



UiT Norges arktiske universitet

Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing hos skoleelever i Tromsø?

En kvantitativ undersøkelse basert på rådata fra «Trivsel i Tromsø 1 og 2».

Monica Irene Lagesen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED-3903 Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	10
1.1	Problemstilling.....	12
1.2	Oppgavens struktur.....	13
2	Teori	13
2.1	Begrepsavklaring	13
2.1.1	Trivsel - Well-being	13
2.1.2	Elevrelasjoner.....	14
2.2	Læring.....	15
2.2.1	Læringssyn	16
2.2.2	Spesialpedagogisk relevans.....	20
2.3	Mobbing.....	22
2.3.1	Klassisk mobbing?	24
2.3.2	Digital mobbing.....	25
2.3.3	Frekvens	25
2.3.4	Konsekvenser av mobbing.	26
2.3.5	Spesialpedagogisk relevans.....	27
2.4	Trivsel i Tromsø 1 og 2	28
3	Metode.....	29
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	29
3.2	Studiens design.	31
3.3	Datainnsamling.....	32
3.3.1	Måleverktøy	33
3.3.2	Utvalg	35
3.3.3	Gjennomføring av undersøkelsene.....	36
3.4	Operasjonalisering av begreper og analyser gjennomført i studien	36

3.4.1	Operasjonalisering av begreper	36
3.4.2	Analyser	38
3.5	Validitet, reliabilitet og etikk.....	40
3.5.1	Validitet.....	40
3.5.2	Reliabilitet	43
3.5.3	Etikk	44
4	Presentasjon av funn.....	45
4.1	Resultater	45
4.1.1	Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien?.....	45
4.1.2	Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien?.....	47
4.1.3	Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien?.....	52
4.1.4	Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien?	55
4.2	Diskusjon.....	61
4.2.1	Skoletrivsel og elevrelasjoner	61
4.2.2	Skoletrivsel og mobbing.....	63
4.2.3	Implikasjoner for læring	68
4.2.4	Vurdering av undersøkelsen:.....	71
5	Avslutning	73
5.1	Konklusjon.....	73
5.2	Videre forskning	75
	Referanseliste	76
	Vedlegg 1 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 14/15.....	88
	Vedlegg 2 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 2 4.-7. trinn	99
	Vedlegg 3 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 2 8.-10. trinn.	108

Tabelliste

Tabell 1: Fordeling av respondenter i datasett, kjønn og aldersgrupper.	35
Tabell 2: Korrelasjon og signifikans for KindlSkole, KindlVenner og Aldergrupper i Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe..	46
Tabell 3: Multippel regresjonsanalyse av avhengig variabel KindlSkole og uavhengige variabler KindlVenner og Aldersgrupper for Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe.	46
Tabell 4: Korrelasjon og signifikans for KindlSkole, KlassiskMobbing, DigitalMobbing, VerbalTrakassering, FysiskTrakassering, SosialTRakassering og DigitalTrakassering i Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe..	53
Tabell 5: Multippel regresjonsanalyse av avhengig variabel KindlSkole og uavhengige variabler KlassiskMobbing, DigitalMobbing, VerbalTrakassering, FysiskTrakassering, SosialTrakassering og DigitalTrakassering Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe.....	54

Figurliste

Figur 1: Frekvens av KindlVenner i 2017 og 2021.....	47
Figur 2: Frekvens av KindlSkole i 2017 og 2021	48
Figur 3: Frekvens av KindlVenner på de ulike alderstrinnene fra Pre-Covid-gruppen	49
Figur 4: Frekvens av KindlVenner på de ulike alderstrinnene fra Covid-gruppen.....	50
Figur 5: Frekvens av KindlSkole på de ulike alderstrinnene fra Pre-Covid-gruppen	51
Figur 6: Frekvens av KindlSkole på de ulike alderstrinnene fra Covid-gruppen.....	52
Figur 7 Frekvens av KlassiskMobbing fra Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen.....	55
Figur 8 Frekvens av DigitalMobbing fra Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen	56
Figur 9 Frekvens av VerbalTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn,.....	57
Figur 10 Frekvens av FysiskTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn.....	58
Figur 11 Frekvens av SosialTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn.....	59
Figur 12 Frekvens av DigitalTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn.....	60

Forord

For meg har det vært særlig interessant å finne ut av hva barn og unge selv rapporterte om sin hverdag før og etter Covid-19-pandemien. I lys av egne opplevelser som lærer har jeg reflektert mye rundt elevers erfaringer og opplevelser av pandemien. Det ble da forskningsmessig veldig interessant i å finne ut hvordan barn og unges syn på egen situasjon samsvarte med mitt.

Det har vært faglig interessant å leve med denne pandemien, samtidig som denne masteroppgaven skulle skrives. Det har vært stadige endringer, Delta- og Omikron-variantene av viruset har på ulike vis satt sine preg på samfunnet. I skrivende stund er smittesituasjonen stabil, men det hersker usikkerhet rundt videre utvikling. Konsekvensene og effekten Covid-19 har hatt på barn og unge vil nok gradvis avdekkes videre fremover i tid, og jeg opplever det som både aktuelt og nyttig å kunne bidra til å belyse dette temaet.

Proessen knyttet til denne oppgaven har periodevis opptatt all min tid, og jeg vil gjerne takke familie og gode venninner for å holde ut med meg. Med støttende ord og oppmuntring, samt ekstrem tålmodighet når jeg har «meldt meg ut av verden», har de gjort jobben min mye enklere. Videre vil jeg gjerne takke min veileder June Thorvaldsen Forsberg, uten henne hadde jeg ikke dratt dette i land. Takk for tålmodighet, tilbakemeldinger og gode råd. Jeg har nok fått noen flere grå hår på veien, men jeg kom i havn.

Monica Lagesen

Sammendrag.

Covid-19-pandemien kom plutselig og overraskende på alle i 2020, og for å begrense sykdom og dødelighet ble Norges befolkning pålagt mange restriksjoner. Det var fra pandemiens start et uttalt mål å begrense konsekvensene for barn og unge i størst mulig grad, men i ettertid ansees ikke det for å ha vært helt vellykket (NOU 2022:5). Dette er en kvantitativ studie basert på rådata fra to tverrsnittsundersøkelser tilknyttet den longitudinelle studien «Trivsel i Tromsø» («Well-being in Tromsø»). Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing hos skoleelever i Tromsø?» har formålet med studien vært å undersøke elevenes egenrapporterte opplevelser av egen situasjon ett år inn i pandemien, og å sammenligne med data innhentet Pre-Covid. Tverrsnittsundersøkelsen «Trivsel i Tromsø 2» ble gjennomført april 2021 (n=1239) og sammenlignet med datasett fra «Trivsel i Tromsø» innhentet vår 2017 (n=972). For å svare på problemstillingen ble fire forskningsspørsmål utarbeidet: 1) Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien?, 2) Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien?, 3) Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien? og 4) Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien? Undersøkelsen er basert på to ikke-sannsynlighetsutvalg med respondenter tilhørende 4.-5. trinn, 6.-7. trinn og 8.-10.trinn.

Ferdig utarbeidede samlevARIABLER fra Kindl® og «Life in school» ble benyttet for å undersøke skoletrivsel, elevrelasjoner, klassisk og digital mobbing, samt verbal-, fysisk, sosial- og digital trakassering. Deskriptive analyser, samt korrelasjons- og regresjonsanalyser ble gjennomført i SPSS 28.0. Resultatene i undersøkelsen indikerer en sterk samvariasjon mellom skoletrivsel og elevrelasjoner, og svak samvariasjon mellom skoletrivsel og mobbing. Hovedfunnene i studien viser en signifikant nedgang i skoletrivsel fra 2017 til 2021 på alle trinn, samt signifikant økning i mobbing og trakassering på alle trinn. Dette med unntak av sosial trakassering, der var økningen ikke signifikant. Endringene mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen var gjennomgående størst på 8.-10. trinn, og lavest på 4.-5. trinn.

1 Innledning

I januar 2020 ble viruset Sars-Cov-2, som fremkaller sykdommen Covid-19, identifisert og dette skulle vise seg å bli starten på en verdensomspennende pandemi. Covid-19 smittet via nærkontakt, hovedsakelig gjennom innånding og avsetning og forårsaket luftveisinfeksjoner - noe som for utsatte grupper kunne resultere i alvorlig sykdom og død. (FHI, 2021).

Pandemien viste seg å bli en omfattende krise for offentlige helsevesen over hele verden, og Linkov et al. (2021) beskrev pandemien på følgende vis: “The COVID-19 crisis is both unique and far more complex in its acute and disruptive capacity than prior international crises and emergencies (s.1)”. Omfattende og inngripende smitteverntiltak ble gjennomført over hele verden, målet var å kontrollere og begrense smitte (Linkov et al.,2021). Et viktig hjelpemiddel har vært sosial distansering, et begrep tatt i bruk over hele verden, men WHO foreslo fysisk distansering som et mer dekkende begrep – da det samsvarte bedre med retningslinjene gitt i forhold til pandemihåndteringen (Okabe-Miyamoto & Lyubomirsky, 2021).

I Norge kom smitten i bølger som både nasjonale, regionale og lokale utbrudd. Dette resulterte i smitteverntiltak, både nasjonale og lokale, som omfattet både karantene, isolasjon, kontaktreducerende tiltak, samt det å holde seg hjemme ved selv de minste antydninger til luftveisinfeksjoner (FHI, 2021). Selv om den medisinske litteraturen tilknyttet Covid-19 viste at barn i liten grad var mottagelige for virussykdommen (Ghosh et al, 2020), så var det fra pandemiens start fokus på å beskytte barn og unge mot konsekvensene av Covid-19 (NOU 2022:5). En trafikklysmoell for barnehager og skoler i Norge ble innført, og barn og unge måtte i skolehverdagen forholde seg til smittevern, kohorter, kontaktreducerende tiltak og hjemmeskole (UDIR, 2021). Basert på smittesituasjonen har utdannings-institusjonene operert på grønt, gult og rødt nivå (NOU 2022:5), og ved store smitteutbrudd ble skoler stengt. Trafikklysmoellen var nivåregulert, og de yngste elevene har vært mest skjermet for tiltak (FHI, 2021).

Undersøkelser viste likevel en overraskende stabil livskvalitet verden over etter pandemiens utbrudd (FHI, 2021). Ungdata 2020, gjennomført i forkant av pandemiens utbrudd, viste at 85 % av norsk ungdom var fornøyde med livene sine, og at 80 % av respondentene følte at de hadde alt det de ønsket seg (Bakken, 2020). De samme elevene rapporterte også om generelt god fysisk og psykisk helse. Ungdata 2021 fastslo at norsk ungdom fremdeles hadde det bra,

men andelen elever som var fornøyde med livene sine hadde sunket fra 85% til 81%, og en liten gruppe ungdommer hadde det verre enn før (Wendelborg, 2021).

Søknader til Statped hadde i 2020 en nedgang på 19% fra 2019, men samtidig økte bruken av deres nettressurser (Bufdir, 2021). PPT hadde på samme tid vansker med å gjennomføre utredninger som krevde fysisk oppmøte, noe som kunne tyde på at utredning av barn og unge med spesielle behov hadde stoppet noe opp (NOU 2022:5). Skolehelsetjenesten opplevde høsten 2020 økt mengde henvendelser fra barn og unge, og da flere henvendelser som omhandlet selvskading, selvmordstanker, vold og spiseforstyrrelser (Bufdir, 2022). Tilbudet om drop-in var minsket, og medførte etterslep i skolehelsetjenesten. Psykisk helsevern for barn og unge hadde i perioden mars 2020 til mars 2021 6% økning på antall konsultasjoner. Samtidig som antall døgnopphold sank i mars 2021 versus mars 2020 økte øyeblikkelige innleggelses i samme periode, fra 113 i 2020 til 196 i 2021 (Bufdir, 2021). Økningen i henvendelser førte til kapasitetsproblemer, og påfølgende lengre ventelister, for både polikliniske konsultasjoner og døgnoppholdene (Bufdir, 2022). Koronakommisjonens rapport konkluderte med at «Smitteverntiltakene har rammet barn og unge hardt. Myndighetene har ikke i tilstrekkelig grad klart å skjerme barn og unge i tråd med egen målsetting (NOU 2022:5, 12.2).» NOU 2022:5 konkluderte videre med at det fremsto som om det var mye uro i skolen fra oktober 2020 til våren 2021, men at det var store lokale variasjoner. Tromsø hadde på vårparten 2021 i liten grad vært påvirket av nedstenging på grunn av smitteutbrudd, men det var likevel tegn på at ringvirkningene av pandemien også hadde truffet i nord.

Målet med denne undersøkelsen har vært å kunne belyse elevenes faktiske, selvrapporterte opplevelser før pandemiens utbrudd og ett år inn i pandemien. Ønsket var å undersøke om det statistisk kunne bevises endring i trivsel, elevrelasjoner og mobbing hos barn og unge i Tromsø i 2021. Statped (u.å.) poengterer viktigheten av tidlig innsats på alle alderstrinn, for å forebygge skolefravall, lærevansker og sosiale vansker. For mange barn har konsekvensene av pandemien har vist seg å være uoversiktlige og omfattende. Dette vil skoler, hjelpeinstanser og politikere i Tromsø måtte forholde seg til i uoverskuelig fremtid, da det fremdeles vil være usikkerhet relatert til viruset, sykdommen og etterdønningene av pandemien. Mange barn og unge venter per nå for lenge før de får hjelp (Statped, u.å), og elevenes egenrapportering vil kunne bidra til kunnskap om utfordringene vi står foran i fremtiden. Å jobbe forebyggende ut fra den faktiske situasjonen vil på sikt kunne redusere behovet for spesialpedagogiske tiltak.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven var følgende: Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing hos skoleelever i Tromsø? For å besvare denne problemstillingen ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien??

Forventning: Det var forventet en korrelasjon mellom elevrelasjon og skoletrivsel; dersom elevenes relasjoner var gode, så ville skoletrivselen være god. Det var videre forventet at elevrelasjoner i stor grad skulle forklare utviklingen til skoletrivsel.

2. Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien?

Forventning: Det var forventet endringer i elevrelasjon og nedgang i skoletrivsel hos Covid-gruppen, samt ulikheter mellom alderstrinnene i Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe. Det har vært fokusert på å beskytte de yngste elevene mot negative effekter som følge av pandemien, det ble dermed forventet størst negativ utvikling på 6.-7. trinn og 8.-10. trinn., samt at alderstrinn kunne være en relevant faktor.

3) Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien??

Forventning: Det var forventet en negativ korrelasjon mellom mobbing og skoletrivsel; dersom mobbing økte, så ville skoletrivselen synke. Det var videre forventet at mobbing i stor grad skulle forklare utviklingen til skoletrivsel.

4) Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien?

Forventning: Det var forventet svak økning i mobbing blant elevene på alle trinn i Covid-gruppe sammenlignet med Pre-Covid-gruppe. Det var forventet ulikheter mellom alderstrinn, men med størst negativ utvikling på 6.-7. og 8.-10. trinn. Videre var det en forventning om at ville være ulikheter mellom de ulike kategoriene for mobbing og trakassering datasettene.

1.2 Oppgavens struktur

I teoridelen av denne oppgaven blir det først redegjort for begrepene elevrelasjon og skoletrivsel. Oppgavens teoretiske grunnlag blir presentert, med læring og mobbing som overordnede tema. Videre blir det gjort rede for begrepet læring, ulike relevante lærings syn og den spesialpedagogiske tilknytningen dette har. Deretter følger teori om mobbing, herunder mobbingens spesialpedagogiske relevans. Som avslutning av teoridelen presenteres prosjektet «Trivsel i Tromsø (Well-being in Tromsø)».

I metoddelen blir oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og studiens design presentert. Det blir så redegjort for datainnsamling, måleverktøy, utvalg og gjennomføring av undersøkelsene. Operasjonaliseringen av begrepene blir presentert, og gjennomførte analyser forklart. Som avslutning blir studiens validitet, reliabilitet og etikk vurdert.

I resultatdelen presenteres studiens funn på følgende måte: Resultatene fra de fire forskningsspørsmålene blir presentert hver for seg. For å strukturere diskusjonsdelen blir denne tematisk tredelt: Skoletrivsel drøftes først opp mot elevrelasjoner (forskningsspørsmål 1 & 2), videre mot mobbing (forskningsspørsmål 3 & 4)– og avsluttes med drøfting av studiens resultater knyttet opp mot læring. Oppgaven avrundes med en vurdering av undersøkelsen, konklusjon, samt tanker rundt videre forskning.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Trivsel - Well-being

Det engelskspråklige uttrykket well-being er et uttrykk for å ha det bra, å glede seg over livet, å føle overskudd, ha pågangsmot, og å være handlekraftig – og er et begrep som brukes ofte for å vurdere barns utvikling (Shultz Jørgensen, 2020). Et norsk ord som samsvarer med begrepet well-being er trivsel, og dette anbefales brukt av Helsedirektoratet (2015). Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet well-being, men det er likevel en generell enighet om at positive følelser, tilfredshet med livet, måloppnåelse og god fungering er grunnleggende i begrepet (CDC, 2020). Helsedirektoratets (2015) syn på trivsel samsvarer i stor grad med dette; følelse av tilfredshet, opplevelse av utvikling, vekst, positive følelser, sosiale relasjoner

og ikke minst det å ha muligheter. Ifølge Mental Health Foundation (2015) handler trivsel både om å føle på lykke i øyeblikket og om å oppleve at man har kontroll over livet sitt.

Begrepet trivsel har tradisjonelt vært et holistisk sunnhetsbegrep, som har omfattet både menneskers subjektive oppfatning av egen situasjon og samfunnets mer objektive vurdering (Schultz Jørgensen, 2020) - men defineres i nyere forskning som en beskrivelse av menneskers opplevelse av egen, sosiale situasjon. Det har tradisjonelt vært fire syn på hva begrepet trivsel fokuserer på: 1) Personlighetsorientering (well-being), 2) Kognitiv orientering, basert på innfrielse av forventninger, 3) En sosialpsykologisk vinkling, med fokus på menneskers sosiale tilhørighet, mulighet for aktiv deltagelse og medvirkning, 4) Sosiologisk orientering med fokus på trivselsfremming, da blant annet knyttet til utdanning og materielle forhold (Schultz Jørgensen, 2020). Selv om det kan være uenighet knyttet til hva begrepet trivsel innebærer, er det konsensus om at man bør arbeide for økt trivsel (Utilitarian.net, 2021).

