel hvis en elev hadde røpet noe til noen andre og det kom ut fikk den eleven plutselig en bot på mellom 5000 og 10 000 kroner:

*noen av dem har sånne svarte lister, hvor det kanskje er folk som ikke får lov til å komme inn i bussen deres, fordi at noen på bussen ikke liker det, og sånn. Så gir de hverandre bøter. Så hvis du på en måte har røpet navnet til, sagt det til kjæresten din, på en måte, det kommer ut, så får du plutselig en bot på 5-10.000, da. Det er sånn indre justis, da, den er veldig sterk.*

De ansatte fortalte altså om en indre justis som stå veldig sterkt. Dermed oppfattet elevene seg forpliktet til å betale boten de fikk av russegruppa. Denne makten noen elever eller elevgrupper har til å gi hverandre bøter og dirigere hvem som kan være med eller ikke være med blir oppfattet som en usunn og direkte ulovlig konsekvens av russens håndtering av kontrakter og regler og leieavtaler.

Ansatte trakk også frem kostnader med russeklær. Der den ene skolen hadde gjort et tiltak de siste årene med en felles russegenser med navnet på skolen. Skolen sponset en stor del og elevene betalte en liten symbolsk sum for gensen selv. Dette ble også et viktig tiltak for å unngå disse gruppegensere som kan være en utfordring. Likevel om skolen sponset en genser ble fortalt at noen elever måtte ha to sett med russeklær. Der det første settet med klær ikke skulle ha det riktige navnet på russegruppa. Dette skulle avsløres på et senere tidspunkt. Dermed måtte elevene ha et nytt sett med russeklær da tiden var inne for å avsløre det egentlige navnet på russegruppen. Lærerne var opptatt av at dette var kostbart for elevene og at det er aktører som tjener godt på dette:

*Og disse klærne koster jo, altså det er jo helt vanvittig hva priser det er på de klærne, så det er jo noen som sitter bak det hele og tjener ganske så godt på denne businessen da. (Lærere)*

Slik som russefeiringen gjennomføres i dag kan det virke som om at penger har mye å si for om man kan delta eller ikke. Elever som selv ikke har økonomi eller har foreldre som bistår har ikke like muligheter for deltakelse i russefeiring slik den er lagt opp og blitt formidlet i vår datainnsamling.

### **Kommersielle aktører**

Våre caseskoler har vært opptatt av de kommersielle aktørene som er knyttet til russetiden. Det er spesielt en aktør skolene har synspunkter på. Begge caseskolene var tydelig på at de ikke ville ha de kommersielle aktørene inn på skolene. Den ene skolen mente at presset fra de kommersielle aktørene ble mindre med denne bestemmelsen. Likevel opplevde begge skolene at det var stor markedsføring mot elevene og at dette var problematisk. En av aktørene hadde fått et statusmerke blant elevene:

*... for å forstå hvor sterke de kapitalistiske kreftene der er, eller de aktørene der er, så var det sånn i fjor da vi bestilte skolegensere fra en aktør, så var det masse opposisjon fra elevene, for de ville ha fra en annen. Og da var det noen som gikk sammen og bestilte noen egne klær som de da solgte, liksom underground på en måte. Fordi de vil ha merket til den andre aktøren.. (Elevtjenesten)*

Videre snakket den ene skolen om at elevene ble fanget i den markedsføringen de kommersielle aktørene førte og at de gjennom dette utnyttet elevene:

*... se hvordan de kommersielle aktørene går inn og på en måte lager systemer og lager opplegg som gjør at de blir enda mer fanget i dette. Og de blir fanget i et system som fører til ekskludering, og som fører til masse usikkerhet og masse stress og ødeleggelser (Elevtjenesten)*

Det ble også fortalt at barn helt nede i barneskolen brukte klær fra en av de kommersielle aktørene «... det er jo masse barn som går med X-aktør genser nå, som kjøper genseren sin der.» Også elevene i workshopene peker på makten de kommersielle aktørene har, og stiller seg kritiske til den selv om de opplever at de kan gjøre lite med det:

Dyre klær og utstyr til gruppe og feiring. Mye scam drevet av bransjer som dugnadsiden, russedress og russeservice

konkurransetilsynet må ta en titt på russedress og Russeservice asap.. noe muffins der altså

Det virker som de kommersielle aktørene har stor innflytelse på elevene og hva de trenger av klær, klistremerker, skjerf osv. i russetiden. Mange av elevene blir påvirket av dette og vil gjerne ha russeklær og andre varer fra den aktøren som har mest status. Hva skjer med elevene som ikke har råd til å kjøpe alt de kommersielle aktørene legger opp til? Den ene skolen sa at markedsføringen fra de kommersielle aktørene ikke er noe som bare blir sånn, men at det er noen som gjør det sånn. Det var et ønske om at rollen til de kommersielle aktørene må diskuteres på et overordnet nivå.

## En bedre russetid for fremtiden

Ett av teamene som kom opp i intervju med caseskolene handlet om tiltak som kan gjøre russefeiringen bedre. Alle var opptatt av å bevare feiringen: «Jeg synes det er viktig for dem å få lov til å ha den feiringen, men kanskje i litt andre former.» (Elevtjenesten)

En av skolene hadde innført at det ikke var lov til å ha på seg russeklær før en gitt dato. Ledelsen mente at russedressene førte til grupperinger og eksklusjon. De ønsket at det politisk ble besluttet at det ikke var lov til å ha uniformer som bygget opp under grupperinger, men heller uniformere som bygget opp fellesskapet, altså skolekulturen. Noen av elevene derimot mente at russedressene førte til inkludering og følelse av samhold. De syntes regelen var blodig urettferdig for at andre skoler ikke hadde den samme regelen. Lærerne var opptatt av at de måtte tørre å ta noen upopulære beslutninger. Det var også noe den andre caseskolen var opptatt og mente skolen måtte ta en mer aktiv rolle:

*«...for å være ærlig tror jeg skolene må gå inn å ha litt mer aktiv rolle for å styre det, og den tanken om at nei dette er noe som skjer utenfor skolens tid. ... vi kan ikke ha noe med det å gjøre, det blir en sånn naiv holdning som egentlig ikke går an å gjennomføre i realiteten, for at skolen må inn å ta tak, for det kan gå over stakk og stein.» (Lærere)*

I den ene workshopen med elevene kom det tydelig frem at noen elever syntes at ledelsen ved skolen gjerne ville detaljstyre russetiden og at skolen stakk kjepper i hulene for russen. Flere av guttene opplevde at ledelsen ville vite hva som foregikk på fritiden og mente at skolen la seg for mye opp i hva de gjorde og ikke gjorde. De mente også at skolen bevisst hadde lagt mange vurderinger i russetiden. Noe de hadde hørt andre skoler ikke hadde gjort. De opplevde at det var vanskelig å delta i russetiden samtidig som de skulle gjøre det godt på skolen. Elevene ble slitne av dette.

Et av tiltakene som begge caseskolene var opptatt av var å legge russetiden til etter eksamen. Selv om elevene ikke spesifikt sier noe om når de mener russetiden skal avholdes kan et slikt tiltak imøtekomme mange elever som uttrykker at det er slitsomt å gjøre det bra på skolen samtidig som de skal være russ. Alle var enige om å legge russetiden til etter eksamen var det beste løsningen, men om det ble vanskelig ønsket man å legge bort dette med obligatoriske skoledager for at det ikke var ordentlig undervisning i russetiden fordi halve elevgruppen var halvfulle.

Et annet tiltak som den ene caseskolen var opptatt av handlet om russebuss og at dette burde vært avvirket. Med begrunnelser som også er nevnt tidligere i rapporten om inkludering og ekskludering, auditions og kostander med dette.

Begge caseskolene var opptatt av at russeren måtte ha en plass å være. Den ene skolen hadde en plass der russeren kunne være sammen med foreldrene som vakter. Mens den andre skolen etterlyste flere arenaer der russeren hadde hatt lov til å være. Flere busser kjørte bare rundt og rundt med politiet etter seg og ble jaget bort. Et av ønskene fra elevtjenesten på den ene skolen var følgende:

*«... at det skal bli arrangert en russefestival. Hvor alle russ uavhengig om du er på buss, konsept eller hva du er, er velkommen. Hvor det er et litt lukka område, hvor du har Røde Kors og Securitas til stede så de er passet på» (Elevtjenesten)*

Videre var de opptatt av at dette kunne gjennomføres med konserter og food trucks. Vår oppfatning er at alle fortsatt ønsker at det skal være en russefeiring, men at det må tiltak til som gjøre den mer inkluderende og trygg for alle elever som ønsker å være russ.

Den andre caseskolen hadde også gjennomført tiltak for å gjøre russetiden tryggere og mer inkluderende. Her hadde skolen lagt til rette for en egen russecamp, der både foreldre og elevtjenesten på skolen var tett på. Skolen sørge for pizza til all russeren når campen åpnet, og foresatte hadde en slags vaktordning utover i russetiden. Selve campen lå på skolens område, og ble brukt flittig av russeren.

## Oppsummering

Russetiden påvirker skolemiljøet sterkt, ikke bare for elever i VG3, men for elever i hele videregående, der gruppering, ekskludering og press blir viktige faktorer. Elever, spesielt jenter, rapporterer høyt sosialt, faglig og økonomisk press knyttet til russetiden, og det å delta i russegrupper og arrangementer kan føre til både stress og utenforskap. Mange elever opplever russetiden som noe mer krevende enn en feiring, med forventninger om høy sosial status og økonomisk innsats som setter enkelte utenfor. Også ansatte i elevtjenesten beskriver hyppige tilfeller av elever som føler seg ekskludert eller utsatt for et konstant press om å «passe inn.»