Å måle trivsel er en valid måte å måle menneskers oppfattelse av egen livssituasjon, utover det å måle dødelighet og økonomisk status (CDC, 2018). CDC (2018) mener at trivsel kan måles med noe nøyaktighet, og undersøkelser viser at begrepet er forbundet med egen opplevelse av helse, lang levetid, gode helsemessig levemåte, mental og fysisk sykdom, sosial tilhørighet, produktivitet og faktorer i det fysiske og det sosiale miljøet. Fordi begrepet er en subjektiv opplevelse måles det oftest ved bruk av egenrapportering (CDC, 2018).

2.1.2 Elevrelasjoner

Ordet relasjon betyr samhörighet, sammenheng, forhold eller forbindelse (Aubert, 2020). Spurkeland (2015) definerer relasjonskompetanse som «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker Spurkeland, 2015:2)», og påpeker at relasjonskompetanse har svært stor betydning for menneskers evne til å samhandle med andre mennesker. Han deler relasjoner i skolen inn i to kategorier: Primærrelasjoner og sekundærrelasjoner, hvor primærrelasjoner har størst påvirkning på læring og trivsel. For barn og ungdom er primærrelasjonene oftest medelever og kontaktlærer (Spurkeland, 2015), og disse relasjonene former i stor grad personligheten (Imsen, 2014).

Bronfenbrenner mente at man må se på barn og unge i et helhetlig perspektiv, og at både miljøet barnet er en del av, barnets psykologiske utvikling og de biologiske faktorene til

sammen har stor påvirkning på barns utvikling (Imsen, 2014). Hans bioøkologiske teori baserte seg på fire pilarer; personen, prosessen, kontekst og tid – og særlig tankene rundt kontekst er relevant i denne oppgaven. Bronfenbrenner argumenterte for at barn og unge hører til i flere miljøer samtidig, og at miljøene gjensidig påvirker hverandre (Imsen, 2014).

Jevnaldersrelasjoner spiller en viktig rolle i sosialisering blant barn og ungdommer (Ma, 2006; Spurkeland, 2015), og bidrar til selvbilde og identitetsfølelse (Spurkeland, 2015). Denne relasjonen kan ha en både tvetydig og kompleks kommunikasjon, og elevene er i utgangspunktet likeverdige (Nordahl et al., 2016). Sosial posisjonering og læring er et viktig fokusområde knyttet til jevnaldersrelasjoner i skolen, og kan være utgangspunkt for konflikter. Positive og trygge relasjoner til jevnaldrende er grunnlag for god utvikling og trivsel (Masten, 2007), samt læringsmotivasjon (Spurkeland, 2015). Negative elevrelasjoner vil kunne innebære en risiko for mindre læringsutbytte, psykiske utfordringer og vansker i utviklingsløpet (Nordahl et al., 2016), og disse kan de også dra med seg inn i voksenlivet (Ma, 2006). Følelse av skam og av å være mislykket forbindes ofte med å manglende evne til å etablere gode relasjoner, og mange barn og unge har derfor utviklet gode strategier for å skjule at de er ensomme (Spurkeland, 2015).

2.2 Læring

Det finnes mange ulike definisjoner og begreper knyttet til konseptet læring, men det har vært vanlig å skille mellom ulike typer læring med bakgrunn i situasjonene studiene ble gjennomført i (Svartdal, 2020). Det amerikanske oppslagsverket Merriam-Webster definerer begrepet læring som 1) handlingen eller erfaringen til en som lærer, 2) kunnskap eller ferdigheter ervervet gjennom instruksjoner eller studier og 3) modifisering av oppførsel etter erfaring (Merriam-Webster, u.å.). Svartdal (2020) definerer læring er ganske varig forandring i adferd basert på tidligere opplevelser eller erfaringer, og påpeker at dette er noe som foregår hele livet - og i alle situasjoner. Bak de ulike definisjonene av konseptet læring befinner det seg ulike læringsteorier, og det har derfor vært viktig å redegjøre for ulike læringssyn i denne oppgaven. Denne studien bygger på både kognitivt og sosiokulturelt læringssyn, men for å gi et helhetlig perspektiv redegjøres det også kort om behaviorismen.

2.2.1 Læringssyn

2.2.1.1 Behaviorismen

Behavioristisk læringssyn fokuserer på den ytre adferden, basert på empiri, hvor refleksjon og indre prosesser har liten betydning (Watson, 1913, Skaalvik & Skaalvik, 2021). Watson (1913) beskrev behaviorismen som en objektiv, eksperimentell del av naturvitenskap, hvor det teoretiske målet var prediksjon av og kontroll av adferd. Grunnleggende for behaviorismen er ideen om at læring ved betinging oppstår ved hjelp av assosiasjon, og sentralt står koblingen mellom stimulus og respons (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Innen behaviorismen skilles det mellom klassisk og operant betinging, dette basert på ulike assosiasjoner og ulike forutsetninger. I klassisk betinging er assosiasjoner mellom betinget og ubetinget respons i fokus, og den lærte adferden er ufrivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I operant betinging er assosiasjonene knyttet til adferd og konsekvensene av adferden. Der er adferden frivillig, men den kan styres og manipuleres ved hjelp av forming av adferden - og forsterkning som straff og belønning er viktige elementer. Tanken er at refleksstyrt adferd som blir belønnet vil bli forsterket, og i motsatt fall forsvinne (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

2.2.1.2 Kognitivismen

Den kognitive læringsteorien fokuserer på de kognitive prosessene, slik som persepsjon, kunnskap, forventning, tolkning og oppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Fokus er på det som skjer i en læringssituasjon, og på hvilke betingelser som er fruktbare for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I den kognitive læringsteorien handler læring om endring av forståelse, perspektiv og kunnskap. De ulike situasjonene, motivasjon og forventninger vil så avgjøre om læringen videre fører til endret adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Det finnes flere ulike retninger innenfor kognitivt læringssyn, men et felles bakteppe er ideen om at informasjon skal mottas, selekteres ut, bli bearbeidet, tolkes og så lagres i hjernen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er også enighet om at tidligere erfaringer er det grunnlaget informasjonen fortolkes ut fra. Sentralt er tanken om at kunnskap konstrueres av hvert enkelt individ, og at ny innsikt og kunnskap dannes av 1) tidligere kunnskap, og 2) nye erfaringer og ny informasjon. De fleste kognitive teoriene er også enige om at kunnskapsstrukturer er det som gir forståelse og mening, og at mening må forstås i kontekst (Skaalvik & Skaalvik,

2021). Særlig relevant som kognitivt teorigrunnlag for denne studien er konstruktivism, sosial læringsteori og sosial kognitiv teori.

John Dewey regnes av mange for å være konstruktivismens far (Imsen, 2014), og var også en av de første til å sette fokus på den sosiale siden av læring. Han mente at «den eneste egentlige utdanning skjer gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i (Vaage, 2000:55)». Hans læringssyn bygger på behaviorismens stimulus og respons, hvor barn er aktive i læreprosessene (Aasen, 2008). Dewey (Aasen, 2008) mente videre at kunnskap oppstår som et resultat av menneskets praktiske erfaringer, og refleksjon er en viktig komponent. Prosessen med å søke etter kunnskap består av 5 trinn: 1) en utfordrende og engasjerende utfordring som skaper behov for å finne ut mer, 2) analysering av tilgjengelig fagkunnskap, 3) mulige løsninger og sammenhenger produseres av fantasien, 4) utforming av en presis hypotese, 5) utprøving av hypotesen for å beholde eller forkaste den. Prosessen er i dag kjent under begrepet “Learning by doing” (Aasen, 2008). Dewey argumenterte for at utdanning hadde både en psykologisk og en pedagogisk side, og at dersom den ene siden ble forsømt, så ville det slå uheldig ut.

Videre har Jean Piaget hatt mye innflytelse innenfor konstruktivistisk tenkning. Hans stadieteori, hvor barns logiske utvikling ble koblet mot evnen til å forholde seg til omverden (Egeland, 2004, Raaheim et al., 2020), har fått stor oppmerksomhet. Piaget (1973) mente alle endringer oppstod som resultat av et behov, og at utviklingen stoppet opp når individet hadde fått tilfredsstilt behovet og funnet likevekt. Han brukte begrepet ekvilibrasjon for å beskrive denne prosessen, hvor mennesket kontinuerlig tilpasser og modifierer seg selv (Piaget, 1973). Felles for alle aldre er 1) behov for å assimilere omverden til etablerte mentale strukturer fulgt av 2) en akkomodasjon – en tilpasning av de allerede eksisterende mentale strukturer (Piaget, 1973). Etter hans syn utviklet evnen til logikk, abstraksjon og intellektualisering seg etter hvert som barna gjennomgikk kvalitativt ulike faser knyttet til alder; den sensomotoriske fasen, den preoperasjonelle fasen, den konkret-operasjonelle fasen og den formal-operasjonelle fasen (Egeland, 2004, Raaheim et al., 2020). Piagets syn på at barn konstruerer sin forståelse, og at den ikke er en direkte kopi av allerede eksisterende forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021) samsvarer med denne undersøkelsens syn på læring. Det gjelder også hans syn på at mennesket tilpasser og modifierer seg i samhandling med andre. Samtidig bygger denne oppgavens teori på at undervisning og læring har en viktig

posisjon når det kommer til barns utvikling, og at ikke alle barn følger samme progresjon i sin utvikling uavhengig av dette.

En annen kognitiv læringsteori relevant for denne oppgaven er den sosiale læringsteorien. Albert Bandura hadde bakgrunn fra behavioristisk læringsteori, men mente at det eksisterte mer enn den opplevde adferden i ulike situasjoner (Skraalvik & Skraalvik, 2021) – og at man måtte måle læring gjennom andre ting enn adferd. En annen benevnelse på den sosiale læringsteorien er modell-læring - læring finner sted ved å observere andres adferd og konsekvensene av denne adferden (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Ifølge Bandura var det fire betingelser som lå til grunn for modell-læring: Prosessering av informasjon, oppmerksomhet, motivasjon og barnets potensial. Særlig relevant for denne oppgaven er skillet mellom indre og ytre motivasjon (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Indre motivasjon baserer seg på interesser eller nytte av det som læres, og ytre motivasjon på ytre forsterkning – lik behaviorismens prinsipper. Likeså baserer denne oppgaven seg på at modell-læring også forekommer blant barn i dag. I sosiale settinger vil barn kunne se og lære av andre barn, vurdere konsekvensene av handlingene – og så tilpasse egen adferd etter dette.

Albert Bandura utviklet videre den sosiale kognitive teorien, som tar for seg læring, mestringsforventning, motivasjon og egenregulering av adferd (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Her er grunnlaget det Bandura kaller en triadisk gjensidighet. – et avhengighetsforhold mellom en persons miljø, dens tanker, emosjoner og forestillinger og adferden eller handlingene til personen (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Sentralt er menneskets tro på seg selv og sin mulighet til å mestre ulike oppgaver (self-efficacy). I denne teorien finner man to hovedformer av læring: Læring gjennom det du erfarer selv, og læring gjennom instruksjoner eller observasjoner av modeller (Skraalvik & Skraalvik, 2021). En viktig del av sosial kognitiv teori er ideen om at mennesker selv forsøker å kontrollere det som påvirker deres livssituasjon (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Bandura kaller dette «å være agent i eget liv», noe som drives frem av menneskets mestringsforventning, og baserer det på fire kjennetegn: Intensjonalitet, planlegging, selvregulering og selv vurdering. Albert Banduras sosiale kognitive læringsteori er sentral for denne oppgaven fordi den fremhever at mennesker påvirkes av miljøene de frekventerer i, og at menneskers tanker og emosjoner påvirker handlinger og adferd.

2.2.1.3 Sosiokulturelt læringsyn

I det sosiokulturelle læringsynet flyttes fokus fra kognitivismens forklaringer på hva som skjer under læring, til i hvilke situasjoner læring oppstår (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Her betraktes læring som et sosialt fenomen, og interaksjon mellom mennesker sees på som grunnlaget for læring. En grunnleggende tanke er at kulturen mennesket lever i avgjør hva som læres og hvordan det blir lært, og at kunnskap konstrueres gjennom samhandling med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Vygotsky definerte den proksimale utviklingssonen som avstanden mellom nivået på barnets individuelle evne til problemløsning og det potensielle utviklingsnivået barnet kunne nå med støtte fra voksne eller jevnaldrende (Vygotsky, 1978). «Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults (Vygotsky, 1978:88)». Vygotsky (1978) mente videre at et essensielt trekk ved læring er at det skaper nettopp en proksimal utviklingszone, og at det å lære vekker en variasjon av indre utviklingsprosesser som bare fungerer når barn samhandler med mennesker i miljøet de befinner seg i (Vygotsky, 1978).

Fredens (2019) mener at læring er en kontekst hvor et individ deltar i grupper, og man må se hele barnet. Han argumenterer for et holistisk syn på læring – man skal utfordre både fysisk, kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter hos barn og ungdom. Han poengterer også at mennesker er sosiale vesener, og at mesteparten av det vi lærer – det lærer vi av andre (Fredens, 2019). Læreprosessen er et resultat av et samarbeid mellom to nettverk: Hjernens *intramentale* nettverk, og det sosiale, *intermentale* nettverket. Dersom kvaliteten i det sosiale læringsfellesskapet er god, så vil individene lære bedre (Fredens, 2019), et syn på læring som denne oppgaven også stiller seg bak.

2.2.1.4 Motivasjonsteori og læring

Det finnes mange ulike teorier knyttet til motivasjon, og denne variasjonen skyldes i stor del at teoriene oppstår som et forsøk på å forklare adferd i tillegg til de ulike aspektene ved begrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mange av teoriene overlapper hverandre, og sentrale ideer er at handlinger baserer seg på tanker knyttet til det mennesket ønsker å gjøre, hvor stor sannsynlighet det der for å mestre situasjonen og hvorfor de vil lykkes med handlingen – eller

feile (Phillips, 2014). Motivasjon kan beskrives som menneskets drivkraft knyttet til valg og retning av oppmerksomheten, innsats, intensivitet og utholdenhet (Phillips, 2014).

Maslow (1987) presenterte et behovshierarki basert på mangelbehov og vekstbehov. Her finner man livsnødvendige fysiologiske behov som mat, drikke og søvn i bunnen. Dette blir fulgt av behov for trygghet, for kjærlighet og tilhørighet, og behov knyttet til selververd og anerkjennelse. Mangel på tilfredsstillelse av disse behovene vil styre menneskets oppmerksomhet (Maslow, 1987). I øvre del av hierarkiet finner man behov som handler om utvikling av egne ressurser, behov som først kan tilfredsstilles når mangelbehovene er stilt. Da kan fokus rettes mot intellektuelle behov som å øke forståelse og å utforske, mot estetiske behov og mot selvrealisering (Maslow, 1987). Denne oppgaven bygger i stor grad på Maslows behovshierarki, dette fordi studien støtter seg til synet på at elevers grunnleggende behov må tilfredsstilles før gode læringsvilkår kan inntreffe.

Dörnyei (2001) definerer motivasjon som et abstrakt og hypotetisk konsept, som brukes til å forklare hvorfor mennesker tenker eller handler slik de gjør. Han mener motivasjon er relatert til et av de mest grunnleggende aspektene i hjernen, og at de fleste lærere og forskere vil si seg enig i at det spiller en viktig rolle i å avgjøre om man oppnår suksess eller om man feiler i en læresituasjon. Professor i universitetspedagogikk Arild Raaheim (2011) mener den viktigste forutsetningen for læring er motivasjon. Dersom individet ikke er motivert, så vil læringsprosessen gå saktere, være vanskeligere og i verste fall vise seg å være umulig. Ved manglende motivasjon kan man ende opp med å lære andre ting enn det som var intendert, slik som at man ikke får til oppgaver eller at man ikke er flink nok (Raaheim, 2011). Denne studien bygger på tanken om at motivasjon er en viktig drivkraft i elevers læring, og at motivasjon også i stor grad styrer elevenes fokus og handlinger.

2.2.2 Spesialpedagogisk relevans

I Opplæringslovens § 5-1 står det følgende: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt utviklingsutsiktene til elevene» (Opplæringsloven, 1998). Utviklingsutsiktene til elevene i en skolesetting vil ubønhørlig måtte knyttes opp mot begrepet læring og premissene knyttet til læringsteori.

Utdanningsdirektoratet (u.å) henviser til sosial kognitiv læringsteori, og argumenterer med at samhandling i sosiale fellesskap i høy grad kan bidra til utvikling og læring hos elevene. De knytter dette til Banduras syn på at self-efficacy (mestringsforventning), og at dette er viktig for elevers læringsutbytte (Udir, u.å). Det vises videre til at det er tett sammenheng mellom sosial, faglig og emosjonell utvikling, og at faglig og sosial læring er i et avhengighetsforhold. Dette kommer også til uttrykk i Læreplanens overordnede del, hvor det tydeliggjøres at sosial læring ikke kan skilles fra faglig læring (Udir, u.å). Her fremkommer det også at utrygge elever kan det hemme læring.

I skolesystemet finnes et stort mangfold av elever, som alle skal ha mulighet for å delta i gode læreprosesser (Befring & Moen, 2017). Læringsprosessen er sårbar når det kommer til negative erfaringer, hvor elevene kan utvikle det Befring og Moen (2017) kaller læringshemmende holdninger. For elever med spesialpedagogiske behov er dette særlig viktig, mange av disse har allerede en mengde negative erfaringer de bærer på. Alle elever har rett til og behov for tilpasninger i skolen, men noen mer enn andre.

Eksempelvis kan elever med spesifikke lærevansker ha utfordringer som kan forbygges og avhjelpes ved at det legges til rette for mestring, med læringsglede som et sentralt fokusområde (Befring & Moen, 2017). Kontekstuelle lærevansker er et resultat av at samspillet mellom eleven og opplæringsarenaen, og dermed også læringsprosessen, i stor grad har gått i stå: Krenkelser, skuffelser og nederlag - skolen kan være en potensiell risiko for en mengde negative opplevelser. Slike psykososiale vansker vil kunne forstyrre og begrense elevers læringspotensiale, og kan slå ut i konsentrasjonsvansker og vansker med fullføring av oppgaver (Befring & Moen, 2017). Underlytende elever kan også ha utfordringer knyttet til å mestre skolen som opplæringsarena, og disse elevene kjennetegnes ofte av manglende motivasjon, mistriivsel og konsentrasjonsvansker (Befring & Moen, 2017). Vedvarer dette over tid vil disse elevene henge etter i undervisningen, selv med kognitivt gode forutsetninger. Disse vanskene er konseptuelt betinget, elevene er inne i en dårlig læringsspiral – og å mislykkes over tid kan resultere i problemadferd (Befring & Moen, 2017).

Relevant i denne sammenheng er også psykososiale vansker - vansker med relasjoner og samspill med andre. Et begrep som benyttes om disse elevene er «sårbare unge», mens andre begreper innehar negative personkarakteristikker; slik som hyperaktive, urolige, negative elever (Befring & Moen, 2017). Bakgrunnen for disse vanskene finner man ofte i negative

læringserfaringer og belastninger knyttet til skolen. Særlig på dette området vil forebygging være viktig (Befring & Moen, 2017). Innadvendte elever er en annen kategori av elever som har behov for å bli ivaretatt og som problemer kan forebygges og minskes ved målrettet hjelp. Disse elevene tenderer til å trekke seg tilbake, unnlate å ta ordet, å ikke ville eksponere seg i klassen – og ofte blir deres læringsbehov oversett (Befring & Moen, 2017). Disse har ofte utfordringer med å kommunisere og å samarbeide, og mange bærer på en utrygghetsfølelse – som blir særlig synlig i krevende, sosiale settinger. Felles for alle disse kategoriene er behovet for forebyggende og målrettede tiltak i skolen, slik at elevenes utfordringer i minst mulig grad får påvirke deres læring (Befring & Moen, 2017).

2.3 Mobbing

Ordet mobbing stammer fra det engelskespråklige “mob”, og defineres som «A large, angry crowd, especially one that could easily become violent (Cambridge dictionary, 2022). Det finnes ikke noen direkte engelsk oversettelse av ordet mobbing slik det brukes i dag, men samsvarende begrep på engelsk er «harassment» og «bullying». Heinemann (1972) forklarte begrepet mobbing ved bruk av eksempelet «å tute med ulvene». Han definerte mobbing som et sosialt spill, hvor målet var å få innpass i en gruppe – eller å risikere sosial utfrysning, en tanke studien kan relatere til. Heinemann mente barns behov for å høre til var basisen for at mobbephenomenet eksisterte, og påpekte at ensomme ulver sjelden overlever lenge. Videre sammenlignet han mobbing med «å pøble», og knyttet det til alle varianter av vold i grupper – fra erting til aggressive angrep (Heinemann, 1972).

Dan Olweus gjennomførte i 1970-årene verdens første forskningsprosjekt om mobbing og videre en systematisk intervensjonsstudien - som skulle bli starten på det verdenskjente mobbeprogrammet «Olweusprogrammet» (UIB, 2018/Forskning.no). Sammen med Roland presenterte han følgende definisjon: «Det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer» (Olweus & Roland, 1983:3). De påpekte at mobberens hensikt måtte være å påføre fysisk eller verbalt ubehag eller skade, at det kunne være en eller flere mobbere, vektla at det måtte være et ujevnt styrkeforhold mellom mobber og offer - og de utelukket enkeltepisoder (Olweus & Roland, 1983). Mobberens iboende aggressivitet var et viktig tema, «De er mer positive til vold og voldelige midler enn elever i alminnelighet» (Olweus & Roland, 1983:10). Denne definisjonen, med små variasjoner, ble rådende i forskning på området i mange år og Olweus ble en ledende skikkelse innen forskning på skoleelevers mobbing og aggressive

adferd (Teigen, 2020). Olweus definerte i 1992 mobbing eller plaging som «En person blir mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer (Olweus, 2003:17)». Dette er utgangspunktet for tidsperspektiv som ofte benyttes for å definere mobbing; å bli mobbet 2-3 ganger i måneden eller mer (Arora, 1994; Ruud, 2021; Rønning et al., 2004), et cut-of-point som også denne studien bygger på.

Hos det amerikanske Centers for Disease Control and Prevention (CDC) faller mobbing innunder det som kalles ugunstige barndomserfaringer og en form for ungdomsvold (CDC, 2021). CDC fastslo i 2014 at den ukonsekvent bruk av mobbedefinisjonen fikk frem viktigheten av å ta i bruk en felles definisjon av mobbing. Dette ville forskningsmessig gjøre det enklere å følge utviklingen over tid, sammenligne tallmateriale vedrørende utbredelse - samt virkning av ulike tiltak som prøves ut (CDC, 2014). Med dette som utgangspunkt utarbeidet CDC en definisjon ganske lik Olweus' definisjon av mobbing: «Bullying is any unwanted aggressive behavior(s) by another youth or group of youths, who are not siblings or current dating partners, that involves an observed or perceived power imbalance, and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational harm (CDC, 2014; 2021)». Videre støtter Folkehelseinstituttet seg også til Olweus' definisjon av mobbing: Mobbing er «...gjentatt negativ eller ondsinnet adferd fra en eller flere personer, rettet mot en person som har vanskelig for å forsvare seg (Aarø, 2016). Her fremheves ujevnhet i styrkeforholdet, og at den som mobber må oppfattes som den sterkeste parten. FHI fastslår i tillegg at mobbing ikke er en konflikt, men definerer det som en form for overgrep (Aarø, 2016).

De senere årene har det oppstått en diskusjon hvor mobbing i sosial kontekst har kommet i fokus (Schott & Søndergaard, 2014). Ønsket er å flytte fokus fra Olweus klassifisering av mobber, offer og deres iboende personlighetstrekk, til kunnskap om barns sosiale miljøer. Tilhengere av det nye paradigmet ønsker å sette gruppedynamikk og relasjoner i fokus, og slik unngå at barn kan ende med stigmatiserende benevnelser som mobbere eller mobbeofre (Schott & Søndergaard, 2014). Schott og Søndergaard (2014) presenterte følgende definisjon av mobbing: «Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended (Schott & Søndergaard, 2014:13). Lund et al. (2017) mente at

manglende inkludering er en av de viktigste indikatorene på mobbing og definerte mobbing som «Mobbing av barn er handlinger fra voksen og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning». Konsekvensen av sosiale paradigmet fra et skolefaglig ståsted er at fokus flyttes fra individperspektiv til systemperspektiv, og tiltak og forebygging da rettes inn mot voksenrollen, relasjoner, strukturer, handlingsplaner og organisasjonskultur (Lund et al., 2017). Selv om surveyene denne studien bygger på ikke benytter noen av de oversående definisjonen, så oppleves det likevel relevant å studere og analysere resultatene i lys av et sosialt perspektiv på mobbing.

Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) påpeker viktigheten av å tydeliggjøre mobbebegrepet, og hvilket meningsinnhold det har. Fordi mobbing er et teoretisk begrep utformet Arora (1994) en sjekklister som tar utgangspunkt i trakasserende handlinger som knyttes til mobbing, og konkretiserer begrepet ved bruk av disse. Spørsmålene i denne undersøkelsen knyttet til mobbing og trakassering baserer seg på nettopp Aroras sjekklister, og blir dermed styrende for tolkningen av mobbing. Dette fordi det er disse spørsmålene om temaet mobbing som elever i praksis har forholdt seg til, og fordi studien er bygget på elevers allerede utførte egenrapportering.

2.3.1 Klassisk mobbing?

Ifølge CDC kan man klassifisere mobbing i fire kategorier: Fysisk, verbal og relasjonell/sosial mobbing, samt skade på eiendelene til offeret (CDC, 2014). I likhet med Olweus og Roland (1983) tas begrepene direkte mobbing og indirekte mobbing i bruk (CDC, 2014; Aarø, 2016). Direkte mobbing defineres som direkte kontakt, slik som fornærmelser, slag og trusler. Indirekte mobbing trenger ikke innbefatte direkte kontakt eller kommunikasjon mellom mobber og offer, men handler om sosial kontroll og manipulasjon, ryktespredning og sladder (CDC, 2014; Aarø, 2016).

«Trivsel i Tromsø» opererer med tre kategorier av klassisk mobbing: Verbal, fysisk og sosial mobbing. Ordlyden i definisjonen av mobbing er ikke helt lik i begge surveyene som studien baserer seg på, men innholdet det samme. Surveyen fra 2017 hadde følgende ordlyd; «En elev kan bli utsatt for negative eller sårende handlinger, ofte eller av og til, fra en eller flere personer. Plaging kan være verbal (f.eks navnekalling, trusler), fysisk (f.eks slag) eller på annen måte (f.eks rykter, å fryse ut/ekskludere noen)» (Vedlegg 1). «Trivsel i Tromsø 2» (2021) benyttet følgende formulering for å definere klassisk mobbing: «Av og til eller ofte

kan man bli utsatt for negative eller sårede handlinger. Det kan være plaging som er verbal, altså bli kalt stygge ting eller bli truet. Man kan fryst ut eller det kan bli satt ut usanne rykter. Noen blir også slått eller sparket» (Vedlegg 2 & 3).

2.3.2 Digital mobbing

Digital mobbing er, basert på mediers og den digitale verdens natur, indirekte aggresjon og mobbing (Reio & Ortega, 2016). Smith et al. (2008) hadde følgende definisjon av digital mobbing: “An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself” (Smith et al, 2008:376). Denne samsvarer i stor grad med Olweus definisjon av tradisjonell mobbing. Patchin og Hinduja (2012) poengterte at det finnes mange forskjellige definisjoner av “Cyberbullying”, og tok i bruk definisjonen: “Cyberbullying is when someone repeatedly harass, mistreats or makes fun of another person online or while using mobile phones or other electronic devices (s.15).” Selv om det er flere ulike definisjoner i spill, så er det likevel enighet rundt tre faktorer: Digital mobbing skjer ved bruk av teknologi, det skader noen, samt at det skjer flere ganger (Patchin & Hinduja, 2012). Digital mobbing innebærer erting og å bli kalt stygge ting, å bli baksnakket eller ikke inkludert, samt spredning av elementer på nett (Wendelborg, 2021).

Også ordlyden knyttet til definisjonen av digital mobbing var ulik i de to datasettene. I 2017 ble følgende forklaring benyttet: «Digital mobbing skjer med mobiltelefoner eller internett når noen blir ertet, eller om noen legger ut noe ubehagelig på nettet om en person de ikke liker» (Vedlegg 1). «Trivsel i Tromsø 2» definerer mobbing på følgende vis: «Digital mobbing skjer med mobiltelefon, på Internett og sosiale medier. Man kan få ekle kommentarer eller bli ertet for noe man legger ut. Eller kanskje noen legger ut noe om deg som du ikke liker» (Vedlegg 2 & 3).

2.3.3 Frekvens

I følge FHI (2016) var det omtrent 63.000 norske barn og unge som ble mobbet minst 2-3 ganger i måneden. Statistikk fra Folkehelseinstituttet viser en svak økning i mobbing på 7. trinn, fra 5,7% i 2015/2016-2018/2019 til 5,9 % i 2018/2019-2020/2021 (FHI, 2022). Tallene for 10 trinn viste derimot en svak nedgang: 5.1 % (2015/2016-2018/2019) mot 4.3% (2018/2019-2020/2021) følte seg mobbet (FHI, u.å). Om vi sammenligner disse tallene med resultater fra Troms og Finnmark, så viser tallene fra 7. trinn en markant økning fra 6.4%-7%,

og tallene for 10. trinn en markant nedgang fra 5.4% - 4.7%. Trenden når det kommer til mobbing er likevel den samme i Troms og Finnmark som i resten av landet: Antall rapporterte tilfeller av mobbing øker på 7. trinn og synker på 10.trinn (FHI, u.å). Forskning viser også at færre elever utsettes for digital mobbing (CDC, 2014).

Mobbeombudet i Troms og Finnmark fikk skoleåret 2020/2021 259 henvendelser, mot 207 i 2018/2019, og 176 i 2019/2020 (Troms Fylkeskommune, 2019; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2020; Troms og Finnmark Fylkeskommune, 2021). Nedgangen i tallene for året 2019/2020 kan forklares med at det var mindre aktivitet på skolene våren 2020 enn normalt, dette på grunn av inntoget av Covid-19 (Troms og Finnmark Fylkeskommune, 2020). 79% av henvendelsene i 2020/2021 omhandler barn og unge i grunnskolen, hvorav 28 % på mellomtrinn, og 29% på ungdomstrinn (Troms og Finnmark Fylkeskommune, 2021).

2.3.4 Konsekvenser av mobbing.

Å bli utsatt for mobbing kan ha mange alvorlige konsekvenser for barn og unge. Det kan slå ut i ulike helseproblemer, slik som depresjon, angst, psykosomatiske plager, selvmordsproblematikk (Aarø, 2016) og symptomer på PTSD (Idsøe, 2015). En annen respons på å utsettes for mobbing kan være utagerende eller aggressiv adferd (Breivik & Solberg, 2017). De som mobbes over en lengre tidsperiode er mest utsatte for psykiske vansker – en type problemer mange drar med seg videre inn i voksenlivet (Aarø, 2016).

Videre viser forskning at svakere skoleprestasjoner kan være et resultat av mobbing, og at alvorlighetsgraden av mobbingen relateres til graden av nedsatte skoleprestasjoner (Breivik & Solberg, 2017). Samtidig kan også mobbing påvirke elevens opplevde skolekompetanse – og elevens fravær. Elever utsatt for mobbing har mindre tro på egen kompetanse, og større fravær enn elever som ikke mobbes (Breivik & Solberg, 2017).

Konsekvensene av mobbing kan reduseres av enkelte beskyttende forhold, hvor familie spiller en særlig viktig rolle (Breivik & Solberg, 2017). Sprikende forskningsresultater knyttes til hvorvidt jevnaldrende kan være en viktig beskyttelsesfaktor for å minske konsekvensene av mobbing. Det å få støtte fra jevnaldrende kan minske emosjonelle vansker hos særlig gutter, samt at prososiale venner minsket nedgangen i skoleprestasjoner og risikoen for å utvikle adferdsvansker (Breivik & Solberg, 2017).

2.3.5 Spesialpedagogisk relevans

Opplæringslovens (1998) paragraf 9A-2 omhandler elevenes skolemiljø, og slår fast at alle elevene har rett til et trygt skolemiljø som fremmer trivsel, læring og helse. I

Barnekonvensjonens artikkel 28.1d står det følgende: Partene skal særlig «treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen (Barnekonvensjonen, 2003:22).» Videre står det i paragraf 29.1a at et av undervisningens siktemål skal være «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (Barnekonvensjonen, 2003:23). Utdanningsdirektoratet (2017) fastslår videre at det er viktig med tidlig innsats og å jobbe forebyggende.

«Tidlig innsats betyr at man skal sette i gang tiltak for en elev med en gang det er behov for det, når som helst i skoleløpet. Det er viktig å prioritere forebygging».

Udir, 2017.

I «Veilederen Spesialundervisning» fremkommer det at dersom man oppdager elevs vansker tidlig, så vil man kunne begrense tiltakenes varighet, samt redusere konsekvensene av elevens utfordringer (Udir, u.å). Videre poengteres det at elevens vansker kan ha individuelle årsaker, men også faktorer i læringsmiljøet eller manglende tilrettelagt undervisning kan være årsaker til at det er behov for opplæring utover det ordinære opplæringstilbudet. Et inkluderende miljø er et godt grunnlag for læring, og faglig og sosial støtte fra medelever kan ha positiv effekt (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Det kan gi seg uttrykk i mer faglig engasjement, større innsats, bedre læringsstrategier, og bedre trivsel. For elever med spesialpedagogiske utfordringer kan det være vanskeligere å skille seg ut i et utrygt sosialt miljø, og de finner ofte mest trygghet i inkluderende miljøer – hvor aksepten for å skille seg ut, både faglig og sosialt, er større (Skraalvik & Skraalvik, 2021).

Breivik og Solberg (2017) mener bevissthet rundt konsekvensene av mobbing, det å ta grep tidlig i når en mistenker mobbing og oppmerksomhet på barn med få eller ingen venner er viktige tiltak for å minske mobbeproblematikken. Manglende kunnskap om mobbing er en medvirkende faktor til at mobbing opprettholdes (Mosand & Moen, 2020), og på skolenivå er det derfor viktig med forståelse av sosial dynamikk (Breivik & Solberg, 2017). Breivik og Solberg (2017) mener derfor kompetanseheving og utvikling av systemer for å fange opp elever som kan slite med konsekvenser av mobbing er viktige satsningsområder.

2.4 Trivsel i Tromsø 1 og 2

Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPIT) er et flerårig samarbeid mellom Tromsø Kommune og Norges Arktiske universitet, og har hatt fire fokusområder: Å utvikle praksis, kompetanseutvikling, forskning og utviklingsarbeid tilknyttet skole, samt nettverk og spredning (UIT, 2018). Tanken var å øke samarbeidet mellom lærerutdanningen og universitetsskolene, og fokusere på praksisutfordringer ved bruk av en ny organisering av praksis (UIT, 2018). Forskningsprosjektet «Trivsel i Tromsø (Well-being in Tromsø). Elevrelasjoners betydning for trivsel og livskvalitet. Hvilken betydning har de digitale relasjoner?» ble igangsatt i perioden 2012-2018. Først som et pilotprosjekt i ved en skole i 2012, men ved oppstart av hovedprosjektet i 2013 deltok elever fra på 4.-10-trinn på 6 skoler, deres foresatte og lærere (Egeberg et al., 2019). Fokus var rettet mot elevenes sosiale relasjoner på mellom- og ungdomstrinn, og undersøkelsen så på mobbing og mønstrene i den sosiale adferden elevene imellom. Dette var et samarbeid med Senter for fremragende lærerutdanning (PRO-Ted), og ansvarlig for studien var Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved Universitetet i Tromsø. Studien ble godkjent av REK-Nord (Egeberg et al., 2019).