Økonomiske aspekter, som store utgifter til russeklær, buss og arrangementer, og kommersielle aktørers innflytelse, bidrar ytterligere til opplevelsen av press. I flere tilfeller må elever jobbe ved siden av skolen for å finansiere feiringen, eller ta opp lån. For å gjøre russetiden tryggere og mer inkluderende har regjeringen foreslått tiltak som å flytte russetiden til etter eksamen, regulere russebusser og begrense kommersielle aktørers innflytelse. Caseskolene i undersøkelsen støtter slike tiltak

og ønsker også å styrke foreldresamarbeid, særlig for å inkludere samtaler om inkludering og grensesetting.

Det er et utbredt ønske blant både ansatte og elever at russetiden skal være en inkluderende feiring som markerer avslutningen på skolegangen. Samtidig er det et sterkt behov for å justere feiringen for å redusere det omfattende sosiale og økonomiske presset, slik at russetiden blir mer tilgjengelig og tryggere for alle.



## 7. Rammer og strukturer for inkludering i skolen

Ett av problemstillingene i dette dypdykket var å studere hvordan skolene arbeider for å sikre et godt og trygt skolemiljø. I dialogen med de ansatte i skolene og med elevene ble det tydelig at det også er av betydning hvilke rammer og strukturer for inkludering som finnes på den enkelte skole, og at dette kan sette begrensninger for inkluderingsarbeidet eller det kan fremme inkludering.

I våre data finner vi både fysiske rammer som påvirker inkludering, mer overordnede strukturelle utfordringer knyttet til inkludering, samt mer spesifikke rammer knyttet til ressurser på den enkelte skole/klasse. Skolene på sin side har ulike strategier for å arbeide med trygghet og trivsel, disse strategiene er utviklet i konteksten av de overordnede rammene og strukturene på skolen, samt at skolens arbeid på sin side skaper nye rammer og strukturer for trivsel og et trygt skolemiljø.

### Fysiske rammer – og påvirkningen på inkludering og opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø

Caseskolene våre peker på at skolens fysiske utforming ofte kan ha innvirkning, både når det gjelder inkludering og ekskludering. Både ansatte og elever opplever at vrimleareal på skolen og kantinen kan bidra til å forsterke grupperinger og ekskludering ved at områdene er for små og dermed ikke rommer alle elevene. Spesielt gjelder dette sitteplasser i kantinen, siden det er få sitteplasser blir disse ansett som verdifull – og på skolene har det utviklet seg sosiale normer for hvem som skal kunne benytte disse plassene. En lærer beskriver utfordringen slik:

*Og med disse her bordene som de da liksom fant ut var reservert til de kuleste [elevene], ikke sant? Det er jo et resultat av infrastrukturer, vi har jo ikke nok bord til alle elever, og da blir det kamp om bordene... (Lærere)*

Flere ansatte påpeker også at hvorvidt ulike elever får «lov å sitte ytterst på bordet» har sammenheng med hvor kul den aktuelle eleven blir ansett å være av de som allerede sitter på den gjeldende bordet. På denne måten kan bordene i kantina og også ellers i ulike arealer bli et fysisk bilde på hvem som er innenfor og hvem som er utenfor på den enkelte skole. Elevene selv sier også i workshopene at de har

for lite areal både på skolen generelt og i kantinen spesielt. Også her trekkes det frem som en faktor som bidrar til å skape grupperinger og utenforskap, siden det i utgangspunktet kun er plass til et lite antall elever. Dette er utfordringer vi kjenner igjen fra samfunnsdebatten, hvor eksempelvis elever peker på at «bordpress» fører til ukultur og dårlig skolemiljø (NRK Vestfold og Telemark, 2024), eller at skoler har stengt kantina på grunn av mobbing og utestenging (NRK Buskerud 2023).

I intervjuene med de ansatte på våre caseskoler beskrives kantinen som for liten og vrimeleområdene som altfor få, og måten dette kan løses på oppleves å være gjennom påbygging eller endring av bygningsmasse. Også elevene beskriver en skolebygning som er for liten og for trang, men her kommer det også forslag om at man eksempelvis kan organisere skoledagene ulikt for de ulike trinnene.

Også det at de ulike studieretningene sitter i ulike bygg kan bidra til grupperinger i skolehverdagen, uten at dette egentlig oppleves som en utfordring av våre informanter. Ulike studieretninger har behov for ulike undervisningslokaler, og ved våre caseskoler oppleves både noen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og idrettsfag som noe lengere unna enn de resterende studieforbereende utdanningsprogrammene. Mer spesifikt ser vi at disse ofte holder til i egne bygninger eller i andre deler av bygget, mens de fleste studieforbereende utdanningsprogrammene er nærere kantine, administrasjon og skolens fellesareal. Samtidig er det viktig å si at slik opplevd avstand kan skyldes mer enn lokalitet. Ved en av caseskolene rekrutterer yrkesfag fra et annet geografisk område enn studieforbereende så elevene kjenner ikke den resterende elevgruppen, dette kan også medvirke til at disse elevene havner «litt på siden».

Ved en av caseskolene fortalte de ansatte at yrkesfagelevne i alle fall tidligere hadde vært tilbakeholdne med å gå i kantina i arbeidsklær, blant annet fordi dette signaliserte en avstand, et utenforskap. Imidlertid hadde dette de siste årene blitt erstattet av en stolthet over faget og «uniformen» som hørte til.

Skolene hadde satt i gang flere ulike tiltak for å imøtekomme de utfordringene som ble skapt av disse fysiske rammene. Blant annet hadde det ene skolen vært tydelig i kommunikasjonen til foresatte om deres rolle i forebygging av russegrupper og andre grupperinger helt nede i VG1. Denne skolen hadde hatt flere møter med foresatte om deres rolle i å forebygge utenforskap og minske presset på ungdommene både når det gjelder sosialt press, press i forhold til rusmidler og økonomisk press som følge av russetiden.

## Overordnede strukturelle utfordringer knyttet til inkludering og trivsel

Begge våre caseskoler merker fortsatt konsekvenser fra covid-pandemien. Fordi om skolene nå ikke lenger har opplever konsekvenser av pandemien, mener de ansatte at covid har ført til mer indirekte endringer i store deler av elevmassen. Skolene opplever mer fravær og lærere ved en av skolene påpekte også at «*på grunn av covid kom det en gjeng direkte fra barneskolen og inn på VG1*». De hadde altså gått glipp av store deler av den sosiale læringen og utviklingen som skjer på ungdomsskolen. Elevene var ikke egentlig dårligere faglig sett, men pandemien hadde påvirket den sosiale utviklingen. Dette hadde følger som skolene fortsatt opplevde som utfordrende, elevene var mer barnslige og mer usikre. Det at elevene har gått glipp av viktig sosialisering som ellers skjer i ungdomsskolen, og at de ikke er forberedt på videregående skole på samme måte som før, ble påpekt av elevtjenesten på den ene skolen på følgende måte:

*«Covid har hatt masse å si. Og spesielt i min klasse har det vært mye psykiske problemer, spesielt blant jentene, og mye umodenhet blant guttene, og mye festing. Og ganske hard festing også. Så det har vært sånn i tre år.»*

En lærer beskrev også en annen utfordring som de mener også kan være knyttet til pandemien, det at «*elevene ikke har hatt noen sterke rollemodeller i ungdomsskolen*». Elevene har hatt lite med andre voksenpersoner å gjøre, og i mange tilfeller hatt en svakere relasjon til både faglærere og elevtjenesten. En lærer trekker frem i intervjuet at elevene har blitt mindre vant til at det stilles krav til dem, og at elevene har blitt spesielt opptatte av egne rettigheter og egne opplevelser. De mener at dette også til dels kan være et resultat av pandemien, elevene er «*liksom ikke vant til krav... For som lærer er det ikke så lett å stille krav til noen gjennom en skjerm*».

Russetiden i seg selv betraktes på caseskolene som en overordnet utfordring knyttet til både trivsel og inkludering. Dette gjelder selvsagt ikke alle elevene, men de som allerede er i sårbare situasjoner, eller de som skiller seg ut kan ofte oppleve ytterligere utfordringer når det gjelder russetiden. Som noen av lærerne i caseskolen sier «*de som er populær klarer seg godt i russetiden, mens de som har færre venner ofte faller utenfor*». Siden russetiden beskrives inngående i kapittel 6 skal vi ikke beskrive den inngående her, men det kan nevnes at skolene etterlyste hjelp når det kom til organisering av russetiden på et mer overordnet nivå:

*Ja, og vi trenger hjelp strukturelt på et overordnet plan, hvor de sier at «ja, men dette har vi ikke, dette slutter vi med». Og vi må ha noen gode alternativer også, for å ta bort alt, at alt er bare fy og nei og sånn, det er jo ikke gode alternativer.*

De ansatte etterlyser tydelig regler fra både kommunen og fylkeskommuner og videre opp i systemet, de etterlyser rammer for hva som skal være lov og hvordan skolene skal jobbe for å overholde disse reglene.

En siste overordnet struktur som ble nevnt som viktig for elevenes trivsel og for et trygt skolemiljø var elevenes opplevelse av medbestemmelse i form av ulike arbeidsgrupper og råd (som elevråd, skolens russeråd). Elevene ved begge våre caseskoler er tydelig på at de ikke opplever at de har reell medbestemmelse i sin skolehverdag, og opplever elevrådene og de ulike andre rådene som «skinndemokrati». Dette går igjen både i diskusjonene ned elever, i de individuelle svarene i workshopen, og i de åpne svarene i spørreundersøkelsen. Dette førte videre til at elevene ikke opplevde at deres stemme ble tatt på alvor, og den generelle meningen blant elevene var at det ikke var mye vits å ta opp eller melde saker til elevrådet eller andre råd hvor elever var representert på skolen. I gruppearbeidet kommer det frem at elevene ofte ikke føler seg sett eller hørt av hverken lærere eller ledelsen på skolene, og flere elever påpeker at deres behov eller ønsker sjeldent blir hørt av skolen.