I 2021 ble fase to «Trivsel i Tromsø 2. Covid-19s betydning for elevrelasjoner, trivsel, mental helse og livskvalitet» igangsatt. Her deltok kun elevene på 4.-10. trinn fra seks skoler sentralt i Tromsøområdet (Forsberg, 2021), og datainnsamlingen ble avsluttet i april 2021. Surveyen i «Trivsel i Tromsø 2» bygget i stor grad på samme spørsmål som fase 1, men ordlyd var noe endret og enkelte tilleggsspørsmål ble tatt bort i «TIT2». Videre ble spørsmål direkte knyttet til Covid-19 lagt til. Målet med «Trivsel i Tromsø 2» var å undersøke endringer i det sosiale samspillet etter pandemiens utbrudd, og videre hvilke påvirkning dette hadde hatt på elevers skolefungering og mentale helse (Forsberg & Thorvaldsen, u.å).

Funn fra tidligere undersøkelser tilknyttet «Trivsel i Tromsø 1 og 2» vedrørende mobbing viser at blant elever som blir mobbet finnes det større utfordringer med vennerelasjoner, mer utbredelse av emosjonelle vansker, og adferdsvansker (Thorvaldsen et al., 2018; Westgren, 2016). Samtidig viste funnene at det at den sterkeste beskyttelsesfaktoren mot mobbing er gode relasjoner til venner. Videre fant Hansen (2021) i en undersøkelse som bygger på «Trivsel i Tromsø 2» at 74% av elevene som rapporterte å bli mobbet (N=237) var motstandsdyktige mot mobbing og trakassering, samt at viktige beskyttelsesfaktorer var

venner, emosjonell trivsel og skolemiljøet. Egebergs (2016) forskning viste at lærere så på fysisk mobbing som den verste formen for mobbing, mens elevene oppfattet sosial og digital mobbing som verst. Videre fant han at det er stor forskjell i hvordan elever oppfatter negative handlinger fra medelever: Enkelte elever oppfatter alt som mobbing, mens andre mener at kun tydelig mobbeadferd kommer i den kategorien. I tillegg kom det frem at ikke alle elever var enige i elementer av mobbedefinisjonen – deriblant negativ adferd, gjentakelse og varighet av mobbingen - samt ubalansen i maktforhold (Egeberg, 2016).

Et særlig relevant funn fra tidligere forskning basert på «Trivsel i Tromsø 2», er at flere elever rapporterer mobbing under Covid-pandemien enn tidligere, dette på tross av at trenden i den longitudinelle studien har vist nedgang i mobbing (Forsberg & Thorvaldsen, 2021). Funnet viser også at trivselen til elevene i Covid-utvalget har sunket betraktelig på flere områder, og Forsberg & Thorvaldsen (2021) antar at dette blant annet kan skyldes selvopplevd skolefungering og sosial distansering.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne oppgaven tar utgangspunkt i logisk positivisme, en vitenskapsfilosofisk retning som har hatt stor innflytelse på samfunnsfaglig forskning (Nyeng, 2012). Positivistenes syn på vitenskap var at erkjennelse og vitenskap baserer seg på erfaringer (Kleven et al., 2018; Gilje & Grimen, 1995), samt at vitenskapelig arbeid kan testes, observeres og etterprøves (Nyeng, 2012). Dette er en tankegang som samsvarer med denne studiens teorigrunnlag og metode. Enigheten med de logiske positivistene stopper imidlertid der, da de logiske positivistene videre mente at verifisering av hypoteser skulle skje gjennom nøytrale observasjoner, og at den empiriske kunnskapen hadde universell gyldighet (Gilje & Grimen, 1995; Nyeng, 2012).

De kritiske rasjonalistene, med Karl Popper i spissen, motsatte seg de logiske positivistenes Verifikasjonsprinsipp (Nyeng, 2012), og påpekte behovet for en annen tilnærming til empirisk kunnskap. Deres argumentasjon var at verifikasjon bare kunne benyttes i enkelttilfeller, ikke når det gjaldt allmenngyldig kunnskap (Nyeng, 2012). De kritiske rasjonalistene argumenterte for falsifisering som grunnlag for kunnskap: Empirisk kunnskap kan ikke verifiseres, det må

falsifiseres (Gilje & Grimen, 1995; Nyeng, 2012), en tankegang som i stor grad farger denne oppgaven. Hypoteser og teorier vil kunne falsifiseres eller styrkes hvis de ikke lar seg falsifisere, og dermed være en god pekepinn på videre forskning som kan resultere i ny kunnskap (Nyeng, 2012). Jakten på ny kunnskap blir en læringsprosess hvor hypoteser undersøkes og forkastes (falsifiseres) ved bruk av forskningsresultater. Popper mente at man ikke kunne bevise noe 100 % sikkert logisk sett, men at man ved bruk av denne prosessen kunne komme nærmere allmenngyldig kunnskap (Ringdal, 2018), og dette samsvarer med denne studiens syn på ekte kunnskap.

Et annet viktig argument mot Verifikasjonskriteriet var tanken om at observasjoner ikke kan være nøytrale, de blir farget av observatørens kunnskap og bakgrunn (Nyeng, 2012). Ifølge Popper var empiriske data teoriimpregnerte (Gilje & Grimen, 1995), det eksisterte ikke noen fullstendig uavhengige og teorinøytrale observasjoner. Det har vært denne studiens målsetning å presentere resultater på en mest mulig objektiv og balansert måte, men samtidig ta høyde for at forskerens bakteppe og balast vil kunne farge analyser og tolkninger som gjennomføres. Videre er Poppers definisjon av rasjonalitet også relevant i denne oppgaven, fordi denne studien baseres på en erkjennelse av feilbarlighet. Det er mye man ikke vet eller kan vite noe om, og denne studien vil ikke kunne munne ut i en absolutt, allmenngyldig konklusjon (Gilje & Grimen, 1995).

Nyeng (2012) definerer empiri som «...metodisk kontrollerte iakttagelser av virkeligheten fremkommet under bestemte faglige forutsetninger (s.25)». Vitenskapelige eksperimenter og observasjoner er grunnlaget for empirisk forskning (Nyeng, 2012), og denne undersøkelsen baserer seg på rådata fra to surveyer - og barn og unges egenrapportering av egen situasjon. Dette samsvarer med Nyengs (2012) syn på at empiri er informasjon som skal opplyse forskeren utover forskerens egne erfaringer. Den sentrale delen av empirisk forskning er innsamling av data, analyse og tolkning av data, og brukt i en samfunnsvitenskapelig undersøkelse vil dette fortelle noe om sosiale prosesser og forhold i samfunnet (Johannessen et al., 2016). Viktige verdier i empirisk forskning og metode er grundighet, åpenhet og systematikk, noe som er grunnlaget i denne oppgave. Det er likevel viktig å ha i bakhodet at selv om empiri baserer seg på erfaring, så er mennesker og samfunnet komplekst, og dermed kan ikke alt registreres som kvantitative data (Johannessen et al., 2016).

John Dewey anså den hypotetisk-deduktive metoden for å være den mest avanserte forskningsmetoden (Aasen, 2008), noe oppgaven støtter seg på. Dette forskningsprosjektet er

en hypotetisk-deduktiv studie, som tester teori og hypoteser (Nyeng, 2012; Kleven et al., 2018). Utgangspunktet for denne studien er en grunnhypotese om at barn og unges trivsel, elevrelasjoner og mobbing har hatt en negativ utvikling et år inn i pandemien, og at dette gjenspeiler seg i elevenes evne og motivasjon til å forholde seg til læring. Teorien bygger på mange ulike kilder og målet er å ta i bruk data fra to undersøkelser for å kunne si noe om hvordan hypotesen stemmer med skoleelever i Tromsøs egenrapporterte situasjon. Med utgangspunkt i Poppers syn på falsifisering og rett kunnskap, kan resultatene av denne studien både styrke og svekke denne hypotesen og studiens forskningsspørsmål. Denne studien søker ikke å få bekreftet teorier eller hypoteser, men å undersøke om det finnes mønstre som samsvarer med, eller motsier, annen empiri. For å få til dette benyttes hypotetisk-deduktive metode: En stringent, empirisk forskning med kvantifiserbare variabler, og statistisk hypotesetesting (Nyeng, 2012). Uavhengig av om hypotesene svekkes eller styrkes, vil studien kunne gi kvantitativ informasjon om et stort antall elever i Tromsøskolen. Basert på denne kunnskapen vil det så kunne være mulig å utarbeide nye hypoteser, og deretter sikte inn ny forskning.

3.2 Studiens design.

Dette masterprosjektet baserer seg på et mangeårig samarbeid mellom Norges Arktiske universitet og Tromsø kommune, samt den longitudinelle studien «Trivsel i Tromsø». Studien har hatt tre faser, hvor fokus gjennomgående har vært på sosial adferd elever imellom, klassisk og digital mobbing (Forsberg, 2021). For å kunne svare på problemstillingen «Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing hos skoleelever i Tromsø?» ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål: 1) Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien, 2) Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien? 3) Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien og 4) Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien? Målet med studien var å utforske om det fantes likheter eller ulikheter mellom Pre-Covid-gruppen (2017) og Covid-gruppen (2021).

Ringdal (2018) påpeker at felles for all samfunnsforskning er at forskningen har et forhold til tid. Denne oppgaven baserer seg på to kvantitative tverrsnittsundersøkelser: «Trivsel i Tromsø» (2017) og «Trivsel i Tromsø 2» som den longitudinelle studien «Trivsel i Tromsø» (2012/2013-2021) bygger på. Slike tverrsnittsundersøkelser baserer seg på øyeblikksbilder av data innhentet på et gitt tidspunkt, men longitudinelle studier innhenter data på minst to

tidspunkt (Ringdal, 2018), og med dette som utgangspunkt var det dermed mulighet til å forske på stabilitet og endringer over tid.

Den kvantitative metoden baserer seg på tallmateriale, som benyttes for å kunne peke på menneskelige, sosiale forhold (Nyeng, 2012). Dette med utgangspunkt i distanse mellom forsker og informant, og objektive prosesser (Kleven et al., 2018), både når det gjelder datainnsamling, analyser og tolkning av resultater. Ifølge Ringdal (2018) består dataanalyse av to deler: Å legge til rette for analyse av data, og gjennomføring av selve dataanalysen. I denne studien var mye arbeid allerede utført av andre: datainnsamlingen var planlagt og gjennomført, noe som la enkelte føringer på denne oppgaven. Dette masterprosjektet bygger på en forutsetning om at tidligere operasjonaliseringen av begreper, intervjuer og gjennomføring har vært av god kvalitet, samt at det er gjort gjennomtenkte etiske vurderinger knyttet til grunnarbeidet og informantene.

I denne studien analyseres flere fenomener basert på øyeblikksbilder (Thrane, 2018) fra våren 2017 og april 2021, ved bruk av deskriptivt design. Deskriptivt design er den vanligste måten å beskrive en studies situasjon på (Silkose et al., 2021), både når det gjelder enkeltvariabler og forholdet mellom flere variabler. Det er derimot ikke mulig å si noe om kausaliteten i forhold mellom variabler, kun en korrelasjon (Silkose et al., 2021) – noe som samsvarer bra med at denne studien bygger på to ikke-sannsynlighetsutvalg.

3.3 Datainnsamling

Forskningsprosjektet «Trivsel i Tromsø» («Well-Being in Tromsø») har siden 2012/2013 gjennomført spørreundersøkelser hos barne- og ungdomsskoler som deltok i Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, og denne studien bygger på rådata innhentet i tverrsnittsundersøkelsene gjennomført i 2017 og i 2021. Begge spørreundersøkelsene ble gjennomført på seks skoler ved bruk av nettbaserte selvutfyllings skjema, spesielt egnet for den kvantitative metode og kartlegging av store utvalg (Ringdal, 2018). Undersøkelsen i 2017 ble gjennomført i Questback, men på grunn av endringer i lisensene til Norges Arktiske universitetet (UIT) ble undersøkelsen i 2021 gjennomført ved bruk av Nettskjema.

Undersøkelsen som ble gjennomført i 2017 ble godkjent av Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk avdeling Nord (REK Nord). Dette fordi det i 2017 ble samlet inn personopplysninger, og disse er meldepliktige (Johannessen, 2009). I undersøkelsen fra 2021 ble det ikke samlet inn personopplysninger, men behovet for godkjenning ble likevel

sjekket opp med Rek Nord. «Trivsel i Tromsø 2» (2021) ble meldt til Nasjonalt senter for forskningsdata. Videre skal all forskning baseres på samtykke, helst dokumenterbart (NESH, 2021). Ved gjennomføringen av undersøkelsen i 2017 ble det innhentet skriftlige samtykker fra foresatte, dette fordi denne undersøkelsen inneholdt personopplysninger. I undersøkelsen gjennomført i 2021 fikk foresatte fikk mulighet til å avslå barnets deltagelse i undersøkelsen ved bruk av Transponder, og deltagelsen for elevene var frivillig (Forsberg, 2021). Denne studien baserer seg kun på anonyme rådata som ikke inneholder personopplysninger.

3.3.1 Måleverktøy

Spørsmålene i den longitudinelle undersøkelsen «Trivsel i Tromsø» (Vedlegg 1) var i stor grad de samme, men med noen tilpasninger i spørreundersøkelsen administrert av «Trivsel i Tromsø 2» våren 2021. Spørreskjemaene i undersøkelsen bestod av prestrukturerte spørsmål, hvor svaralternativene var oppgitt i nettskjemaene. Dette gjør det enkelt for respondenter å svare på undersøkelsen, samt for forskere å samle svarene (Johannessen, 2009). Spørsmålene var selvinstruerende, og ble før prosjektets oppstart utprøvd i testfase. Undersøkelsen ble i stor grad målt ved bruk av den graderte Likert-skalaen, som kan inneholde mellom 3-7 svaralternativer (Ringdal, 2018).

Spørreundersøkelsen ble bygget opp av spørsmål hentet fra testbatteriene Kindl®, Life in school og The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Egeberg et al., 2019). «Trivsel i Tromsø 2» (2021) inkluderte også Covid-relaterte spørsmål bygget på FHI's hurtigoppsummering av problemområder i tilknytning til Covid-19 (Nøkleby et al., 2021). For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble utarbeidet, ble tatt valg knyttet til fokusområdet for studien. Denne studien bygger derfor på spørsmålene fra Kindl® og Life in school. Spørsmålene fra testbatteriet SDQ eller spørsmålene knyttet til Covid har ikke vært en del av studien, men redegjøres kort for, for slik å gi et mer utfyllende bilde av innholdet i spørreundersøkelsene som ble gjennomført. Noen spørsmål i den opprinnelige undersøkelsen ble fjernet for å gi plass til Covid som tema i «TIT2» (2021), og det vil ikke bli redegjort for disse. Dette ble gjort fordi en undersøkelse bør ha lavest antall spørsmål, men samtidig nok spørsmål til at undersøkelsen er dekkende (Johannessen, 2009).

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) er et kort screening-spørreskjema som omhandler adferd hos barn og unge i alderen 4-17 år, og er en sentral del av undersøkelsen «Trivsel i Tromsø». Spørreskjemaet kommer i flere varianter for å dekke ulike behov, og benyttes til kliniske vurderinger, evaluering av resultat (før og etter), epidemiologiske studier,

forskning og screening (Youth in mind, 2012). 25 spørsmål dekker 5 forskjellige skalaer, med 5 spørsmål i kategoriene emosjonelle vansker, oppførsel, hyperaktivitet, jevnaldervansker og prososial adferd (Youth in mind, 2012).

Covid-spørsmålene i undersøkelsen gjennomført i 2021 ble utarbeidet på bakgrunn av FHI-rapporten «Konsekvenser av Covid-19 på barn og unges liv og helse: En hurtigoversikt» (Nøkleby et al., 2021), som gjorde rede for aktuelle problemområder. Basert på rapporten ble det utarbeidet 10 spørsmål fordelt på temaene smittesituasjon, engstelse, ensomhet og skolefungering (figur 2.). Svaralternativene følger en Likert-skala med følgende svarverdier: 1= Aldri, 2= Sjeldent, 3= Av og til, 4= Ofte, 5= Alltid,

Kindl® Questionnaire for Measuring Health-related Quality of life in children and adolescents er et testbatteri som måler barn og unges livskvalitet, og består av flere ulike tester for både barn (selvrapportering) og foreldre (som proxy). Kindl® tar høyde for barns utvikling, og målet var å utvikle et verktøy som kunne tilpasses til ulike situasjoner og studier (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). Rønning et al. (2004) og Thorvaldsen et al. (2018)

Spørreskjemaet består av 24 spørsmål som etterspør elevenes opplevelser sist uke, fordelt på 6 temaer: Fysisk trivsel ($\alpha=0.63$), emosjonell trivsel ($\alpha=0.68$), selvtillit ($\alpha=0.75$), trivsel med familie ($\alpha=0.76$), trivsel med venner ($\alpha=0.74$) og skoletrivsel ($\alpha=.64$) (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). Reliabiliteten totalt, også den målt i Cronbach's Alpha, var god ($\alpha=0.84$). Kindl® opererer med følgende 5 svaralternativverdier på en Likert-skala: 1= Aldri, 2= Sjeldent, 3= Av og til, 4= Ofte, 5= Alltid. 10 av spørsmålene måtte reverseres før tolkning av resultat.

Mobbing og trakassering:

Spørsmålene benyttet i «Trivsel i Tromsø» etterspurte forekomst av mobbing og trakassering siste 2-3 måneder.

Mobbing ble undersøkt ved bruk av samlevariablene KlassiskMobbing ($\alpha=.831$), med spørsmålene «Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden?» og «Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden?», og DigitalMobbing ($\alpha=.692$), «Hvor ofte har du blitt mobbet digitalt i skoletiden» og «Hvor ofte har du blitt mobbet digitalt utenom skoletiden?»).