Våre caseskoler arbeidet med disse strukturelle utfordringene gjennom å arbeide med å trygge elever i oppstartene av den videregående opplæringa, og gjennom å legge vekt på elevtjenestens rolle inn i utviklingen av et godt og trygt skolemiljø. En av caseskolene hadde også satt ned flere ulike o for å styrke elevstemmen i arbeidet med å utvikle både skolen og russetiden. De hadde eksempelvis både russestyre og ulike trivselsgrupper/skolemiljøforum hvor elevene var representert. Også elevene vi snakket med visste om disse ulike tiltakene, men opplevde at disse organene ført og fremst var nedsatt for at det skulle se ut som om at skolen drev med elevmedvirkning, og at elevstemmen ikke nødvendigvis kom tydeligere frem fordi om man hadde flere råd eller forum hvor elevene var representert.

### **Spesifikke rammer knyttet til ressurser på den enkelte skole/klasse**

Når det gjelder mer spesifikke tiltak for inkludering og trivsel i skolen, ble det av samtlige elevgrupper i workshopene pekt på behovet for mer utenomfaglige og sosiale aktiviteter. Her ble det nevnt aktiviteter som krevde mer planlegging og ressurser som eksempelvis leirturer for trinn eller klasseturer, og mer spesifikke og konkrete

tiltak som hvordan man benytter klassens time eller muligheter for å drive lagspill eller aktiviteter i friminutter og fritimer. Elevene kom med tydelige tilbakemeldinger om behovet for å være mer sammen som en gruppe eller som en klasse, og et behov for at skolen har et uteområde som legger til rette for å leke sammen eller bare være sammen. Elevene var tydelig på at de gjerne kunne tenke seg en basketball-bane, en fotballbane eller en slåball-bane. De ville gjerne ha grønne areal hvor man kunne bruke friminutt og fritimer. En gruppe elever fortalte at *«det er bare parkeringsplass og asfalt, det er ingenting å gjøre på ute her»*. I gruppearbeidet i workshopene ble det gjentatte ganger etterlyst aktiviteter i friminutter og pauser, og at dette ville ha både en inkluderende effekt i tillegg til å skape en arena for fysisk aktivitet.

I alle de tre workshopene ble det foreslått at skolen og lærerne kunne investert mer tid på felles aktiviteter og turer i oppstarten av den videregående opplæringen. Dette ble beskrevet som et tiltak som både ville styrke relasjonene mellom elevene, men også mellom lærere og elever. Dette illustreres ved tilbakemeldinger som:

Lærere burde bruke mer tid på å bli kjent i klassen. For eksempel flere klasseseturer og sosiale arrangementer. Ikke bare bruke timene til individuelt arbeid, men mer samarbeid.

Elevene i workshopene husker at de har hatt ulike «bli kjent» aktiviteter i begynnelsen av videregående, med disse oppleves å være både for få og for overfladisk. I gruppeoppgavene under workshopen påpeker elevene at det å bli kjent med medelever og med lærerne er en viktig verdi i seg selv, ikke bare for trivsel og trygghet, men også for læringen. Mange opplever at skolen ikke legger så mye vekt på trivsel og skolemiljø, men er desto mer opptatt av elevenes faglige utvikling. En annen gruppe elever skriver i gruppearbeidet følgende på spørsmål om hva som ville bidratt til et trygt og godt skolemiljø:

mer fokus på å samhold og aktiviteter fra start vs læring. d hjelper ikke å arrangere noen navneleker for å bli kjent. klasseseturer elr lignende ville vært viktigere.

Også her ser vi at elevene gjerne vil ha mer fokus på samhold og tilhørighet i klassen, og at de hadde ønsket seg flere utflukter eller klasseseturer heller enn tiltak som navneleker. I tillegg gir elevgruppene tilbakemeldinger på at det å bli kjent og det å skape gode og trygge skolemiljø er en pågående prosess som ikke kan begrenses til kun oppstarten av i videregående opplæring. Elevene etterlyser tiltak også i løpet av den videregående opplæringa, og ikke bare i begynnelsen av VG1.

Det kan også virke som om at elevene vi har snakket med etterlyser arenaer hvor lærere og voksne er til stede (eksempel klasseseturer, leirtur, sosiale arrangement på skolen), eller aktiviteter hvor de voksne på skolen har innsyn eller mulighet til å regulere aktiviteten (bruk av klasens time, bli kjent timer, uteaktiviteter på skolens område). Elevene kommer også med tilbakemeldinger om at «lærerne må bli bedre kjent med oss», og «lærerne må bry seg om trivsel og ikke bare det faglige». Slik sett kan man også argumentere for at elevene gjerne vil ha mer utenomfaglig kontakt også med de ansatte på skolen, og i regi av skolen i skoletiden.

Noen av tilbakemeldingene i workshopene forklarte også hvordan felles aktiviteter kan bidra til å skape et tryggere og mer inkluderende skolemiljø:

Felles oppgaver og leker så folk kan bli kjent med værandre å de som er litt rar kan bli mere avslappet når de kjenner folk litt bedre gjennom lek, så kanskje de ikke blir så rare lengere

Flere var inne på dette poenget om at felles tiltak og aktiviteter vil kunne bidra til bedre samhold og av færre føler seg ekskludert. Det er interessant å merke seg at et relativt stort antall tilbakemeldinger gikk på muligheten for aktiviteter og lek, og hvordan dette kan virke både inkluderende samt gjøre skolemiljøet tryggere for elevene. I tillegg påpeker elevene at slike aktiviteter vil gjøre det enklere å finne på noe som en gruppe i friminuttene, og at slik skolen fungerer i dag så er ikke fellesområdene laget for aktiviteter eller lek i det hele tatt.

De ansatte på caseskolene som vi har snakket med, har også vært enig i at man gjennomgående må arbeide med skolemiljø og at alle skal føle seg inkludert og trygg på skolen. Alle informantgruppene våre skisserer utfordringer med å skape gode

og trygge skolemiljø, spesielt knyttet til grupperinger, utenforskap og russetiden. I tillegg oppleves det som en utfordring at elevene opplever mer og mer press fra stadig flere hold – spesielt elevtjenesten er tydelig på dette. Ved den ene caseskolen har man et tydelig fokus på utfordringer knyttet til russetiden og fokus på foreldresamarbeid og opplysningsarbeid i forbindelse med denne. Her opplever de ansatte at elevenes hverdag preges av russetiden og russegrupper i så stor grad gjennom hele den videregående opplæringen, at det er dette man må fokusere på for å skape et trygt og godt skolemiljø.

Ved den andre casekolen har de ansatte mer fokus på tiltak som skaper trygghet i overgangen fra ungdomsskole til videregående, samt makkerordninger i opplæringen. Denne caseskolen opererer med både makkerpar og makkergrupper i undervisningen, dette som et målrettet tiltak for å motarbeide klikkdannelser og grupperinger, og derigjennom skape et bedre skolemiljø:

*«Vi kjører sånn makkerskapsmodellen fra tidlig skolestart, hvor de blir på en måte satt sammen for å bli kjent da, i makkerpar også makkergrupper, og det rulleres jo sånn at alle liksom skal bli kjent med hverandre i løpet av 9 uker eller noe sånn ... Og elvene vil jo gjerne ha det hele året fordi de synes det er så behagelig å slippe å bestemme selv hvem de skal være i gruppe sammen med».*

Lærerne ved denne caseskolen opplever at makkerordningen bidrar til en viss trygghet i undervisningssituasjonen, siden de alle vet hvem de skal arbeide sammen med, og at det derfor ikke blir en stadig utvelgelsesprosess mellom elevene. I tillegg til denne makkerordningen har denne caseskolen organisert oppstarten til elevene på VG1 på en litt utradisjonell måte. Her har man fokusert på selve oppstartsdagen, og hvordan man tar imot elevene betyr mye for det videre arbeidet, fortalte lederne ved en av skolene:

*«Ja jeg tenker at den måten kontaktlæreren møter elevene på første dag, er jo også en veldig god måte, for de [kontaktlærerne] får en 20 minutter med hver enkelt elev. De samler ikke alle i klassen første skoledag, men kontaktlærer møter hver enkelt elev og prater med de i 20 minutter, og hvis de vil ha med foreldre kan fordelene få være med. Jeg tror det og er en veldig fin start da, for da blir kontaktlærer veldig godt kjent med elevene tidlig. I stedet for at du møter en hel klasse, så tar det jo litt tid før du blir kjent med den enkelte, og spesielt hvis det er noen som er litt tilbakeholden ...»*

Skolen har altså gått bort fra en felles oppstart den første dagen på VG1, men har heller møter med den enkelte elev og eventuelt elevens foresatte. Kontaktlærer har altså en sentral rolle i dette, noe som kan føre til lange dager og mye arbeid ved skoleårets start. Samtidig fortalte de ansatte at dette oppleves som en lettelse av de fleste:

*«Også kontaktlærerne skal sies da, vi har jo holdt på med dette i kanskje 5-6 år nå, jeg vet ikke - årene går så fort, men kontaktlærerne var jo skeptisk første året, for da skal de sitte å ha, altså det var lange dager da for å si det sånn, til kontaktlærerne som skal snakke med alle elevene, men de ser jo verdien av det, fordi da får de den kontakten, i stedet for at de skal begynne i uke 2 og kalle inn en og en elev til sånn kortsamtale, og når skal du rekke det? Så det tok av de så mye stress, og de synes det er så bra.»*

Makkerordningen oppleves av samtlige på caseskolen som en positiv ordning som bidrar til mindre grupperinger og til et bedre og tryggere skolemiljø. Det er imidlertid viktig å nevne at ikke alle elevene var enig i dette i workshopen. De få elevene som ga tilbakemelding på ordningen med faste makkere gjorde dette fordi de opplevde ordningen som utfordrende, og de mente at skolen ikke klarte å fjerne mobbing og ekskludering selv om de hadde disse makkergruppene. En elev skriver følgende i tilbakemeldingen om hvordan man kan skape et godt og trygt skolemiljø:

La folk velge selv hvem de vil jobbe i gruppe med personlig jeg som har få venner blir ofte utestengt i gruppe arbeid siden de som har mange kommer i gruppe m folk de kjenner.

Her ser man at en slik makkerordning også kan føre til ytterligere opplevelse av utenforskap eller ekskludering, siden man kan bli «tvunget» til å arbeide sammen i grupper hvor man likevel vil oppleve å bli utestengt. Dette kan være ordninger som igjen er utfordrende for de mest sårbare elevene som allerede kjenner på et utenforskap eller som har få venner eller gode relasjoner på skolen. Man bør altså slik sett være bevisst på at makkerordninger eller voksenstyrte inndelinger ikke automatisk fører til inkludering og et tryggere skolemiljø, det krever også at ansatte på skolen er observant også på gruppeprosessene innad i makkergruppene i løpet av makkerperioden.



## Hva karakteriserer en godt og trygt skolemiljø for elevene i vårt utvalg?

Ved caseskolene våre blir trivsel lagt frem som en grunnpilar, dette må være på plass før læring kan skje. Både skoleledelsen, elevtjenesten og lærere mener dette. Vennskap og tilhørighet skaper trivsel, det sier også elevene på begge caseskolene. Mange legger vekt på det fysiske elementet i dette; at det er nok plass, fine lokaler, god kantine med plass for alle. Noen nevner også faglige forutsetninger, som gode lærere, «fag vi liker», og variert undervisning og en mer praktisk skoledag. Også elevmedvirkning, samt det at lærere lytter til og tar hensyn til elevene beskrives som viktige faktorer for trivsel.

Likevel var det punktet som gikk igjen flest ganger muligheten for utenomfaglige aktiviteter hvor klassen eller trinnet kunne gjøre noe sammen. Det sosiale framheves av mange, som noe som kan bidra til å åpne veien til et trygt skolemiljø, og som kan bidra til en mer tolerant og inkluderende skole. Særlig elevtjenesten og elevene selv savner arenaer hvor elevene kan være sammen, og hvor lærere eller andre ansatte på skolen også er til stede. De etterlyser slik sett organiserte aktiviteter fra skolens side, hvor det å bli kjent med hverandre og skape trygge gode miljø er hovedmålet. Ved en av caseskolene skrev en elev i workshopen at *«det være lurt at ledelsen kanskje starrer flere kule klubber som på [annen skole] de gjør mye felles gøy. Som klasseturer og slikt...»*. Her etterlyses altså ikke bare turer eller enkelttiltak, men en mer gjennomgående og organisert sosial arena som en klubb eller andre gjentakende sosiale arrangement.

Elevene er tydelige på at arbeid med klassemiljø bør skje gjennom hele videregående, men at det er spesielt viktig i oppstarten av VG1. Her er det flere elevgrupper som mener det er viktig å *«bruke noen ekstra timer på å bli godt kjent»*. Elevene er tydelige på at navneleker ikke er tilstrekkelig når det gjelder å skape trygge og gode skolemiljø, de ønsker seg aktiviteter som har en litt videre tidshorisont hvor man får tid til å bli kjent og skape gode elevfellesskap.

Et annet punkt som går igjen i workshopene våre er at det er nødvendig å sette tydelige grenser for hva som er greit i klasserommet med hensyn til eksempelvis «blikking», stygge kommentarer eller å le av andre. Ikke alle elevene opplever at læreren tør å si ifra om dårlig oppførsel i klasserommet, og at det ofte bare sees gjennom fingrene når ugreie ting skjer i klasserommet.

## Oppsummering

Fysiske omgivelser, strukturelle rammer og skoleaktiviteter påvirker trivsel, inkludering og trygghet i videregående skoler. Skolemiljøet preges av fysiske utfordringer, som trange vringlearealer og mangelfulle kantineplasser, noe som bidrar til sosiale grupperinger og ekskludering. Spesielt påpekes «bordpress» i kantine som et synlig eksempel på sosialt hierarki. Forskjellig plassering av bygg for yrkesfag og studieforberedende linjer kan også fremme avstand mellom elevgrupper, og elever på yrkesfag føler seg ofte mer isolert.

Skolene forsøker å dempe sosiale utfordringer knyttet til grupperinger og utenforskap, spesielt i forbindelse med russetiden, ved å involvere foreldre i forebyggende tiltak helt fra VG1. Overordnede utfordringer etter pandemien har også påvirket elevenes sosiale utvikling, med lærere som rapporterer om økt fravær, umodenhet og manglende rollemodeller. Mange elever føler de ikke har reell medbestemmelse, og de oppfatter elevråd som lite virksomme.

Både ansatte og elever foreslår flere sosiale aktiviteter som leirskole og klasseseturer, og et økt fokus på trygge sosiale arenaer hele skoleåret, særlig ved skolestart. Elevene ønsker at skolemiljøet skal inkludere utenomfaglige aktiviteter som styrker samhold og relasjoner. Elever og elevtjeneste etterspør en sterkere voksenrolle i skolemiljøet, med lærere som deltar aktivt i trivselstiltak. Blant tiltakene prøver én av skolene en makkerordning for å motvirke klikkdannelser. Selv om noen elever setter pris på ordningen, opplever andre at det kan forsterke utenforskap hvis gruppearbeidet ikke føles trygt.

Til slutt beskrives trivsel og trygghet som fundamentet for læring, og elever etterspør en skolehverdag hvor de kan være sammen i uformelle omgivelser, inkludert skoleklubber og gjentakende sosiale arrangementer, samt tydelige rammer for respekt i klasserommet.

## 8. Drøfting

I dette dypdykket har vi belyst videregående elevers opplevelse av et trygt og godt skolemiljø, og selv om elever jevnt over gir uttrykk for å trives og rapporterer om et godt læringsmiljø (Wendelborg & Dahl 2024), er det mange bekymringsfulle bilder som tegner seg i vårt datamateriale. Sammenlignet med data fra en studie ni år tilbake i tid (Skaalvik & Federici 2015) ser vi at elever i videregående skoler rapporterer om en voldsom økning i press – både relatert til skole og til utseende og kroppspress. Fortsatt er det slik at jentene rapporterer om høyest nivå av press, men økningen er størst hos guttene. Denne utviklingen er også budskapet i kronikken til Solberg, en videregående elev på 17 år, som vi innledet rapporten med. Solberg beskriver at ungdom opplever et intenst statuspress som skaper farlig konkurranse og påvirker mental helse, og det er behov for endringer som fremmer ekte vennskap og personlig verdi.

Den virkeligheten som beskrives i rapporten gir et dystert bilde av ungdommens handlingsrom – i tillegg til økt press og prestasjonsjag viser dataene hvordan livet på sosiale medier kan ha direkte og alvorlige konsekvenser for elevers liv både i og utenfor skolen. En tredjedel av elevene har opplevd negative hendelser på sosiale medier som har gjort dem oppbrakte. Dette gjelder flere jenter enn gutter – 42 prosent av jentene mot 24 prosent av guttene. I tillegg til at jenter opplever det mer, uttrykker jentene også alvorligere konsekvenser. Majoriteten av jentene som har opplevd slike negative hendelser rapporterer at hendelsene har ført til at de gruer seg til å gå på skolen, mistrives og at det går ut over konsentrasjon og motivasjonen. Nærmere 43 prosent av jentene som har opplevd slike negative hendelser oppgir også at det har ført til skolefravær. I rapporten har vi har gitt noen eksempler på hva elever kan oppleve av uthenging og trakassering i skolegrupper på plattformen Jodel. Hadde noe lignende skjedd i «voksenverden» og i et arbeidsmiljø hadde det ført til anmeldelser og sykemeldinger og trolig enda mer alvorligere konsekvenser for offeret. Dette er hverdagen for mange unge, og det er plausibelt å anta at slike forhold fører til utrygge elever som lever i frykt for å bli uthengt eller eksponert, og at dette igjen bidrar til mindre trygge skolemiljø. i

Vi finner tydelige sammenhenger mellom faktorer utenfor skolen og elevenes trivsel og opplevelse av tilhørighet i skolen, mens mer skolefaglige faktorer større grad har innvirkning på motivasjon. Dette betyr at det er «enklere» for skoler å forholde seg

til det skolefaglige som skolens målstruktur og skolepress, enn faktorer som sosiale medier og aksept og toleranse for mangfold. Implisitt betyr det at skolen kanskje har flere verktøy å jobbe med relatert til motivasjon, enn med trivsel og tilhørighet i og med at de verken har oversikt eller kunnskap om hva som skjer med elevene på sosiale medier eller hvilke verdier de eksponeres for utenfor skolen. Selv om det er vanskelig forteller ansatte i skolene at de likevel prøver. Men en ting er sikkert, det er utfordrende å skulle utvikle et godt og trygt fellesskap i skolen, når en lever i en utrygg tilværelse hvor en kan bli hengt ut på skolegrupper på sosiale medier eller må kjempe for sin plass i fellesskapet – og bord i kantina og i russegruppe.

Når det gjelder sosiale medier så er det viktig å understreke at sosiale medier også er viktige arenaer for elever og det kan være viktige og positive bidrag i deres liv. Problemet er at det er også en arena med mørke sider. Utviklingen i press, forventinger og krav kan medieres gjennom sosiale medier, men ofte gjenspeiler det bare samfunnsutviklingen. Det som er sentralt, er kunnskap, opplæring og bevisstgjøring av nettkommunikasjon. Det er vanskelig å regulere seg bort fra det vi synes er vanskelig, farlig eller ugreit på sosiale medier, men vi har et ansvar i å forberede våre barn og unge om hva som møter dem og hva som påvirker dem. Dette er skolens ansvar, så vel som samfunnet ellers.