Jevnaldetrakassering (Peer Harrasment) ble undersøkt ved bruk av 15 spørsmål valgt ut fra sjekklisten «Life in school» (Arora, 1994). Aroras (1994) sjekkliste ble i utgangspunktet utarbeidet som en samling med hendelser som kunne oppstå med barn og unge i løpet av en

uke, og eksisterer i dag i flere tilpassede varianter. Målet med sjekklisten var å undersøke forekomsten av mobbing og trakassering, og det er vanlig å tilpasse ordlyd og utvalg av spørsmål (Arora, 1994). Spørreskjemaet er ikke like velkjent og utprøvd som Kindl®, men Rønning et al. (2004) og Thorvaldsen et al. (2018) har konkludert med at det er et akseptabelt måleredskap for klassisk mobbing og trakassering.

7 spørsmål var knyttet til **digital trakassering** ($\alpha=.819$):

Delen av undersøkelsen som omhandlet mobbing og trakassering ble også målt i en 5-punkt Likert skala, men med svaralternativene 1=aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke. Cut-of-point for mobbing ble satt til 2-3 ganger i måneden (Arora,1994; Ruud, 2021; Rønning et al., 2004).

3.3.2 Utvalg

Denne studien baserer seg på to datasett og dermed to ulike utvalg, hvor begge er ikke-sannsynlighetsutvalg. Datasett 1 (2017), heretter kalt Pre-covid-gruppe, bestod av 972 respondenter (452 jenter, 520 gutter). Datasett 2 (2021), heretter kalt Covid-gruppe, bestod av 1239 elever (573 jenter, 666 gutter). Studiens utvalg totalt er $n=2211$, herav 1025 jenter og 1186 gutter. Respondentene var i alderen 9-15 år, gikk i 4.-10. trinn - på skoler sentrert i og rundt bykjernen av Tromsø. I studien er disse delt opp i tre kohorter: 4.-5. trinn (741 elever), 6.-7. trinn (757 elever) og 8.-10. trinn (713 elever) (Tabell 1).

Datasett	Kjønn	4.-5.trinn	6.-7.trinn	8.-10.trinn	N
20017	Jente	158	172	122	452
	Gutt	196	198	126	520
2021	Jente	197	176	200	573
	Gutt	190	211	265	666
	N	741	757	713	2211

Tabell 1: Fordeling av respondenter i datasett, kjønn og aldersgrupper.

For å undersøke om det var signifikante statistiske forskjeller mellom kjønn og aldersgrupper i de to undersøkelsene fra 2017 og 2021, ble det gjennomført to Kjikvadrat-tester, hvor $\alpha=0.05/5\%$. I elevmassen er det totalt en svak overvekt av gutter (53,6 %). Basert på hypotesetesting, med H_0 = Det er ikke signifikante forskjeller mellom kjønn i denne undersøkelsen og H_1 = Det er signifikante forskjeller mellom kjønn i denne undersøkelsen (Johannessen, 2009)– så forkastes H_0 fordi $p=<.001$. Videre ble det undersøkt om det var forskjeller mellom aldersgruppene, med H_0 = Det er ikke signifikante forskjeller mellom aldersgruppene i undersøkelsen og H_1 = Det er signifikante forskjeller mellom aldersgruppene

i undersøkelsen – så beholdes H_0 fordi $p < .001$. Det er dermed signifikante forskjeller mellom både kjønn og aldersgrupper i undersøkelsen.

3.3.3 Gjennomføring av undersøkelsene

Spørreundersøkelsene ble gjennomført på våren i 2017 og i april 2021. I 2017 ble dette gjort ved bruk av et felles spørreskjema for hele elevgruppen (Vedlegg 1), i 2021 med et tilpasset 4.-7. trinn (Vedlegg 2) og et for 8.-10. trinn (Vedlegg 3). I forkant av gjennomføringen hadde elevene som en del av prosjektet hatt en tematime om undersøkelsen. I 2021 ble det utarbeidet en presentasjonsvideo hvor prosjektleder June Forsberg informerte om undersøkelsen, samt at det ble gjort rede for forventninger knyttet til elevenes svar. Målet med tematimen var å øke forståelsen av hva de innsamlede dataene skulle brukes til. Undersøkelsen ble anonymt gjennomført på nettbaserte spørreskjema administrert av lærer. Det var frivillig for elevene å gjennomføre undersøkelsen, men ingen av elevene som var til stede benyttet seg av muligheten til å ikke besvare spørreskjemaet. Surveyene ble gjennomført i løpet av en skoletime, og elevene som ikke var til stede fikk ikke rapportert sine opplevelser (Forsberg, 2021). For elevene som deltok var det ikke mulig å hoppe over spørsmål, og undersøkelsen inneholder dermed ingen «missing values».

Svarprosent på de to tverrsnittsundersøkelsene var henholdsvis 75 % i 2017, og 85 % i 2021. Ifølge Johannessen (2009) regnes 50 % som en god svarrespons, med forbehold om at det kan være vanskelig å trekke slutninger om populasjonen basert på utvalget. Det er sjelden at man oppnår en svarprosent så høy som 80-90 % (Johannessen, 2009), så svarprosentene denne studien bygger på er meget god. Høy svarprosent er bra, fordi da minsker sannsynligheten for frafallsfeil (Ringdal, 2018).

3.4 Operasjonalisering av begreper og analyser gjennomført i studien

3.4.1 Operasjonalisering av begreper

Samlevariablene benyttet i denne studien ble utvalgt etter nøye vurderinger av surveyene som ble gjennomført og etter fra innspill fra veileder, som ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet «Trivsel i Tromsø 2». Det åpenbare var å ta utgangspunkt i ferdig definerte indekser, da surveyene ble bygget på velkjente og utprøvde testbatterier. For å svare på forskningsspørsmålene ble det tatt utgangspunkt i spørsmålene hentet fra Kindl® og Mobbing

(Life in school), dette for å ha et sammenligningsgrunnlag mellom undersøkelsene fra 2017 og 2021.

Begrepet **elevrelasjon** ble operasjonalisert ved bruk av samlevariabelen KindlVenner, og består av spørsmålene «... har jeg gjort noe sammen med vennene mine», «... blitt godt likt av de andre», «... kommet godt overens med vennene mine» og «... følt at jeg er annerledes enn de andre».

Skoletrivsel ble operasjonalisert ved bruk av samlevariabelen KindlSkole bestående av «... klarte jeg oppgavene mine godt», «... syntes jeg at undervisningen var god og interessant», «... har jeg bekymret meg for fremtiden» og «... har jeg vært redd for å få dårlige karakterer».

For å operasjonalisere **mobbing** ble samlevariablene benyttet for å undersøke rapporteringer av både **klassisk mobbing** («Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden?», «Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden?») og **digital mobbing** («Hvor ofte har du blitt mobbet digitalt i skoletiden», «Hvor ofte har du blitt mobbet digitalt utenom skoletiden»). Begrepet mobbing er teoretisk, og begrepet undersøkes derfor videre ved bruk av konkrete, målbare rapporteringer av trakassering (Westgren, 2016).

Klassisk trakassering ble operasjonalisert ved bruk av underkategoriene, verbal, fysisk og sosial trakassering. **Verbal trakassering** ($a=.849$) med spørsmålene «...kalt deg stygge ting», «... sagt noe stygt om familie din», «...vært ekkel med deg og sier du er annerledes», «...ertet deg», «...prøvd å såre deg». **Fysisk trakassering** ($a=0.844$) med spørsmålene «...prøvd å sparke deg», «...truet deg», «...prøvd å sparke snublefot på deg», og «...prøvd å slå deg». Samlevariabelen **sosial trakassering** ($a=.861$) bestod av spørsmålene «...fått andre elever til å være slemme mot deg», «...prøvd å få deg til å være slem mot andre», «prøvd å lure deg til å gjøre noe galt», «...fått deg til å gjøre noe du ikke hadde lyst til», «...truet med å sladre på deg», «...fortalt en løgn om deg».

Digital trakassering ($a=.819$) ble operasjonalisert ved bruk av «noen sender meg ekle eller ubehagelige meldinger, bilder eller videoer på mobilen», «ekle eller ubehagelige oppringninger på mobilen», «sender meg skremmende eller stygge eposter», «erter eller fornærmer meg på sosiale medier», «erter eller fornærmer meg med chat-meldinger når vi spiller spill», «deler ubehagelige bilder eller videoer av meg på sosiale medier», «stenger meg ute fra lukkede grupper der jeg ønsker å være med».

3.4.2 Analyser

Thrane (2018) presenterer tre analyseteknikker knyttet til kvantitativ forskning, som har alle som utgangspunkt å undersøke den statistiske sammenhengen mellom to variabler:

Sammenligning av gjennomsnitt av ulike grupper, sammenligning av andeler i to grupper, samt regresjonsanalyse. Disse tre analyseteknikkene var alle en del av denne undersøkelsen, og vil bli redegjort for under. I denne studien ble IBM SPSS Statistics 28.0 benyttet for å registrere data og analysere variablene.

Samlevariablene KindlSkole, KindlVenner, DigitalMobbing, KlassiskMobbing, VerbalTrakassering, SosialTrakassering, FysiskTrakassering og DigitalTrakassering ble benyttet i studien. Svarkategoriene til variablene hadde verdier som ble ordnet i logisk rangering og som utelukket hverandre, og var dermed ordinale (Johannessen, 2009). De hadde alle fem svaralternativer, og fylte derfor kriteriene for både å kunne klassifiseres som kategoriske og kontinuerlige variabler (Johannessen, 2009). Ved bruk av SPSS opererte datasettet resultatmessig med delverdier i tillegg til de rene svaralternativene 1-5. For å gjøre resultatene mer oversiktlige ble svarverdiene i benyttede samlevariabler omkodet, og resultatene i SPSS ble da kategoriserte og tolket etter følgende svarverdiskala: $1-1.25=1$ (aldri/aldri), $1.5-2.25=2$ (sjelden/en eller to ganger), $2.5-3.25=3$ (av og til/to eller tre ganger i uka), $3.5-4.25=4$ (ofte/omtrent en gang i uka), $4.5-5=5$ (alltid/flere ganger hver uke). Denne verdi-inndelingen kan det være grunnlag for å diskutere, og i en tolkning av resultater bør det tas høyde for at en annen inndeling kan ligge til grunn i sammenlignbare undersøkelser. I undersøkelsen fantes det ingen manglende observasjoner.

Reliabiliteten i de benyttede samlevariablene ble testet ved bruk av Chronbachs alpha (α), for å undersøke den interne konsistensen av enkeltvariablene samlevariablene bygget på (Thrane, 2018). Chronbachs alpha vil ha en verdi mellom 0-1, hvor et godt resultat er mellom 0,7-0,9. 0,6 er nedre grense (Thrane, 2018), men når man bruker samlevariabler som har vært brukt tidligere i en undersøkelse, så er nedre godkjent verdi 0,7. Er Chronbachs alpha for nær 1, så tyder det på at alle de utvalgte variablene måler det samme – og at man ikke fanger opp hele det teoretiske begrepet (Silkose et al., 2021).

For å teste om det var signifikante forskjeller mellom aldersgruppene og kjønn i datasettene fra 2017 og 2021, ble statistisk signifikans undersøkt ved å ta i bruk Khikvadrattest. Khikvadrattester beregner ulikhetene mellom den forventede fordelingen i populasjonen og

den faktiske fordelingen (Johannessen, 2009). Det ble tatt utgangspunkt i nullhypotesen H_0 (det ikke var forskjeller mellom hverken kjønn eller aldersgrupper i datasettet) og den alternative H_1 (det var forskjeller mellom kjønn/aldersgrupper i datasettet), og en krysstabulering ble gjennomført. Dersom forskjellene var små ble H_0 beholdt, hvis ulikhetene var store ble H_0 forkastet og H_1 akseptert (Johannessen, 2009). Ved signifikansnivå 5% er $p=0.05$, og dersom p er høyere enn signifikansnivået som er satt, så forkastes H_0 . Resonnement vedrørende hypotesetesting er basert på sannsynlighet, og kan ikke gi 100% korrekte svar (Kleven et al., 2018). Man kan forkaste korrekte nullhypoteser (type-1-feil) eller beholde en nullhypotese som er feil (type-2-feil), men ved å velge signifikansnivå beregner man sannsynligheten for å velge feil (Kleven et al., 2018). I denne studien har ikke generalisering til populasjonen vært relevant, så signifikans viste her hvorvidt forskjellen mellom kjønn og aldersgrupper var så stor at de bør vektlegges (Kleven et al., 2018).

Videre ble variansanalyse gjennomført for å sammenligne gjennomsnittet i flere grupper samtidig, da ved bruk av Enveis ANOVA. ANOVA sammenligner de gjennomsnittlige variasjonene innad i gruppene med gruppenes variasjon seg imellom (Løvås, 2018). Hypotesene H_0 = «Det er ingen forskjell på gruppene», og H_1 = «Det er forskjell på gruppene» ble F-verdien regnet ut, dette for å avgjøre om forskjellen var signifikant. $F=1$ er helt like varianser (Silkaset et al., 2021), og H_0 forkastes når p er signifikant ($\alpha=0.05/5\%$) (Løvås, 2018).

Styrken på den statistiske samvariasjonen mellom to variabler ble testet ved å regne ut Pearsons korrelasjon, som er den korrelasjonskoeffisienten som er vanligst å benytte i pedagogisk forskning (Ringdal, 2018). Her forutsettes det at variabelen er på intervallnivå, og verdien av Pearsons r strekker seg fra -1 til 1 , og tallet 0 er ensbetydende med manglende korrelasjon. Som tommelfingerregel som samfunnsvitenskap benyttes følgende skala for Pearsons r : $0-0,2$ = Svak, $=0.3-0.4$ = Relativt sterk, over 0.5 = Meget sterk (Johannessen, 2018). Signifikanstesting er også relevant ved testing av korrelasjon, og har samme utgangspunkt som signifikanstesting ved bruk av Khikvadrattest. Dersom korrelasjonskoeffisienten er stor får man en lav p -verdi, og dersom korrelasjonen er liten vil p -verdien være høy (Johannessen, 2009). Korrelasjon kan brukes for å underbygge en årsaksteori, men ikke til å trekke slutninger fra korrelasjon til årsaker (Ringdal, 2018).

For å undersøke sammenhengen mellom flere variabler ble multippel regresjonsanalyse gjennomført. Dette for å få oversikt over hvor mange og hvilke variabler som predikerer

utfallet i avhengig variabel, samt hvordan en enkelt uavhengig variabel kan predikere avhengig variabel når man også har kontrollert andre uavhengige variabler (Johannessen, 2009). Avhengig variabel og uavhengige variabler ble undersøkt i en multipel regresjonsanalyse, for å undersøke koeffisientene (β) for de uavhengige variablene, samtidig som det ble kontrollert for andre variabler. Multipel R ble regnet ut for å undersøke hvor stor del av samvariasjonen som ble forklart av de uavhengige variablene, og målet var at multipel R skulle være så høy som mulig (Ringdal, 2017).

For å få oversikt over hvordan frekvensen av respondentenes svar fordelte seg på ulike variabler ble det gjennomført univariate analyser av forskningsspørsmålene (Johannessen, 2009). Histogram og frekvenstabeller ble benyttet for å vise frekvensfordelingen av resultatene i undersøkelsen. Sentraltendensen ble målt ved bruk av aritmetisk gjennomsnitt (M) og variansen ved bruk av standardavvik (Kleven et al., 2018). For å kunne benytte gjennomsnitt og standardavvik måtte variablene være på minimum intervallnivå (Kleven et al., 2018), og det ble også tatt med i vurdering ved valg av sentraltendens at det ikke var noen ekstremverdier i datasettet. Standardavvik (SD) benyttes for å rapportere hvordan enkeltresultater foreligger sammenlignet med gjennomsnittet (Kleven et al., 2018). Den symmetriske normalfordelingskurven kan ved bruk av standardavvik få frem hvilke verdier som befinner seg innenfor 68.21 % (et SD) og 94.44% (to SD) av observasjonene (Kleven et al., 2018).

3.5 Validitet, reliabilitet og etikk

3.5.1 Validitet

Ifølge Kleven et al. (2018) defineres begrepsvaliditet som graden av samsvar mellom et teoretisk definert begrep og hvor vellykket dette blir operasjonalisert. Noen av begrepene som undersøkes i denne studien er ikke direkte observerbare, så for å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene måtte det gjøres et utvalg av observerbare indikatorer. To spørreundersøkelser og to rådatasett ble basis for å vurdere hvilke innfallsvinkler som kunne benyttes for å operasjonalisere begrepene. Begrepene elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing måtte defineres, og det ble gjort vurderinger knyttet til hvilke variabler som samsvarte best mulig med disse teoretiske begrepene. Det ble gjort forsøk på å opprette egne sammensatte indekser, for slik å oppnå et mest mulig dekkende bilde av informantenes rapporteringer (Thrane, 2018), men valget falt til slutt på å benytte samlevariabler fra Kindl® og spørsmål hentet fra «Life in school». Dette på bakgrunn av at disse undersøkelsene er velkjente og

innarbeidede måleredskaper i pedagogisk forskning (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000; Rønning et al., 2004; Thorvaldsen et al., 2018).

Når det gjelder begrepsvaliditet var det viktig å ta høyde for at systematiske målingsfeil kunne gi utslag på resultater i undersøkelsen (Kleven et al., 2018), og at noen sider av begrepene kunne være underrepresentert. Samlevariablene *KindlSkole* og *KindlVenner* ble benyttet for å måle begrepene skoletrivsel og elevrelasjoner, og det ble ikke gjort noen tilpasninger der. Fordelen med å ta i bruk deler av godt kjente og velbrukte testbatterier er at disse som regel er utprøvd, samt at validiteten og reliabiliteten allerede har gjennomgått vurderinger (Johannessen, 2009). Dersom man har spørsmål og svaralternativer som er nøyaktig like de som har blitt benyttet i tidligere gjennomførte undersøkelser, er det også mulig å sammenligne egne resultater med disse (Johannessen, 2009).