I november 2024, mens vi var i slutfasen av arbeidet med vår rapport, ble det publisert to rapporter som er svært relevante for vår studie og i stor grad sammenfaller med våre funn. Den første er Ungdata-rapporten «*Fritidsprofiler blant ungdom*» (Bakken, Abildsnes og Sletten, 2024), og den andre er HEVAS-rapporten «*Trender i barn og unges helsevaner og trivsel. Helsevaner blant skoleelever – en flernasjonal undersøkelse*» (Samdal et al., 2024). Begge rapportene gir verdifull innsikt i utviklingstrekk blant ungdom, som også gjenspeiles i vår undersøkelse av skolemiljøet blant elever i videregående skole. I begge nevnte rapporter trekkes sosiale medier frem som en sentral faktor i ungdoms hverdag, med både positive og negative effekter. De brukes til sosial samhandling, men bidrar også til økt press, stress og følelse av utenforskap, spesielt blant jenter. Dette samsvarer med våre funn, hvor sosiale medier fremstår som en arena for sosial sammenligning og ekskludering som påvirker skoletrivsel og motivasjon. En annen fellesnevner er at fysisk aktivitet, særlig trening på treningssentre, har holdt seg stabil eller økt, til tross for en negativ utvikling i andre helsevaner. Det kan hende at økt fokus på kroppsidealer og utseendepress, som forsterkes av sosiale medier, kan ligge bak denne utviklingen. Disse trendene viser hvordan ungdoms opplevelser både innenfor og utenfor skolen

påvirker deres trivsel, og understreker behovet for en helhetlig forståelse av hva som må til for å skape trygge og inkluderende skolemiljøer.

## Russetiden

Resultatene i denne rapporten viser at hvordan russetiden har utviklet seg til å bli en arena der ekskludering, utfrysning og trakassering får dyrkes fritt. Det virker som en «fluenes herre» mentalitet der skolen har lite å si, kommersielle aktører tar stor plass og den sterkeste eller de mest populære elevene kan bestemme hvem som er inne og hvem som er ute. Dette er kanskje en karikert framstilling, men tegn på at det finnes noe veldig usunt knyttet til russetiden er tydelig til stede. Russetiden påvirker heller ikke bare «årets russekull», men alle årene på videregående.

Elevene og caseskolene melder også om et betydelig faglig press i forbindelse med russetiden, og de ansatte opplever det som et paradoks at man her har elever som i tre år har arbeidet hardt for å oppnå gode resultater i videregående skole – men så ødelegger russetiden for «innspurten». Ikke bare fører russetiden til fravær og mindre fokus på fag og skole, den fører også til at elevene blir redusert, og ofte syke – dette har direkte konsekvenser på eksamener og karakterer. Både russen selv og de ansatte på skolene mener at dagens ordning med vurderinger, tester og eksamener blandet inn i russetiden er en dårlig løsning.

Samtidig er det lyspunkter. Når elever opplever at det er aksept og toleranse for mangfold på skolen påvirker dette deres trivsel og tilhørighet. Likeledes viser resultatene at der elevene opplever skolens målstruktur og verdigrunnlag som læringsorientert har det stor innvirkning på motivasjon. Dette er forhold skoler kan jobbe med også gjennom de tverrfaglige temaene som vist til over.

## Individualisering av inkludering

En annet påtakelig funn i denne rapporten, er at elevene ofte legger ansvaret for inkludering og tilhørighet over på individet som er utenfor. Dette er kanskje som forventet i en skole som kan hevdes å være individualisert. Shaanning (2020) introduserer begrepet ekskluderende individualisme gjennom sin analyse av stortingsmeldingen Tidlig innsats (Meld st. 6 (2019-2020)). Han argumenterer for at skolen fremstår som lite forankret i det kollektive og i en fellesskapstanke. Barne- og elevfellesskap i skolen kan man høre en del om i den offentlige debatten, men i selve

styringsdokumentene til skolen står det lite om dette. Schaanning (2020) påpeker at fellesskapsbegrepet som forutsettes i styringsdokumentene i større grad er knyttet til relasjonen til lærerne, og det kan virke som om at det primært er de voksne på skolen som skal utgjøre det inkluderende fellesskapet som skal omgi barna.

Vi hører lite om elevfellesskapene i disse styringsdokumentene, og det synes som sagt å være et helt annet begrep om fellesskap man legger til grunn. Slik sett kan man argumentere for at disse meldingene tar utgangspunkt i en skole hvor fellesskapet i stor grad består av relasjonen til lærere, og hvor de jevnaldrende, elevfellesskapene (og skolen som helhet) ikke har en like stor betydning for hverken faglig utvikling, trivsel, motivasjon eller inkludering i skolen.

Denne individualismen kommer også til syne når elever ikke mestrer skolen eller når de ikke presterer optimalt i opplæringen. Når elever ikke mestrer skolehverdagen eller opplæringen skal det gis «spesialiserte tilbud og tjenester» (Meld. St. 6 2019-2020) eller man skal «styrke den tverrsektorielle innsatsen for å sikre bedre og smidigere samarbeid mellom skolen og andre offentlige tjenester i fraværssaker» (Meld st. 34 (2023-2024)). Også i Fullføringsreformen (Meld St 21 (2020-2021)) står det at:

*Noen barn og unge har utfordringer som krever at alle som utgjør laget rundt eleven, samarbeider på tvers av ulike tjenester, sektorer og forvaltningsnivåer [...] I praksis betyr det blant annet at pedagogisk-psykologisk tjeneste, oppfølgingstjenesten, barnevernet, spesialisthelsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien og NAV skal samarbeide mer og bedre.»*

Det som er fellesnevneren her er at de aktørene som skal hjelpe eleven til å mestre både hverdag og utdanning er profesjonsutøvere, hvor mange av dem ofte har ulike avvik som spesialfelt (Schaanning). Dette kan blant annet være sosialpedagogiske rådgivere, karriereveiledere, OT-rådgivere, PPT-rådgivere, minoritetsrådgivere, sosiallærere, miljøterapeuter, NAV-veiledere, ungdomskoordinatorer, helsesykepleiere, sosionomer, barne- og ungdomspsykiatere, BUP eller polititjenestemenn. Det som kjennetegner veldig mange av disse profesjonsgruppene er at de i hovedsak er sterkt individorienterte profesjoner. Hovedvekten blir slik sett lagt på å kartlegge enkeltelevs utfordringer for så å forsøke å tilrettelegge eller møte disse utfordringene med individuell oppfølging. På denne måten individualiseres utfordringene til den enkelte elev, og forståelsen av at det kan være skolesystemet selv det er noe i veien med, utelukkes i utgangspunktet.

I diskusjonen rundt frafall har også individualiseringen vært et tema. Over flere tiår har man studert antallet elever som faller fra i videregående skole, og forsøkt å finne faktorer som påvirker elevenes frafall. Men også her ser vi at i selve begrepet individualiserer temaet. Det er den unge som har falt fra, og ikke systemet som har støtet vekk. Man kunne heller valgt å fokusere på begrep som frastøting (Støen et al 2010) eller utstøting (Minde & Mæhle, 2011), som i større grad synliggjør utdanningssystemets rolle i dette, og slik sett definert problemkomplekset som systemisk heller enn individuelt. Da ville man kanskje i større grad fokusert på forhold ved skolen som gjør at eleven forsvinner ut av utdanningen, heller enn forhold ved eleven selv.

På samme måte kan man også si at det også finnes en økende individualisering i undervisningen og i skolen generelt (Mausethagen 2013, Skarpenes 2021, Riese, Hilt & Søreide 2020) som kan ha betydning for elevenes trivsel. Denne individualiseringen kommer pedagogisk til uttrykk gjennom en vektlegging av selvregulert og elevsentrert læring, og skolefaglig til uttrykk ved at kunnskapen forankres i elevenes egne erfaringer, ulike typer kompetanse og i dybdefaglighet (Skarpenes 2021). Slik sett kan man argumentere for at samfunnet og skolen har utviklet en læringskultur der læringen (pedagogikken) og kunnskapen (faginnholdet) også blir svært individualisert. Eleven oppfordres til å bevege seg innover i seg selv for å finne motivasjon for selvregulert læring, og for å finne sin egen private tolkning og forståelse. Det er individet som står i fokus, den enkelte elev. I tillegg til denne individorienteringen i opplæringen, måles elevenes prestasjoner stadig hyppigere. Dette kan bidra til mer press og stress blant elevene, da denne individualismen i enda større grad bidrar til å ansvarliggjøre den enkelte elev både når det gjelder faglig utvikling, trivsel, motivasjon og gjennomføring.

I læreplanens overordna del heter det at *Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Det er helt klart at elever lever i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra*

enkeltmennesker og fellesskap både i og utenfor skolen. Men da trenger en å vite om de utfordringer barn og unge står i som har direkte konsekvenser for deres opplevelse av skolemiljø og deres psykiske helse og velvære.

Vi skal nå gå litt mer konkret over på å se på de problemstillingene som vi skulle belyse gjennom denne rapporten.

## **Hva opplever elever er viktig for et godt og trygt skolemiljø**

Den første problemstillingen omhandler *Hva opplever elever er viktig for et godt og trygt skolemiljø?* Underproblemstillinger under dette temaet er *Hvordan innvirkning har elevenes liv på sosiale medier på deres opplevelse av skolemiljøet? Hvordan har forberedelsene på russefeiring innvirkning på elevers opplevelse av skolemiljøet (inn- og ut grupper etc.)? Hvordan opplever elevene ulike former for både faglig og utenomfaglig press i skole og russetid?*

Elever opplever trivsel og tilhørighet når skolen fremmer et aksepterende og tolerant miljø, som verdsetter mangfold og er tolerant overfor ulike stiler og identiteter. Våre data viser en markant økning i skolepress, men også kroppspress og særlig kroppspress har en negativ innvirkning på trivsel og tilhørighet. Russetiden fungerer ofte som en viktig, men utfordrende sosial mekanisme, der tilhørighet og ekskludering kan påvirke både trivsel og læringsmiljø. Elevene rapporterer også at det økonomiske presset og gruppepresset knyttet til russetiden virker negativt på deres skolehverdag. Trange fysiske omgivelser og strukturelle rammer i skolen bidrar også til synliggjøring av hierarki, sosial ekskludering og avstand mellom elevgrupper.

Både skolestress og utseendepress blant ungdom ser ut til å være knyttet til sosial sammenligning, der sosiale medier og et prestasjonsorientert skolemiljø forsterker presset. En mer læringsorientert målstruktur, med vekt på individuell utvikling, kan redusere både skole- og utseendepress og minske graden av sosial sammenligning.

Elever opplever et krysspress fra skolefaglige og sosiale forventninger, og mange rapporterer høye nivåer av stress knyttet til å balansere russetiden med skolearbeidet. For mange elever fører russetiden til økonomiske og sosiale bekymringer, samt et forventningspress om å prestere både faglig og sosialt. Jenter opplever ofte større grad av press knyttet til akademiske og sosiale krav i russetiden, mens gutter rapporterer høyere eksponering for risikofylte og ulovlige aktiviteter. Elevene selv uttrykker et ønske om tiltak som kan redusere dette krysspresset, blant annet ved å flytte



russetiden til etter eksamen, flytte vurderinger og eksamener til et tidligere tidspunkt eller ved å gi strengere regler rundt russebusser og økonomiske krav.

Sosiale medier fungerer som en viktig sosial arena, men også som en plattform for ekskludering og ryktespredning og har innvirkning på hvordan en har det på skolen. Mange elever opplever negative hendelser på sosiale medier som bidrar til økt mistriivsel og stress i skolen, særlig blant jenter. Både elever og lærere bekrefter at sosiale medier kan forsterke utfordringer i skolemiljøet, blant annet gjennom anonym mobbing og ekskluderende oppførsel. Våre analyser viste en negativ sammenheng mellom negative hendelser på sosiale medier og ekskludering på sosiale medier på skoletrivsel, motivasjon og tilhørighet. Etersom undersøkelsen er en tverrsnittstudie, kan vi ikke fastslå årsakssammenhenger. For eksempel kan det være at elever som opplever ekskludering på sosiale medier, også rapporterer lavere skoletrivsel, men vi kan ikke si om ekskluderingen fører til lavere trivsel eller omvendt.

Russetiden er en omfattende sosial mekanisme som påvirker elevmiljøet i flere år. Den skaper klare inn-grupper og utgrupper, der økonomisk kapasitet, sosial status og deltakelse i russegrupper ofte avgjør hvem som inkluderes. Gruppepresset og ekskludering under russetiden skaper stress og mistriivsel for mange elever, og både elever og lærere beskriver russefeiringen som en arena for maktspill, der særlig populære elever får innflytelse over hvem som inkluderes i viktige sosiale sammenhenger. Russebusser og russegrupper planlegges ofte allerede i ungdomsskolen, noe som forsterker utfordringene for de elevene som står utenfor etablerte vennegrupper. Russegrupper, mekanismer og inkludering og ekskludering og for mye makt til enkelte elever og elevgrupper kan bidra til grenseoverskridende handlinger, både blant gutter og jenter. Både elever og ansatte melder om at russegruppene fører til utrygghet og opplevd press og stress gjennom hele videregående. Utryggheten bidrar til at elevene gjør ting de ellers ikke ville gjort, og det tar vekk fokus fra læring i skolen. Dette kan illustreres med et sitat fra elevtjenesten ved en av caseskolene:

*Ja det med utryggheten er at du er på en måte hele tiden er oppe til eksamen, i å være en del av gjengen. Og det gjør ting med deg. Vi møter jo en del elever som sier: det jeg gjorde i første og andre klasse, det var ufyselig, jeg har så dårlig samvittighet, hvorfor var jeg slik? Jeg forstod ikke, utryggheten min skapte et monster... (elevtjenesten)*

## Hvordan arbeider skolene for å sikre et godt og trygt skolemiljø?

Den andre overordna problemstillingen omhandler *Hvordan arbeider skolene for å sikre et godt og trygt skolemiljø?* med underproblemstillingene *Hvordan forholder skolene seg til elevenes digitale liv? Tiltak relatert til russetid? Er eventuelle tiltak forankret i elevenes erfaringer og hva elevene mener er viktig for et godt og trygt skolemiljø?*

Skolene i studien arbeider systematisk med skolemiljø og trivsel gjennom både fysiske rammer og strukturelle tiltak. Fysiske utfordringer som mangel på sitteplasser og trange fellesområder nevnes av både ansatte og elever som en faktor som kan bidra til ekskludering. I slike tilfeller oppstår sosiale normer og hierarkier, som hvem som «får lov» å sitte hvor, og hvilke elever som oppfattes som «kulere» og får de mest attraktive plassene. Dette understreker betydningen av et romslig og tilgjengelig skoleområde for å fremme inkludering og forebygge ekskludering.

Caseskolene opplever også langsiktige konsekvenser av pandemien, som påvirker det sosiale klimaet. Mange elever har gått glipp av essensiell sosial læring, noe som har resultert i større grad av umodenhet og usikkerhet. Ansatte melder om elever med svakere relasjoner til voksne og en manglende erfaring med å forholde seg til krav. I denne sammenhengen arbeider skolene for å bygge opp sosiale ferdigheter gjennom ekstra tiltak i skolemiljøet og i overgangen fra ungdomsskole til videregående.

Elevråd og andre medbestemmelsesorganer trekkes også frem som viktige for trivsel, men elevene føler ofte at disse mangler reell innflytelse og omtales som «skinndemokrati.» Mange elever savner å bli tatt på alvor når det gjelder skolemiljøtiltak. Skolene jobber likevel for å styrke elevenes stemme og medvirkning ved å oppmuntre til deltakelse i elevråd og andre fora. Dette oppleves fortsatt som en utfordring, og skolene vurderer jevnlig tiltak for å øke elevenes deltakelse og engasjement i egen skolehverdag.

Skolene er oppmerksomme på utfordringer som følger med elevenes digitale liv. Ansatte i skolen ser hvordan sosiale medier kan forsterke grupperinger og utenforskap og legger derfor vekt på holdningsskapende arbeid både i klasserommet og i samarbeid med foreldre. Likevel nevnes det få konkrete tiltak rundt elevenes digitale liv, noe som kan indikere at skolene vurderer ytterligere strategier for bedre å støtte elevenes sosiale kompetanse på nett.

Russetiden representerer en utfordring for både inkludering og trivsel. Ved én skole påpekes det at russetiden ofte skaper ekskluderende grupperinger, spesielt rundt russegrupper og russebusser, og at det er behov for tiltak som kan dempe dette presset. Denne skolen har blant annet innført foreldreorientering for å gi foreldreverktøy til å håndtere russetiden med barna sine og forebygge utenforskap. Tiltakene inkluderer informasjon om økonomisk press, sosialt press og kommersielle aktører. Skolene ønsker å skape alternative aktiviteter i russetiden, blant annet gjennom foreslåtte russefestivaler og sikre arrangementer som kan inkludere alle elever uavhengig av økonomiske ressurser.

Når det gjelder om tiltakene er forankret i elevers erfaringer så skjer det i varierende grad. Elevene uttrykker ønsker om mer utenomfaglige aktiviteter og inkluderingstiltak. Flere elever påpeker at de strukturelle rammene gir lite rom for lek og aktiviteter, noe som gjør de mer sosialt passive. Elevene uttrykker behov for organiserte fellesaktiviteter, både i friminutt og utover den formelle undervisningen, for å styrke fellesskapet og redusere ekskluderende grupperinger. Særlig ønsker de aktiviteter som kan vedvare gjennom hele videregående, ikke bare i oppstartsperioden. Elevene etterlyste voksenstyrte sosiale aktiviteter og rom for lek og utfoldelse og som styrker fellesskapet.

Caseskolene investerer også i ulike strukturer for trivsel, som makkerordninger i undervisningen, spesielt for å skape trygghet og redusere sosiale hierarkier. Dette tiltaket møter noe motstand blant elever som opplever at de fremdeles blir utestengt i makkergruppene, noe som viser at tiltak for inkludering må være fleksible og tilpasset elevgruppens dynamikk.

Sammenfattende viser analysen at skolene arbeider bredt med fysiske og strukturelle tiltak for å sikre et godt og trygt skolemiljø, men at videre innsats kreves for å håndtere digitale utfordringer og russetidens ekskluderende effekter.

## Avslutning

På et rent overordnet nivå kan man også argumentere for at vi lever i et mer individualistisk samfunn generelt sett, som vektlegger individuelle prestasjoner og ferdigheter. Samfunnet kan sies å gå i retning av at den enkeltes evner og hva man presterer er en avgjørende faktor for hvilken sosial status eller hvor mye makt man får (Binder, 2018). Ut fra dette kan endringene til en mer individualistisk og individorientert skole passe godt sammen med samfunnsutviklingen for øvrig.

Samtidig har man blant annet innenfor wellbeing perspektivet og i forskning rundt sosial inkludering de siste årene, påpekt verdien og behovet for det man kan kalle «mattering». Mattering kan beskrives som en ideell tilstand som består av to komplementære psykologiske opplevelser: det å føle seg verdsatt og det å tilføre verdi (Prilletensky, 2020). På norsk kan «mattering» oversettes til betydningsfull (Heimburg & Ness, 2021). For å sikre at dette behovet for å føle seg betydningsfull blir oppfylt, må man balansere det å føle seg verdsatt med å tilføre verdi. I et skoleperspektiv kan man ut fra dette stille spørsmål ved om elevene får mulighet til å utvikle denne betydningsfullheten - når skolen i seg selv er så individualisert. Er utdanningsystemene gode nok til å la elevene tilføre verdi til læringsmiljøet? Til de andre elevene i klassen? Får elevene nok ansvar for fellesskapet? Er vi som samfunn gode nok til å påpeke hvilket ansvar hver enkelt elev har for fellesskapet og skolemiljøet? Opplever elevene seg verdsatt i skolekonteksten?