For å svare på forskningsspørsmålet som omhandlet mobbing ble det tatt utgangspunkt i allerede utarbeidede samlevariabler fra «Life in school». Den originale sjekklisten består av både negativt ladede og positivt ladede spørsmål. De spørsmålene som ble benyttet i «TIT» var alle negativt ladet, og noe av tanken bak sjekklisten faller da bort. Arora (1994) påpeker viktigheten av å beholde vektingen av negative, nøytrale og positive spørsmål. Når sjekklisten ble utarbeidet var det et poeng at halvparten av spørsmålene skulle være nøytrale eller positivt ladet, dette for å minske fokuset direkte rettet mot mobbing (Arora, 1994). For å unngå at surveyen «Trivsel i Tromsø» totalt ble for lang, så måtte det gjøres et utvalg av spørsmål. Disse spørsmålene er en del av en større undersøkelse bestående av flere komponenter, og dette kan i stor grad kompensere for de manglende positivt ladede spørsmålene. Men fordi respondentene kan havne i et negativt ladet svarmønster i denne delen av skjemaet (Johannessen, 2009), så er dette likevel et standpunkt som kan diskuteres. Relevant er det også at Arora (1994) påpeker at anonyme spørreskjemaer mest sannsynlig vil gi større respons på negativt ladede spørsmål, fordi det er enklere for barn å svare på følsomme spørsmål dersom de ikke må stå frem med navn. Spørreskjemaet «Life in school» ble utarbeidet for å unngå nødvendigheten av å stille det direkte spørsmålet «Blir du mobbet?», blant annet fordi mange barn har ulike definisjoner av det å bli mobbet. I «TIT» ble spørsmålene hentet fra «Life in school» innledet med spørsmålene «Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden» og «Hvor ofte har du blitt mobbet utenfor skoletiden». Disse spørsmålene er en del av målingene i et av forskningsspørsmålene, og når disse direkte spørsmålene ble analysert har mulig variasjon i definisjoner vært en del av vurderingen.

Respondentenes subjektive definisjon av mobbing vil kunne variere, og dette åpnet for at akkurat denne delen av måleinstrumentet kunne bli mer unøyaktig.

I denne studien var det relevant å vurdere utvalgene studien baserte seg på i tilknytning til den indre validiteten. Utvalg over 120 respondenter defineres som store utvalg (Thrane, 2018), og for enkelte ikke-sannsynlighetsutvalg benyttes ofte 200 respondenter (Silkose et al., 2021). Utvalgene fra både 2017 og 2021 klassifiseres derfor som store utvalg, og gir dermed et godt grunnlag for å vurdere endringer fra 2017 til 2021. Samtidig vil feilmarginen være forholdsvis liten med et stort antall respondenter (Silkose et al., 2021). For å ta høyde for ulikhetene i størrelsen på utvalgene ble sammenligningene av Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen presenterte ved bruk av prosenter. Videre er det relevant at enkelte stemmer kan være underrepresentert i undersøkelsene denne studien baserer seg på. Surveyene ble gjennomførte i skoletiden, og dermed kan eksempelvis elever med stort skolefravær ikke ha fått delta på undersøkelsen. Dette kan ha gitt et skjevt bilde av situasjonen (Ringdal, 2018), selv om det gjaldt et fåtall elever - da særlig med tanke på at elevers fravær kan skyldes manglende trivsel og skolefungering. Om denne gruppen gjennomgående ikke får rapportert sine svar, vil man kunne få en underrapportering av vansker tilknyttet trivsel, elevrelasjoner og skolefungering. Dersom elevenes frafall var tilfeldig vil dette ikke i så stor grad påvirke resultatet av denne undersøkelsen (Ringdal, 2018). Det er ikke mulig i ettertid å vurdere dette, men det må tas høyde for at dette kan ha påvirket resultatet.

Når det videre kom til indre validitet var det ikke urimelig å anta at det finnes en statistisk sammenheng mellom begrepene skoletrivsel, elevrelasjoner og mobbing. Det var likevel vanskelig å si noe om årsaksforholdet i denne undersøkelsen, selv om man basert på teori kan anta at god skoletrivsel baseres på gode elevrelasjoner og lite mobbing i elevgruppen. Historien rundt datainnsamlingen fra Covid-gruppen var mer kompleks enn situasjonen Pre-Covid-gruppen sto i. Det var derfor viktig å være åpen for at det kunne være påvirkning på flere områder som kunne slå ut på i endring i rapportert skoletrivsel, elevrelasjoner og mobbing – og videre resultatene i undersøkelsen (Kleven et al., 2018).

Studiens ytre validitet begrenses av at utvalgene i studien ikke var sannsynlighetsutvalg. Med dette som utgangspunkt ville ikke resultatene i denne studien være representative for den sammenlignbare populasjonen i resten av Tromsø eller Norge (Silkose et al., 2021). Målet med undersøkelsen var å kunne rapportere data fra undersøkelsenes to utvalg, og å kunne si noe om opplevelsene de hadde hatt og situasjonene de hadde stått i – samt utviklingen fra

2017 til 2021. I tillegg rammet pandemien ulikt i Norge (NOU 2022:5), og elevenes opplevelser av pandemien ville kunne ventes å variere basert på hvor de hadde oppholdt seg i landet -noe som også i utgangspunktet ville vanskeliggjort det å trekke slutninger utover en populasjon i Tromsø.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad en undersøkelse kan gjentas flere ganger – med forventning om samme resultat (Silkose et al., 2021), og handler om pålitelighet i data og nøyaktighet i datainnsamlingen (Grønmo, 2020). Denne studien baserte seg på rådata fra to eksisterende datainnsamlinger, en del av reliabilitetsvurderingen ble dermed å vurdere arbeid som ble gjennomført av andre.

Målinger blir mer reliable dersom det er minimalt med tilfeldige feil, slik som feiltasting og feilrapportering på grunn av hukommelse. For elever over 8 år er det greit å forholde seg til spørsmål som har et tidsperspektiv på en uke tilbake i tid, fordi mange vil ha vansker med å huske lengre tilbake enn dette (Arora, 1994), og dersom en spør om ting lengre tilbake i tid vil reliabiliteten synke. Spørsmålene knyttet til klassisk og digital mobbing i denne undersøkelsen beveger seg utover dette i tid, og man bør derfor ta høyde for at elever kan ha glemt hendelser og disse ikke kommer med i rapporteringen.

For å teste inter-item reliabiliteten i studien, er reliabiliteten på samlevariablene benyttet i oppgaven er regnet ut i Chronbach's Alpha, hvor KindlVenner ($\alpha=.74$), KindlSkole ($\alpha=.64$), KlassiskMobbing ($\alpha=.692$), DigitalMobbing ($\alpha=.831$), VerbalTrakassering ($\alpha=.849$), FysiskTrakassering ($\alpha=0.844$), SosialTrakassering ($\alpha=.861$), DigitalTrakassering ($\alpha=.819$). Det er mulig å eksperimentere med hvilke variabler som gir høyest Cronbach's alfa, og basere undersøkelsen på disse funnene (Thrane, 2018), noe som ble forsøkt. KindlSkole ($\alpha=.64$) var under nedre godkjente verdi for tidligere brukte samlevariabler, og derfor ble det gjennomgått hvilke alternative variabler som kunne være aktuelle for å operasjonalisere begrepet skoletrivsel. Her ble det tatt utgangspunkt i følgende Covid-relaterte spørsmål: «Har du klart å konsentrere deg på skolen», «Klarte du å konsentrere deg om skolearbeidet da det var hjemmeskole» og «Har du klart å gjøre ditt beste med skolearbeidet», samt samlevariabelen KindlSkole. Samlet fikk disse variablene en reliabilitet på $\alpha=.792$, noe som var høyere enn KindlSkole alene. Dersom CovidSkole og KindlSkole samlet skulle benyttes, så ville muligheten for å sammenligne datasettene falle bort, da spørreskjemaet fra 2017 naturlig nok ikke inneholdt spørsmål relatert til Covid. Valget falt derfor på å benytte

vurderingsgrunnlaget som lå i begge datasett, selv om høyeste Chronbachs alpha her ville gitt den beste reliabiliteten. Dette var et valg som kan diskuteres, men som ble fattet for å kunne utnytte muligheten til å studere endring i elevrelasjoner og skoletrivsel i to datasett.

Videre kan tallmessig korrelasjon oppstå på grunn av ulogiske og tilfeldige sammenhenger, og ekstremverdier kan påvirke r (Ringdal, 2018). Likertskalaen ble benyttet i de fleste spørsmålene i denne studien, en gradert vurderingsskala med 5 svarverdier på spørsmålene. Spørsmålene i undersøkelsen bestod hovedsakelig av lukkede spørsmål med gitte verdier, og det er dermed ikke sannsynlig at ekstremverdier har påvirket resultater i undersøkelsen (Ringdal, 2018). Det var også viktig å ta høyde for at andre undersøkelser gjennomført på disse datasettene kan ha vært (eller kommer til å bli), gjennomført med en annen inndeling av resultatskalaen (1-5). Det måtte derfor tas høyde for dette i tolkningen av resultatene som ble presentert i denne studien.

3.5.3 Etikk

Denne studien ble basert på retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og dens formål: Å jobbe mot god, fri og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Sannhetsnormen og den metodologiske normen har vært en rettesnor; det har vært vektlagt å være redelig, saklig og tydelig gjennom hele arbeidsprosessen - slik at det skal kunne være mulig å etterprøve studien. Dette for å ivareta god forskningsmessig integritet og praksis (NESH, 2021). Videre har det vært fokusert på institusjonelle normer. Dette ved å ha et åpent, kritisk blikk på arbeidet med rådataene som ligger til grunn for studien, samtidig som det å ivareta integriteten til dette materiale har vært viktig.

Mange metodiske valg, planlegging og innsamling av data var allerede gjennomført da denne studien ble påbegynt, men det har likevel vært viktig å ivareta informantenes integritet videre i denne studien. Datainnsamlingen var frivillig, anonymisert, og innhenting av den personlige informasjonen i datasettet fra 2017 ble godkjent av REK-Nord. All forskning skal baseres på samtykke, gjerne dokumenterbart (NESH, 2021), og dette gjelder også anonymiserte studier og studier uten personopplysninger. Informantene i denne studien var barn og ungdom, en gruppe som har krav på særlig beskyttelse (NESH, 2021). For barn gjelder at både barnet selv og foresatte må samtykke i deltagelse i studiet (NESH, 2021), og denne studien baserer seg på passivt samtykke. Foreldrene fikk mulighet til å avslå barnets deltagelse i undersøkelsen ved

bruk av meldingstjenesten Transponder, samt at elevene selv når som helst kunne avstå eller trekke seg fra gjennomføring. Elevene ble informerte, både om anonymisering, frivillighet og formål, men i etterkant var det ikke mulig å vurdere om elevene tilsiktet eller utilsiktet har opplevd press for å delta i undersøkelsen.

Vurderingen var at alminnelige normer knyttet til forskningsetikk ble ivaretatt (NESH, 2021); en grunnleggende respekt for menneskeverdets frihet og selvbestemmelse lå til grunn, samtidig som beskyttelse av informantene mot mulig risiko og belastning ble ivaretatt ved god datahåndtering. Videre har det vært fokus på å formidle forskningen på en forståelig og ryddig måte. Det har vært viktig å formidle de faktiske resultatene fra studien, og å ha et kritisk og balansert blikk på analyser og resonnementer som er gjennomført. Det har vært viktig å unngå at forskerens sosialkonstruktivistiske læringssyn og mangeårige yrkesbakgrunn som lærer påvirket tolkninger og analyser utover det resultatene faktisk viste. Dette for at forskningen skulle kunne vurderes å være pålitelig kunnskap (NESH, 2021). For å underbygge studiens pålitelighet har det blitt gjort gjennomtenkte kildevalg, og basert på APA 7 har god henvisningsskikk blitt fulgt.

4 Presentasjon av funn

4.1 Resultater

4.1.1 Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien?

4.1.1.1 Resultater fra korrelasjonsanalyse.

Funnene i studien viste en relativt sterk signifikant korrelasjon mellom KindlSkole og KindlVenner både i Pre-Covid -gruppen ($r=.411^{**}$, $p<.001$) og i Covid-gruppen ($r=.359^{**}$, $p<.001$) (Tabell 2). Resultatene viste at trenden var synkende, og at samvariasjonen mellom skoletrivsel og elevrelasjoner var lavere i 2021 (se tabell3). Pre-Covid-gruppen ($r=-.240^{**}$, $p<.001$) hadde en svak negativ korrelasjon mellom Kindlskole og Aldersgrupper, mens det i Covid-gruppen ($r=-.356^{**}$, $p<.001$) var signifikant økende negativ samvariasjon.

Alderstrinn samvarierte dermed med negativ skoletrivsel, men det var ulikheter blant kohortene. Mellom KindlVenner og Aldersgrupper var det en svak negativ korrelasjon både i Pre-Covid-gruppen ($r=-.97^{**}$, $p=.002$) og Covid-gruppen ($r=-.093^{**}$, $p=.001$). Forholdet

mellom elevrelasjoner og alderstrinn har dermed vært stabilt. Alle variablene var signifikante i begge gruppene når $\alpha=0.05/5\%$.

Datsett	Variabler	KindlSkole	KindlVenner	Aldersgrupper
2017 N=972	KindlSkole	1	$r=.411^{**}$, $p<.001$	$r=-.240^{**}$, $p<.001$
	KindlVenner	$r=.411^{**}$, $p<.001$	1	$r=-.097^{**}$, $p=.002$
	Aldersgrupper	$r=-.240^{**}$, $p<.001$	$r=-.097^{**}$, $p=.002$	1
2021 N=1239	KindlSkole	1	$R=.359^{**}$, $p<.001$	$r=-.356$, $p<.001$
	KindlVenner	$R=.359^{**}$, $p<.001$	1	$R=-.093^{**}$, $p=.001$
	Aldersgrupper	$r=-.356$, $p<.001$	$R=-.093^{**}$, $p=.001$	1

Tabell 2: Korrelasjon og signifikans for KindlSkole, KindlVenner og Aldersgrupper i Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe. ** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

4.1.1.2 Resultater fra multipel regresjonsanalyse

For Pre-Covid-gruppen viste resultatene av regresjonsanalysen at de kombinerte uavhengige variablene forklarte KindlVenner ($\beta=.39$, $p<.001$) og Aldersgrupper ($\beta=-.20$, $p<.001$) 21% av variansen til KindlSkole (Tabell 3). Trenden var økende i Covid-gruppen, hvor KindlVenner ($\beta=.33$, $p<.001$) og Aldersgrupper ($\beta=-.326$, $p<.001$) forklarte 23.4% av variansen til KindlSkole. Alle uavhengige variabler i begge grupper var signifikante prediktorer når $\alpha=0.05/5\%$.

Avhengig variabel: KindlSkole				
	Variabel	β	R Square	P
2017 N=972	KindlVenner	.392	.210	<.001
	Aldersgrupper	-.202		<.001
2021 N=1239	KindlVenner	.328	.234	<.001
	Aldersgrupper	-.326		<.001

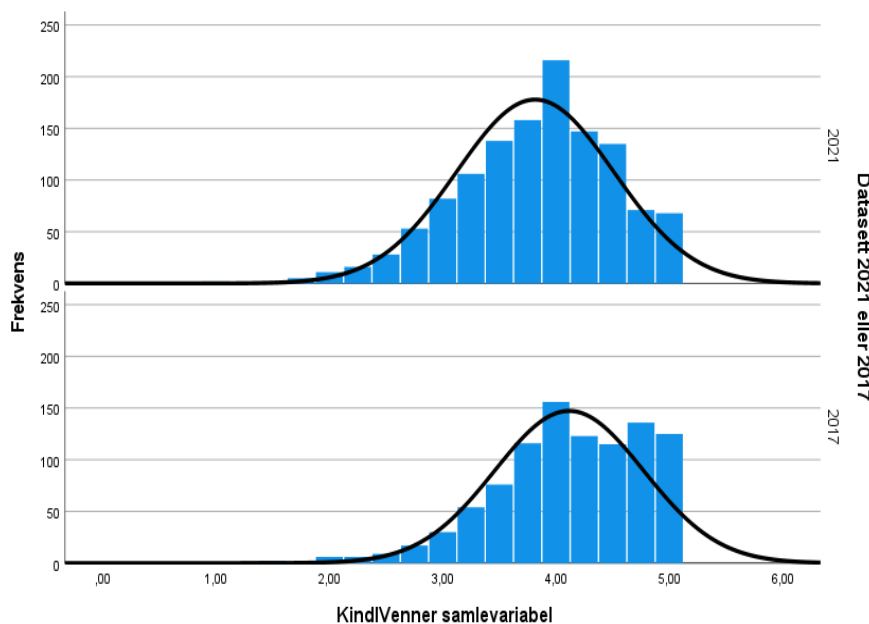
Tabell 3: Multipel regresjonsanalyse av avhengig variabel KindlSkole og uavhengige variabler KindlVenner og Aldersgrupper for Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe.

4.1.2 Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien?

4.1.2.1 Resultater fra samlet utvalg, 2017 og 2021.

KindlVenner:

I datasettet Pre-covid (N=972, M=4.12, SD=0.66) rapporterte 0.1 % (1/972) av elevene at de aldri hadde hatt gode vennerelasjoner, 1.4 % (14/972) sjelden og 38.7% (378/972) rapporterte å alltid oppleve gode vennerelasjoner. I Covid-gruppen (N=1239, M=3.82, SD=0.70) var det 0.2 % (3/1239) av respondentene som aldri hadde gode relasjoner til venner sist uke, 2.7% (34/1239) sjelden og 22.1% (274/1239) av elevene rapporterte gode vennerelasjoner. Funnene viste at flere elever opplever å aldri eller sjelden ha gode elevrelasjoner i Covid-gruppen, samt at antall elever som alltid opplevde gode elevrelasjoner sank markant (Figur 1). Enveis Anova viste at forskjellene mellom gruppene var signifikante ($p < .001$, når $\alpha = 0.05/5\%$).