For å skape et trygt og godt skolemiljø, trenger vi elever som selv opplever trygghet og tilhørighet. Elever som lever i en utrygg tilværelse, preget av frykten for å bli eksponert på sosiale medier og det konstante presset for å finne sin plass i sosiale hierarkier, har få forutsetninger for å bidra positivt til fellesskapet. Når de hele tiden må sammenligne seg med andre, stille urealistiske krav og kjempe for aksept, svekkes både trivselen og muligheten til å føle seg som verdifulle medlemmer av skolesamfunnet.

Et skolemiljø der alle elever føler seg sett, akseptert og verdsatt, krever en innsats for å fremme ekte fellesskap og motvirke individualiseringen som har fått fotfeste i skolen. Vi må slå et slag for fellesskapet – der verdien av å høre til og å være en del av noe større enn seg selv anerkjennes og styrkes. Bare ved å sikre at alle elever opplever trygghet og fellesskap kan vi legge grunnlaget for et inkluderende skolemiljø som fremmer læring, motivasjon og trivsel. Vi må greie å svare på Edvin Krüger Solbergs spørsmål : *«Hvordan kan vi endre dette, slik at vi kan blomstre i et miljø preget av ekte vennskap og personlig verdi?»*

# Referanser

- Illeris, K., N. Katznelson, J.C. Nielsen, N.U. Sørensen & B. Simonsen (2009). Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D. et al. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 30, 1–34 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arslan, G., Allen, KA. & Tanhan, A. School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Ind Res* 14, 1007–1026 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-2>
- Bakken, A., Abildsnes, M., & Sletten, M. A. (2024). *Fritidsprofiler blant ungdom: Fritid, sosial ulikhet, livskvalitet og endringer over tid*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Rapport 12/2024.
- Bakken, A. 2023. Ungdata 2022. Nasjonale data. Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Binder, P.-E. (2018). *Hvem er jeg? - om å finne og skape identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cadigan, R. J. (2002). *Scrubs: An ethnographic study of peer culture and harassment among sixth graders in an urban middle school*. University of California, Los Angeles.
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3): 370-393.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. University Press.
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 113-132.. oktober 2024 kl. 5:14
- Duncan, N. (2012). *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. Routledge.
- García-Ros R, Pérez-González F, Tomás JM. Development and Validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education: Structure, Reliability and Nomological Validity. *Int J Environ Res Public Health*. 2018 Sep 16;15(9):2023. doi: 10.3390/ijerph15092023.

- Halkier, B. 2010. *Fokusgrupper*. Gylling: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford.
- Hegna, K., G. Ødegård & Å. Strandbu (2013). En 'sykt seriøs' ungdomsgenerasjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50 (4): 374-377.
- Hegna, K., I.M. Eriksen, M. Aa. Sletten, Å. Strandbu & G. Ødegård (2017). Ungdom og psykisk helse-endringer og kontekstuelle forklaringer. I Bunting, M. og G. Moshuus (red.): *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kidd, P.S., Parshall, M. B. 2000. «Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research». *Qual Health Res*, 10(3), 293-308.
- Li, Y., & Wright, M. F. (2014). Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- MacDonald, H., & Swart, E. (2004). The culture of bullying at a primary school. *Education as Change*, 8(2), 33-55.
- Madjar, N., North, E. A. & Karakus, M. (2019). The mediating role of perceived peer motivational climate between classroom mastery goal structure and social goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 73, 112–123.
- Mausethagen, S. (2013). «Governance through Concepts: The OECD and the Construction of 'Competence' in Norwegian Education Policy». *Berkeley Review of Education*, 4: 161–181. <https://doi.org/10.5070/B84110058>
- Meld. St. 21 (2020–2021) Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 34 (2023–2024) En mer praktisk skole— Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Merton DE. 1994. The cultural context of aggression: the transition to junior high school. *Anthropology & Education Quarterly* 25: 29–43.
- Minde, G. T. & Mæhle, S. (2011). Skolevegving eller skoleutstøting – eller begge deler? *Spesialpedagogikk*, 2011(09), s. 13-20. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-avspesialpedagogikk/2011/spesialpedagogikk-9-2011.pdf>

- Moksnes, U.K., I. Moljord, G.A. Espnes & D.G. Byrne (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5): 430–435.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2019). In Search of Likes: Longitudinal Associations Between Adolescents' Digital Status Seeking and Health-Risk Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 740–748. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1437733>
- NRK Buskerud. (2023). Rektor stenger kantina på Eiker videregående skole på grunn av mobbing og gruppering. *NRK Buskerud: Lokale nyheter, TV og radio*. Hentet fra [Rektor stenger kantina på Eiker videregående skole på grunn av mobbing og gruppering – NRK Buskerud – Lokale nyheter, TV og radio](#).
- NRK Vestfold og Telemark. (2024). Velger bort skoler med ukultur i kantina: – Gir mye mer stress i hverdagen. *NRK Vestfold og Telemark: Lokale nyheter, TV og radio*. Hentet 2. oktober 2024 fra [Elever unngår videregående skoler med bordpress i kantina – NRK Vestfold og Telemark – Lokale nyheter, TV og radio](#).
- OECD (2023) PISA 2022 Results. Learning During – and From – Disruption. Volume II. Paris: OECD Publishing
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments. Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology* 103(2), 367–382.
- Prilleltensky, Isaac. 2020. «Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics.» *American Journal of Community Psychology* 65 (1-2): 16-34.
- Rahmatika, A. F., & Kusmaryani, R. E. (2020). Relationship between Conformity and Consumptive Behavior in Female Adolescents. *Humaniora*, 11(3), 177–182. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v11i3.6567>
- Regjeringen. (2024, 20. mars). Regjeringen vil ha en tryggere og mer inkluderende russetid. Regjeringen vil ha en tryggere og mer inkluderende russetid - regjeringen.no
- Riese, H., L. Hilt og G. Søreide (2020). «Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i 'Fremtidens skole'». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6: 176–190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Rødevand, L. (2015). «Generasjon prestasjon» må bli mye bedre til én ting, og det er å prioritere. *Psykologisk.no*, Publisert: 9.06.2015
- Samdal, O., Falcó, C., Fismen, A.-S., Jåstad, A., Larsen, T., Robson, C. W., Urke, H. B., Wold, B., & Haug, E. (2024). *Trender i barn og unges helsevaner og trivsel: Helsevaner blant skoleelever*

– en flernasjonalt undersøkelse (HEVAS). Norske data fra 1983–2022. Bergen: Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

- Schaanning, Espen (2020). Ekskluderende individualisme. Arr - Idéhistorisk tidsskrift. ISSN 0802-7005. 32(1–2), s. 176–191.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 10–15.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2022) Prestasjonspress i skolen I M. Uthus (Re.) *Elevenes psykiske helse i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skarpenes, Ove. 2021. «De unges problem: –individualisering og kvantifiseringskultur i skolen.» *Nytt norsk tidsskrift* 38 (1-02): 139-153.
- Sørensen, N.U., M. Pless, K. Katznelson & M.L. Nielsen (2017). Picture Perfect. Præstasjonsorienteringer blandt unge i forskjellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2): 27–48.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeill, M. & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences* 43(5), 1037–1049.
- Støen, J., Tinnesand, T. & Tveitereid, K. (2010). Frafall eller frastøting i videregående skoler? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/oktober/frafall-eller-frastotting-ivideregaaende-skoler->
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & society*, 25(4), 258-267.
- Von Heimburg, Dina og Ottar Ness. 2021. «Relational welfare: a socially just response to co-creating health and wellbeing for all.» *Scandinavian Journal of Public Health* 49 (6): 639-652.
- von Soest, T. & L. Wichstrøm (2014). Secular trends in depressive symptoms among Norwegian adolescents from 1992 to 2010. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(3): 403–415.
- Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sosiologi i dag*, 46(3-4): 9–37.
- Ødegård, I. K. & Nøvik, T. T. (2019). Pedagogisk entreprenørskap: kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen. Cappelen Damm.
- Øia, T. & V. Vestel (2014). Generasjonskløfta som forsvant. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1): 99–133.



# Vedlegg 1: Spørsmål og instrumenter benyttet i spørreundersøkelsen

## Sosiale Medier

Ved å svare «ja» på spørsmålet «bruker du en eller flere apper for å kontakte, dele noe med, eller snakke med andre (venner eller andre)? på for eksempel: Snapchat, Discord, TikTok, Instagram, Youtube, Facebook; Messenger?» fikk elevene opp en rekke spørsmål som omhandlet sosiale medier:

### Sosiale aspekt ved sosiale medier

Elevene fikk fem påstander om sosiale medier som i hovedsak fokuserte på sosiale aspekt ved sosiale medier. Eksempelvis: «sosiale apper gjør det lettere for meg å holde kontakt med venner» og «jeg hadde følt meg mer ensom om jeg ikke hadde hatt sosiale apper». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «svært uenig» til «svært enig».

### Opplevelser på sosiale medier

Elevene fikk 11 spørsmål om ulike opplevelser på sosiale medier. Av disse var det ni negative, og to positive. Eksempler: «har du opplevd at noen har sagt ubehagelige ting, spredt rykter om deg, gjort noe mot deg du ikke har likt på sosiale apper», og «har du opplevd at du har fått nye venner gjennom en eller flere sosiale apper». Før spørsmålene fikk elevene instruks om kun å inkludere hendelser de hadde opplevd under tiden de gikk på videregående skole. Svaralternativene var: «aldri», «noen ganger» og «ofte».

I tillegg til de 11 spesifikke opplevelsene fikk elevene spørsmålet: «har du opplevd noe kjipt eller vanskelig på sosiale apper som gjorde deg sint, trist eller lei deg?» De som svarte «ja» på dette spørsmålet, fikk følgende oppfølgingsspørsmål: «har de vanskelige tingene du har opplevd ført til at»:

- a) Du har gruet deg til å gå på skolen?
- b) Du ikke har likt deg på skolen (mistrivdes på skolen)
- c) Du ikke har klart å konsentrere deg om det du skal gjøre på skolen

- d) Du ikke har hatt motivasjon til å gjøre det du skal på skolen
- e) Du ikke har gått på skolen

Svaralternativene var: «aldri», «noen ganger» og «flere ganger (ofte)».