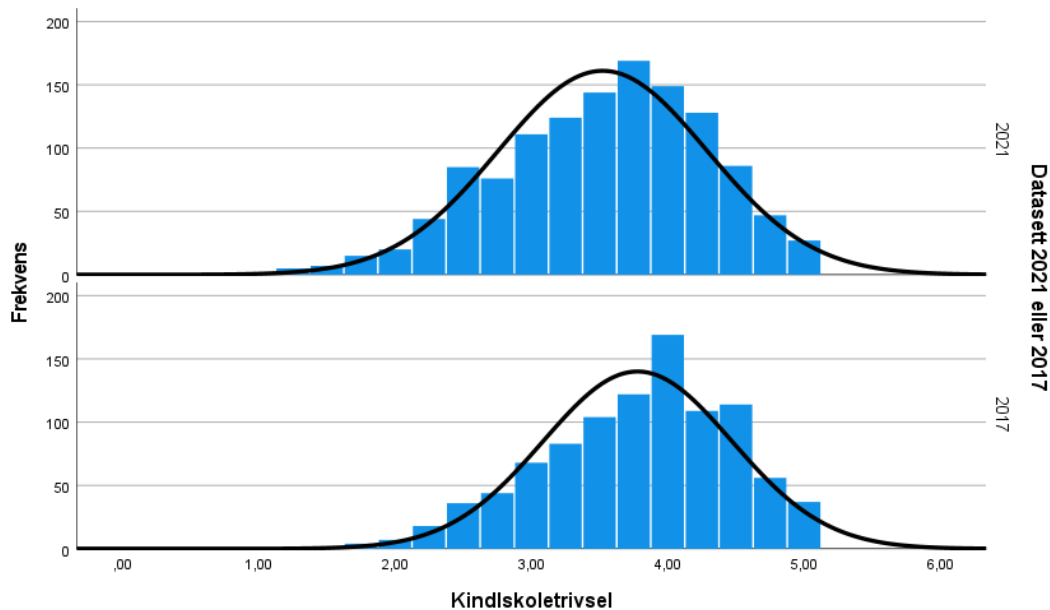


Figur 1: Frekvensen av KindlVenner i 2017 og 2021, med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid. Normalfordelingskurven har flyttet seg nedover på trivselsskalaen i 2021 sammenlignet med 2017.

KindlSkole

I det samlede utvalget (M=3.76, SD=0.81) rapporterte 0.4 % (8/2211) av elevene at de aldri opplevde trivsel knyttet til skolen, 5.2 % (115/2211) at de sjelden opplevde det, mens 16.6 % (367/2211) rapporterte å alltid oppleve god skoletrivsel. I Pre-Covid-gruppen (M=3.78,

SD=0.69) rapporterte 0.1% (1/972) aldri, 3 % (29/972) sjelden, mens 21.3% (207/972) rapporterte å alltid oppleve god skoletrivsel. I Covid-gruppen (M=3.52, SD=0.77) oppga 0.6 % (7/1239) å aldri oppleve skoletrivsel, 6.9 % (86/1239) sjelden, mens 12.9 % (160/1239) alltid oppleve god skoletrivsel (Figur 2). Manglende og sjelden skoletrivsel økte markant i 2021, samtidig som god skoletrivsel sank signifikant. Enveis Anova viser signifikant forskjell mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen ($p < 0.001$).



Figur 2: Frekvensen av KindlSkole i 2017 og 2021, med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid. Normalfordelingskurven har flyttet seg nedover på trivselsskalaen i 2021 sammenlignet med 2017.

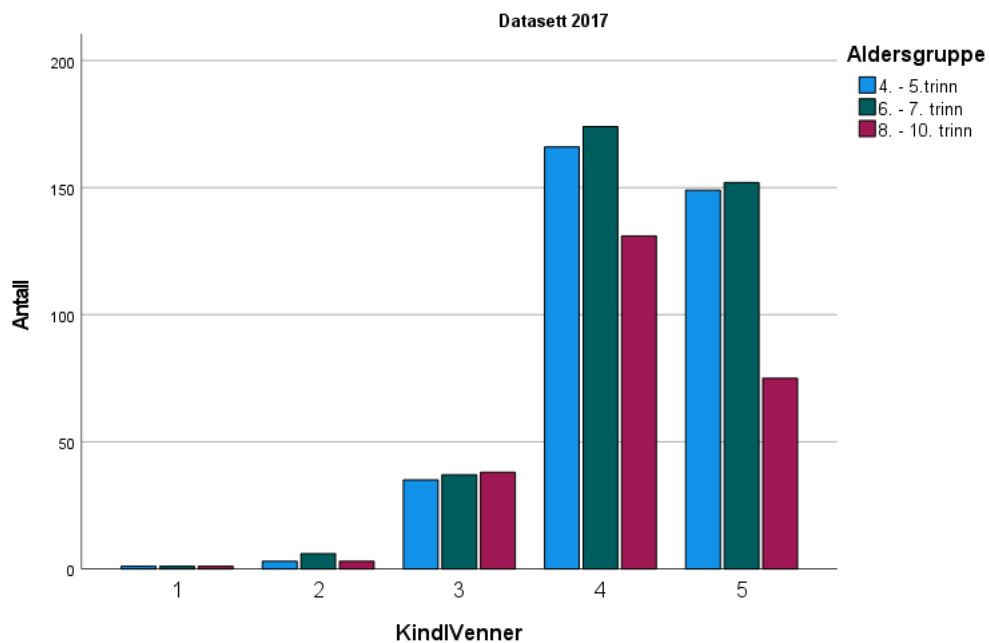
4.1.2.2 Resultater fra aldersgrupper i 2017 og 2021.

Det var videre interessant å undersøke om det var likheter eller ulikheter mellom de ulike aldersgruppene i Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen, når det kom til sammenhengen mellom elevrelasjoner og skoletrivsel.

KindlVenner.

I 2017 (N=972) rapporterte 0.3% (1/354) av elevene på 4.-5. trinn (M=4.30, SD=0.70) at de aldri opplevde positive elevrelasjoner, 0.8% (3/354) sjelden, og 42.1% (149/354) opplevde alltid positive elevrelasjoner. På 6.-7. trinn (M=4.27, SD=0.73) rapporterte 0.3% (1/370) at de aldri opplevde positive elevrelasjoner, 1.6 % (6/370) sjelden og 41.1% (152/370) opplevde alltid positive elevrelasjoner. På 8.-10. trinn (M=4.11, SD=0.73) rapporterte 0.4% (1/248) å

aldri oppleve positive elevrelasjoner, 1.3 % (3/248) sjelden og 30.2% (75/248) opplevde alltid positive elevrelasjoner (Figur 3). Funnene viste at andelen positive elevrelasjoner sank markant når elevene kom på ungdomstrinnet, og at andelen elever som aldri eller sjelden opplevde gode elevrelasjoner var lavest på 4.-5. trinn.

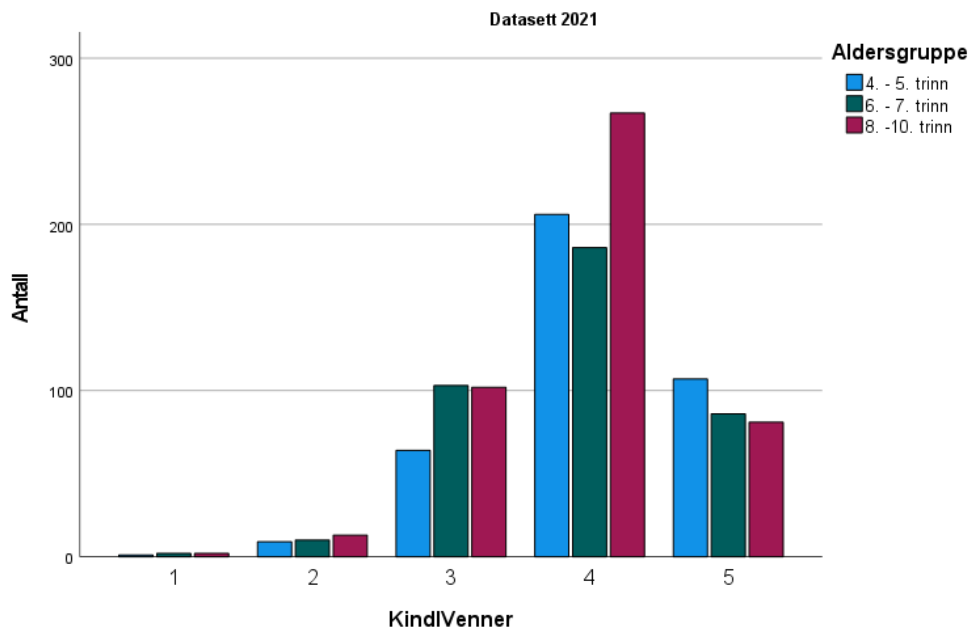


Figur 3: Frekvensen av KindlVenner på de ulike alderstrinnene fra Pre-Covid-gruppen (2017), med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid.

I 2021 (N=1239) rapporterte 0.3% (1/387) av elevene på 4.-5. trinn (M=4.06, SD=0.75) å aldri ha positive elevrelasjoner, 2.3% (9/387) sjelden, og 27.6% (107/387) opplevde alltid positive elevrelasjoner. På 6.-7. trinn (M=3.89, SD=0.80) rapporterte 0.5% (2/387) at de aldri opplevde positive elevrelasjoner, 2.6 % (10/387) sjelden og 22.2% (86/387) opplevde alltid positive elevrelasjoner. På 8.-10. trinn (M=3.89, SD=0.73) rapporterte 0.4% (2/465) at de aldri opplevde positive elevrelasjoner, 2.8 % (13/465) sjelden og 17.4% (81/465) opplevde alltid å ha positive elevrelasjoner (Figur 4). Resultatene viste et jevnt antall rapporteringer av elever som aldri eller sjelden hadde positive elevrelasjoner på alle trinn, men med en svak økning i de eldste aldersgruppene. Andelen elever som alltid opplevde positive elevrelasjoner sank derimot markant når elevene ble eldre.

Enveis Anova viste signifikante forskjeller mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for alle alderstrinn ($p < .001$). Andelen elever som aldri opplever gode elevrelasjoner holder seg noenlunde jevn på alle alderstrinn i begge grupper. Videre er det i 2021 en svak økning i

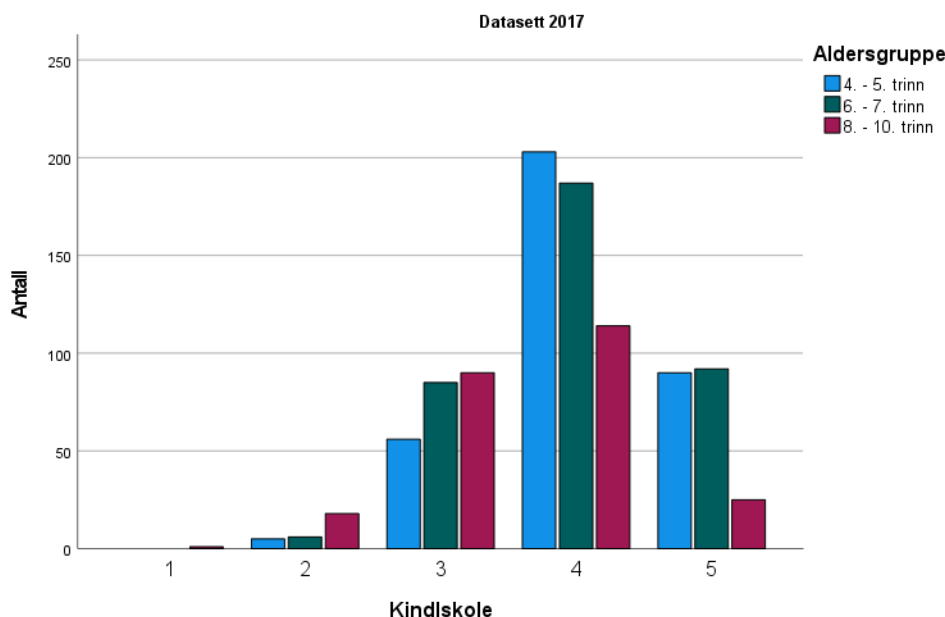
antall elever som sjelden har gode elevrelasjoner etter hvert som elevene blir eldre, i 2017 var høyeste frekvens på 6.-7. trinn. Samtidig er det en klar nedgang i antallet elever som alltid opplever positive elevrelasjoner når elevene beveger seg oppover i skolesystemet. Sammenlignet med rapporteringene fra 2017 har andelen elever som rapporterer å alltid oppleve gode elevrelasjoner hatt en tydelig nedgang på alle alderstrinn.



Figur 4: Frekvensen av KindlVenner på de ulike alderstrinnene fra Covid-gruppen (2021), med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid.

KindlSkole

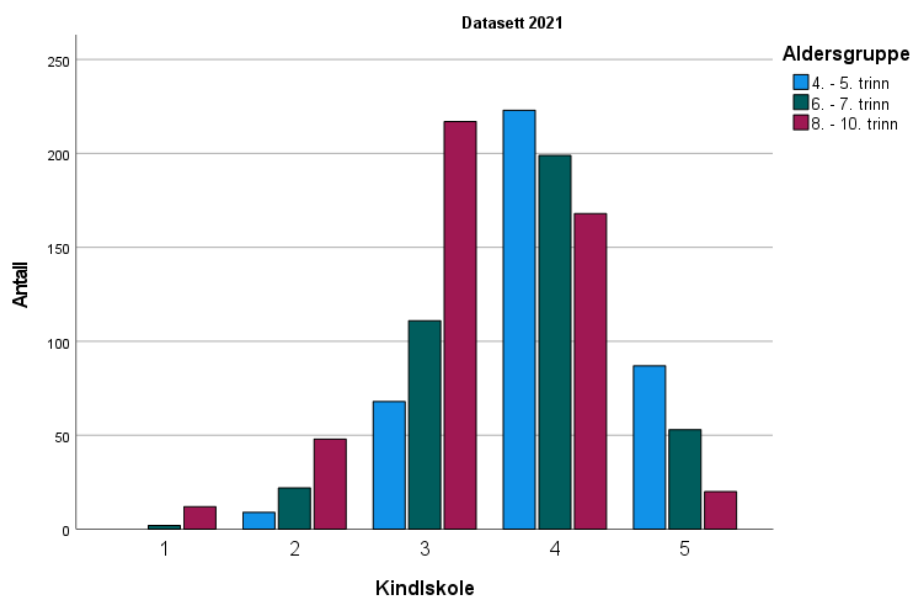
I 2017 (N=972) rapporterte 0% (0/354) av elevene på 4.-5. (M=4.07, SD=0.68) trinn at de aldri opplevde skoletrivsel, 1,4% (5/354) sjelden, og 25.4% (90/354) opplevde alltid skoletrivsel. På 6.-7. trinn (M=3.99, SD=0.74) opplevde 0% (0/370) aldri skoletrivsel, 1.6 % (6/370) sjelden og 24.9% (92/370) opplevde alltid skoletrivsel. På 8.-10. trinn (M=3.58, SD=0.79) rapporterte 0.4% (1/248) at de aldri kjente på skoletrivsel, 7.3 % (18/248) sjelden og 10.1% (25/248) opplevde alltid skoletrivsel (Figur 5). Funnene viste at i Pre-Covid-gruppen rapporterte 4.-5. trinn og 6.-7. trinn om små forskjeller trinnene imellom. Videre var det flere elever som aldri eller sjelden trivdes på skolen i 8.-10. trinn, samtidig som andelen som alltid kjente på skoletrivsel var markant lavere.



Figur 5: Frekvensen av KindlSkole på de ulike alderstrinnene fra Pre-Covid-gruppen (2017), med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid.

I 2021 (N=1239) rapporterte 0% (0/387) av elevene på 4.-5. trinn (M=4.0, SD= 0.73) at de aldri kjente på skoletrivsel, 2.3% (9/387) sjelden, og 22.5% (87/387) opplevde alltid skoletrivsel (Figur 6). På 6.-7. trinn (M=3.72, SD=0.79) kjente 0.5% (2/387) aldri på skoletrivsel, 5.7 % (22/387) sjelden og 13.7% (53/387) opplevde alltid skoletrivsel. På 8.-10. trinn (M=3.31, SD=0.78) rapporterte 2,6% (12/465) at de aldri kjente skoletrivsel, 10.3 % (48/465) sjelden og 4.3% (20/465) kjente alltid på skoletrivsel (Figur 6). Funnene for Covid-gruppen viser en tydelig økning av elever som aldri eller sjelden opplever skoletrivsel etter hvert som elevene blir eldre, og denne trenden bekreftes av en markant nedgang, i forhold til 4.-5. trinn, i antall elever som rapporterer å alltid trives på skolen på 6.-7. og 8.-10. trinn.

Enveis Anova viste signifikante forskjeller mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for 6.-7. trinn ($p < .001$) og 8.-10. trinn ($p < .001$). Andelen elever på 6.-7 og 8.-10. trinn som aldri opplevde gode elevrelasjoner hadde en svak økning fra 2017 til 2021. På alle alderstrinn økte andelen elever som sjelden opplevde skoletrivsel, samtidig som antall elever som alltid trivdes sank.



Figur 6: Frekvensen av KindlSkole på de ulike alderstrinnene fra Covid-gruppen (2021), med svaralternativene 1= aldri, 2= sjelden, 3= av og til, 4= ofte og 5= alltid.

4.1.3 Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien?

4.1.3.1 Resultater fra korrelasjonsanalyse.

Funnene i studien viste en svak negativ korrelasjon mellom skoletrivsel og alle variablene for mobbing og trakassering i både Pre-Covid-gruppen og i Covid-gruppen (Tabell 4). For variablene KlassiskMobbing ($r=-.200$, $p<.001$ / $r=-.081$, $p=.004$), SosialTrakassering ($r=-.199$, $p<.001$ / $r=-.183$, $p<.001$) var det en svak nedgang i korrelasjonen, mens det for DigitalMobbing ($r=-.095$, $p<.003$ / $r=-.143$, $p<.003$), VerbalTrakassering ($r=-.181$, $p<.001$ / $r=-.191$, $p<.001$), DigitalTrakassering ($r=-.156$, $p<.001$ / $r=-.209$, $p<.001$) var en svakt økende negativ tendens. FysiskTrakassering ($r=-.108$, $p<.001$ / $r=-.107$, $p<.001$) holdt seg stabil i både 2017 og 2021.