### **Sosiale Medier Inkluderingskala (SMISK) og Sosiale Medier Ekskluderingskala (SMESK)**

I forbindelse med dypdykket i 2023 utviklet forskergruppen seks spørsmål for å måle opplevd inkludering og ekskludering i sosiale medier. En principal component analysis (PCA) gjennomført i 2023 og på ny for denne studien, viste at de seks spørsmålene fordelte seg på to dimensjoner, med tre spørsmål tilhørende hver dimensjon.

De to dimensjonene fikk navnene: Sosiale medier inkluderingskala (SMISK) og Sosiale medier ekskluderingskala (SMESK).

**SMISK:** 1) «jeg føler jeg har nok venner og kjente å snakke med på sosiale apper», 2) «jeg føler de andre er positive til det jeg skriver/viser på sosiale apper», 3) «jeg føler meg inkludert i det som skjer på sosiale apper».

**SMESK:** 1) «jeg føler jeg skulle hatt flere venner og kjente å snakke med på sosiale apper», 2) «jeg føler de andre er negative til det jeg skriver/viser på sosiale apper», 3) «jeg føler meg utenfor i det som skjer på sosiale apper». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «svært uenig» til «svært enig».

Chronbachs alpha .84 for SMISK og .74 for SMESK.

### **Motivasjon**

Som i Elevundersøkelsen 2023 ble Federici og Skaalviks (2014) instrument benyttet som utgangspunkt for å måle motivasjon. Skalaen består av fire spørsmål. Eksempelvis: «fagene vi har på skolen interesserer meg». Svaralternativene var en syvpunkts skala som gikk fra «svært usant» til «svært sant». Chronbachs alpha: .92

### **Trivsel**

Trivsel ble målt ved et enkeltspørsmål, samme som i elevundersøkelsen: «trives du på skolen». Svaralternativene var en fempunkts skala som gikk fra «trives ikke i det hele tatt» til «trives svært godt».

## Tilhørighet

Tilhørighet ble målt av en forkortet versjon av UCLA Loneliness Scale (Roberts mfl., 1993; Russel mfl., 1980) som består av fire spørsmål, eksempelvis: «jeg føler jeg er en del av et fellesskap» og «selv om jeg er sammen med flere, så føler jeg meg utenfor». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «aldri» til «ofte». Noen av spørsmålene ble rekodet slik at høy skåre betyr høyere grad av tilhørighet. I rapporten fra 2023 ble skalaen kalt «utenforskap» og inneholdt et tilleggsspørsmål, utover dette er skalaene like i de to undersøkelsene.

Chronbachs alpha: .82

## Toleranse, stil og status

Forskergruppen utviklet seks påstander som omhandlet toleranse for andres stil, legning, kjønnsidentitet og statusforskjeller ved elevenes skole, eksempelvis «på min skole kan alle ha den stilen de ønsker uten å få negative kommentarer». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «svært uenig» til «svært enig».

En PCA viste at fire av spørsmålene fordelte seg på to dimensjoner. Den ene dimensjonen fikk navnet toleranse legning/trans og består av følgende spørsmål: , «på min skole er det aksept/toleranse for å ha en annen seksuell legning enn heterofil (eksempelvis lesbisk, homofil, bifil og panfil)», «på min skole er det aksept/toleranse for å være trans, ikke-binær eller ha en annen kjønnsidentitet enn den man er født med». Den andre dimensjonen fikk navnet status og består av følgende spørsmål: «på min skole er elevene redde for å skille seg ut», og «på min skole kan alle ha den stilen de ønsker uten å få negative kommentarer».

Chronbachs alpha: .77 (toleranse legning/trans )

Chronbachs alpha: .82 (toleranse skille seg ut)

## Egen stil

Elevene fikk et spørsmål knyttet til egen stil: «om du sammenligner deg selv med de andre i klassen og på din skole, vil du si at din stil (hår, klær, sminke, annet) er»: «ganske lik som de fleste andre», «skiller seg litt ut fra de fleste andre», og «skiller seg mye ut fra de fleste andre».

## Press

Press ble målt av fire spørsmål hentet fra Skaalvik og Federici (2015) og omhandler skole og utseendepress. Alle spørsmålene innledes med «hvor stort press har du følt de siste månedene når det gjelder...» Eksempel på spørsmål: «å gjøre det bedre på skolen», og «å se ut på en bestemt måte (kroppspress)». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «ikke noe press» til «svært sterkt press».

Chronbachs alpha: .79 (hele skalaen)

Chronbachs alpha: .89 (skolepress)

Chronbachs alpha: .85 (utseendepress)

## Stress

Stress ble målt av ni spørsmål som ble inspirert av, og oversatt fra the Questionnaire on Academic Stress in Secondary Education (QASSE: Garcia-Ros mfl. 2023).

QASSE besto opprinnelig av 30 spørsmål, som av forfatterne ble redusert til 24 etter gjennomført PCA. De gjenværende spørsmålene ladet på fire dimensjoner: «academic overload», «future perspectives», «classroom interactions», og «family pressure».

De fleste spørsmålene som ble benyttet i vår undersøkelse inngikk i dimensjonene academic overload og family pressure. Vi inkluderte også ett spørsmål som ble utelatt etter gjennomført PCA i den opprinnelige skalaen. Noen av spørsmålene ble tilpasset slik at de fungerte i norsk setting, og vi la også til et eget spørsmål.

Alle spørsmålene ble innledet med «hvor mye stress føler du når det gjelder ...»

Eksempler på spørsmål: «prøver, tentamen eller eksamen», «å gjøre det bra i alle fagene», og «foreldre/foresatte som maser/presser om lekser, øving til prøver».

Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «ikke noe stress» til «svært mye stress».

Vi gjennomførte en PCA som viste at syv av de ni spørsmålene fordelte seg på to dimensjoner: skolestress (fem spørsmål) og foreldrestress (to spørsmål). To av spørsmålene, som omhandlet stress knyttet til lærer hadde svake faktorladninger og ble derfor ekskludert.

Chronbachs alpha: .90 (skolestress) og .87 (foreldrestress).

## Målstruktur

Skolens målstruktur ble målt ved syv spørsmål (Skaalvik xx). Fire spørsmål måler læringsorientert målstruktur og tre spørsmål måler prestasjonsorientert målstruktur. Eksempel på spørsmål: « på denne skolen får elevene ros hvis de gjør så godt de kan» (læringsorientert), og « lærerne roser bare de elevene som gjør det best». Svaralternativene var en sekspunkts skala som gikk fra «helt uenig» til «helt enig».

Chronbachs alpha: .86 (læringsorientert målstruktur) og .71 (prestasjonsorientert målstruktur).

## Spørsmål til russ 2024

Innledningsvis ble elevene spurt om de feiret russetiden. De som svarte nei fikk muligheten til å skrive årsaken. De som svarte ja, fikk en rekke tilleggsspørsmål om russetiden.

Alle spørsmål om russetiden er utviklet på bakgrunn av ulike medieoppslag og diskusjoner som har vært knyttet til russetiden.

### Press i russetiden

Press i russetiden ble målt av 13 spørsmål med fokus på økonomi, det sosiale, rusmidler, sex og skole. Alle spørsmålene ble innledet med setningen «i russetiden, i hvilken grad opplever/opplevde du negativt press når det gjelder/gjaldt ...» etterfulgt av for eksempel: «økonomi (f.eks. russeklær, utstyr, buss, arrangementer)», «å være en del av en russegruppe», og «å prøve andre rusmidler enn alkohol (eks: amfetamin, kokain, hasj/marihuana, ecstasy)». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «i svært liten grad» til «i svært stor grad».

### Vennskap og samhold

Vennskap og samhold ble målt med åtte påstander om russetidens innvirkning på vennskap, skoletrivsel, ekskludering og klassemiljø. Elevene skulle skåre, på en firepunkts skala hvor uenige eller enige de var i de ulike påstandene. Eksempelvis: «russetiden har gjort at jeg føler meg enda mer knyttet til vennene mine», «russetiden har ført til at jeg har kjent på større utenforskap enn ellers» og «russetiden bidrar til økt trivsel blant elever».

## Hendelser i russetiden

Det ble formulert 10 spørsmål som omhandlet frekvensen av ulike situasjoner og hendelser i russetiden. Eksempelvis: «opplevd press for å bruke ulovlige rusmidler», «utøvd vold mot andre», og «fyllekjørt». Svaralternativer: «aldri», «noen ganger», «ofte».

## Skole og fag

Tre spørsmål omhandlet skole og fag i russetiden. Spørsmålene ble innledet med: «hvor enig/uenig er du i at Russetiden har...» etterfulgt av spørsmålene: «ført til at jeg har arbeidet mindre med skolearbeid enn jeg burde», «ført til dårligere karakterer», «gjort det vanskeligere for meg å konsentrere meg på skolen». Svaralternativene var en firepunkts skala som gikk fra «svært uenig» til «svært enig».

## Russegrupper

De som svarte «ja» på om de var medlem av en russegruppe, fikk to oppfølgingsspørsmål: «hvordan ble russegruppen dannet» som kunne besvares med tekst, og «når begynte dere å planlegge hvem som skulle være med i russegruppen» som kunne besvares med ungdomsskolen eller hvert av de tre trinnene på VGS.

## Anger

Elevene fikk spørsmål om de hadde gjort noe de angret på i russetiden. De kunne svare med tekst.

## Viktighet av buss, russelåt, følgere på sosiale medier og gruppelogo

Elevene fikk spørsmål om hvor viktig det var å være på russebuss, ha egen russelåt, ha mange følgere på sosiale medier og ha gruppelogo på deres skole. Svaralternativene var en sekspunkts skala som gikk fra «ikke viktig» til «svært viktig».



## NTNU Samfunnsforskning AS

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning AS eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.