Variabler		Kindl Skole	Klassisk mobbing	Digital Mobbing	Verbal trak.	Fysisk trak.	Sosial trak.	Digital trak.
2017 N=972	KindlSkole	1	r=-.200** p=<.001	r=-.095** p=.003	r=-.181** p=<.001	r=-.108** p=<.001	r=-.199** p=<.001	r=-.156** p=<.001
	Klassisk mobbing	r=-.200,** p=<.001	1	r=.401** p=<.001	r=.614** p=<.001	r=.455** p=<.001	r=.492** p=<.001	r=.382** p=<.001
	Digital mobbing	r=-.095**, p=.003	r=.401** p=<.001	1	r=.416** p=<.001	r=.293** p=<.001	r=.421** p=<.001	r=.495** p=<.001
	Verbal trak.	r=-.181** p=<.001	r=.614** p=<.001	r=.416** p=<.001	1	r=.573** p=<.001	r=.644** p=<.001	r=.405** p=<.001
	Fysisk trak.	r=-.108** p=<.001	r=.455** p=<.001	r=.293** p=<.001	r=.573** p=<.001	1	r=.551** p=<.001	r=.325** p=<.001
	Sosial trak.	r=-.199** p=<.001	r=.492** p=<.001	r=.421** p=<.001	r=.644** p=<.001	r=.551** p=<.001	1	r=.405** p=<.001
	Digital trak.	r=-.156** p=<.001	r=.382** p=<.001	r=.495** p=<.001	r=.395** p=<.001	r=.325** p=<.001	r=.405** p=<.001	1
2021 N=1239	KindlSkole	1	r=-.081** p=.004	r=-.143** p=<.001	r=-.191** p=<.001	r=-.107** p=<.001	r=-.183** p=<.001	r=-.209** p=<.001
	Klassisk mobbing	r=-.081** p=.004	1	r=.560** p=<.001	r=.695** p=<.001	r=.571** p=<.001	r=.590** p=<.001	r=.457** p=<.001
	Digital mobbing	r=-.143** p=<.001	r=.560** p=<.001	1	r=.567** p=<.001	r=.518** p=<.001	r=.592** p=<.001	r=.698** p=<.001
	Verbal trak.	r=-.191** p=<.001	r=.695** p=<.001	r=.567** p=<.001	1	r=.671** p=<.001	r=.733** p=<.001	r=.589** p=<.001
	Fysisk trak.	r=-.107** p=<.001	r=.571** p=<.001	r=.518** p=<.001	r=.671** p=<.001	1	r=.672** p=<.001	r=.501** p=<.001
	Sosial trak.	r=-.183** p=<.001	r=.590** p=<.001	r=.592** p=<.001	r=.733** p=<.001	r=.672** p=<.001	1	r=.573** p=<.001
	Digital trak.	r=-.209** p=<.001	r=.457** p=<.001	r=.698** p=<.001	r=.589** p=<.001	r=.501** p=<.001	r=.573** p=<.001	1

Tabell 4: Korrelasjon og signifikans for KindlSkole, KlassiskMobbing, DigitalMobbing, VerbalTrakassering, FysiskTrakassering, SosialTRakassering og DigitalTrakassering i Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe. ** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

4.1.3.2 Resultater fra multippel regresjonsanalyse

For PreCovid-gruppen viste resultatene av regresjonsanalysen at de uavhengige variablene forklarte 6% av variansen til KindlSkole. KlassiskMobbing ($\beta=-.125$, $p=.002$), SosialTrakassering ($\beta=-.129$, $p=.003$) og DigitalTrakassering ($\beta=-.083$, $p=.027$) var signifikante prediktorer for skoletrivsel når $\alpha=0.05/5\%$. For Covid-gruppen forklarte de kombinerte uavhengige variablene 6.3% av variansen til skoletrivsel. KlassiskMobbing ($\beta=.110$, $p=.007$), VerbalTrakassering ($\beta=-.162$, $p<.001$), SosialTrakassering ($\beta=-.101$, $p=.026$) og DigitalTrakassering ($\beta=-.155$, $p<.001$) var signifikante prediktorer (Tabell 5).

Avhengig variabel: KindlSkole							
		Klassisk mobbing	Digital Mobbing	Verbal trakassering	Fysisk trakassering	Sosial trakassering	Digital trakassering
2017 (N=972)	β	-125	.052	-.39	.052	-.129	-.083
	R Square	0.060					
	p	.002	.175	.408	.191	.003	.027
2021 (N=1239)	β	.110	.015	-.162	.078	-.101	-.155
	R Square	0.063					
	p	0.007	.726	<.001	.056	.026	<.001

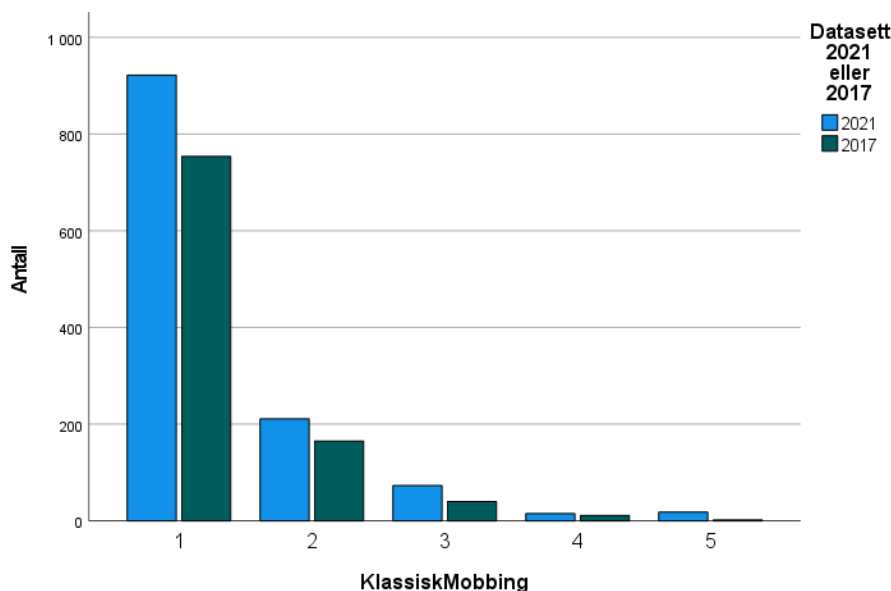
Tabell 5: Multippel regresjonsanalyse av avhengig variabel KindlSkole og uavhengige variabler KlassiskMobbing, DigitalMobbing, VerbalTrakassering, FysiskTrakassering, SosialTrakassering og DigitalTrakassering Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe. Resultatene er signifikante på 0.05 nivå.

4.1.4 Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien?

4.1.4.1 Resultater for klassisk og digital mobbing

Klassisk mobbing

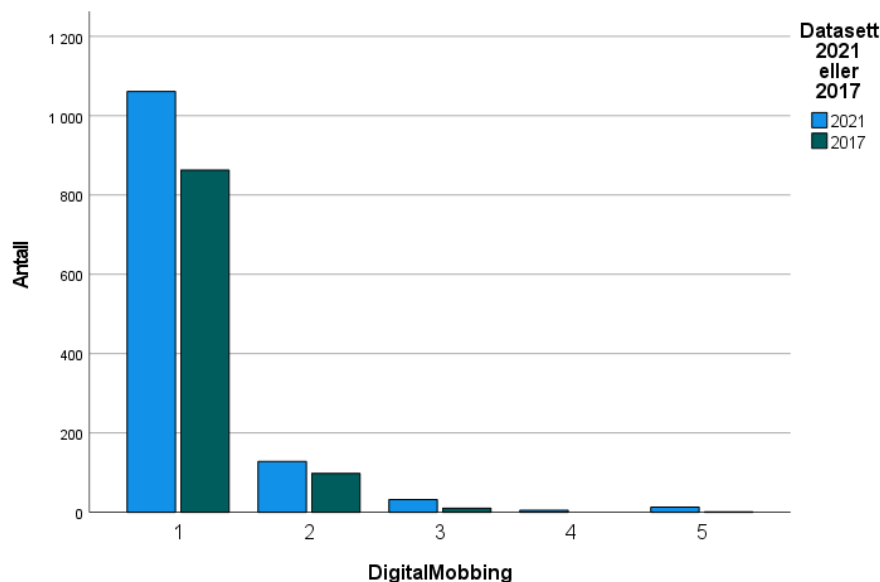
For samlevariabelen KlassiskMobbing (Figur 7) rapporterer elevene i Pre-Covid-gruppen (M=1.29, SD=0.62) følgende frekvenser: 77.6% (754/972) opplever aldri mobbing, 17% (165/972) har blitt mobbet en eller to ganger, 4.1% (40/972) mobbes av og til, 1.1% (11/972) omtrent en gang i uken – og 0.2% (2/972) mobbes flere ganger hver uke. I Covid-gruppen (M=1.38, SD=0.78) opplever 74.4% (922/1239) aldri mobbing, 17% (211/1239) har blitt mobbet en eller to ganger, 5.9% (73/1239) mobbes av og til, 1.2% (15/1239) mobbes omtrent en gang i uken, og 1.5% (18/1239) mobbes flere ganger hver uke. Enveis Anova viser at forskjellen mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen er signifikant (p=.004). Når man sammenlignet 2017 med 2021 viste resultatene nedgang i antall elever som aldri opplevde klassisk mobbing. Rapporteringene fra elevene som ble mobbet en til to ganger og omtrent en gang i uken var stabile og det var signifikant økning i antall elever som ble mobbet av og til og flere ganger hver uke.



Figur 7 Frekvensen av KlassiskMobbing fra Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke.

Digital mobbing

For samlevariabelen DigitalMobbing (Figur 8) finner vi i Pre-Covid-gruppen (M=1.13, SD=0.38) følgende frekvenser: 88.8% (863/972) opplever aldri digital mobbing, 10.1% (98/972) har blitt mobbet en eller to ganger, 1% (10/972) mobbes av og til og 0.1% (1/972) mobbes digitalt flere ganger hver uke. I Covid-gruppen (M=1.21, SD=0.61) opplever 85.6% (1061/1239) aldri mobbing, 10.3% (128/1239) har blitt mobbet en eller to ganger, 2.6% (32/1239) mobbes av og til, 0.4% (5/1239) mobbes omtrent en gang i uken, og 1% (13/1239) mobbes digitalt flere ganger hver uke. Enveis Anova viser at forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p < .001$). Resultatene for 2021 sammenlignet med 2017 viste nedgang i antall elever som aldri opplevde digital mobbing, samtidig som det var en generell økning av elever som opplevde mobbing i alle svarkategoriene i 2021.



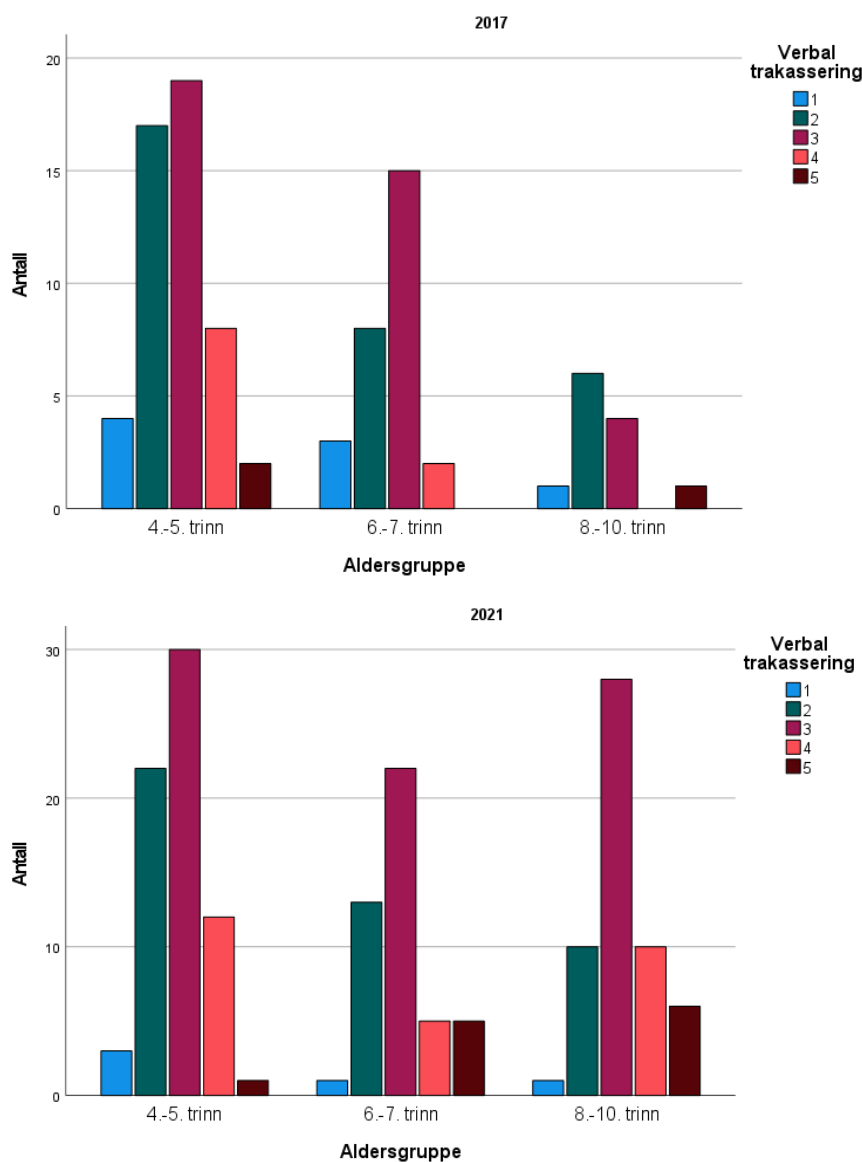
Figur 8 Frekvensen av DigitalMobbing fra Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke.

4.1.4.2 Resultater for klassisk og digital trakassering.

Videre ble rapporteringene fra klassisk trakassering og digital trakassering (Verbal-, Fysisk-, Sosial- og DigitalTrakassering) for alle alderstrinn i både Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe undersøkt. Cut-of-point for trakassering ble satt til 2, og gjennomsnitt og standardavvik ble beregnet kun med utgangspunkt i elevene som hadde rapportert trakassering.

Verbal trakassering

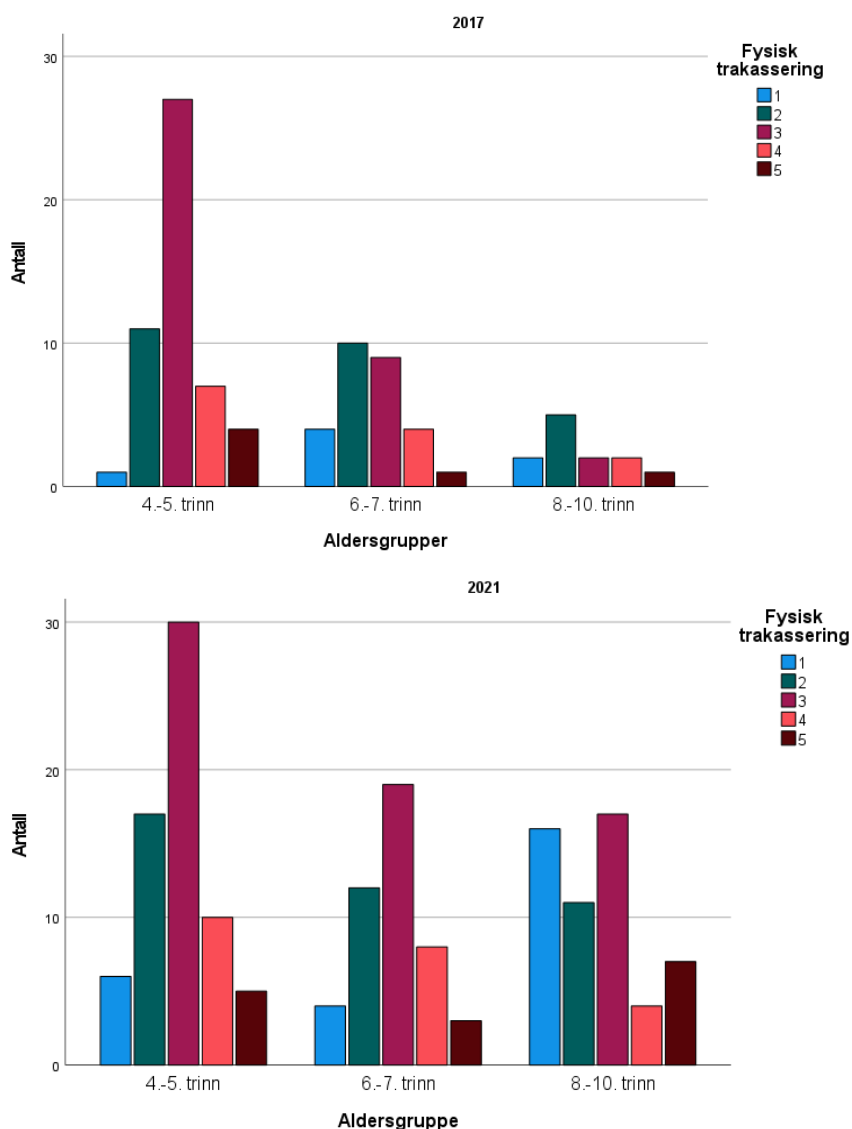
I Pre-Covid-gruppen rapporterte 5.3% (51/972) av elevene om verbal trakassering ($M=3.31$, $SD=0.58$). På 4.-5. trinn rapporterte 8.2% (29/354) å bli verbalt trakassert, mot 4.6% (17/370) på 6.-7. trinn og 2% (5/248) på 8.-10. trinn. I Covid-gruppen viste resultatene at 9.6% (119/1239) av elevene rapporterte om verbal trakassering ($M=3.43$, $SD=0.67$). På 4.-5. trinn rapporterte 11.1% (43/387) å bli verbalt trakassert, mot 8.3% (32/387) på 6.-7. trinn og 9.9% (46/465) på 8.-10. trinn (Figur 9). Enveis Anova viste en signifikant forskjell mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for 6.-7. trinn ($p < .005$) og 8.-10. trinn ($p < .001$).



Figur 9 Frekvensen av VerbalTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn, med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke. Cut-off-point for mobbing ble satt til 3=2-3 ganger i måneden.

Fysisk trakassering

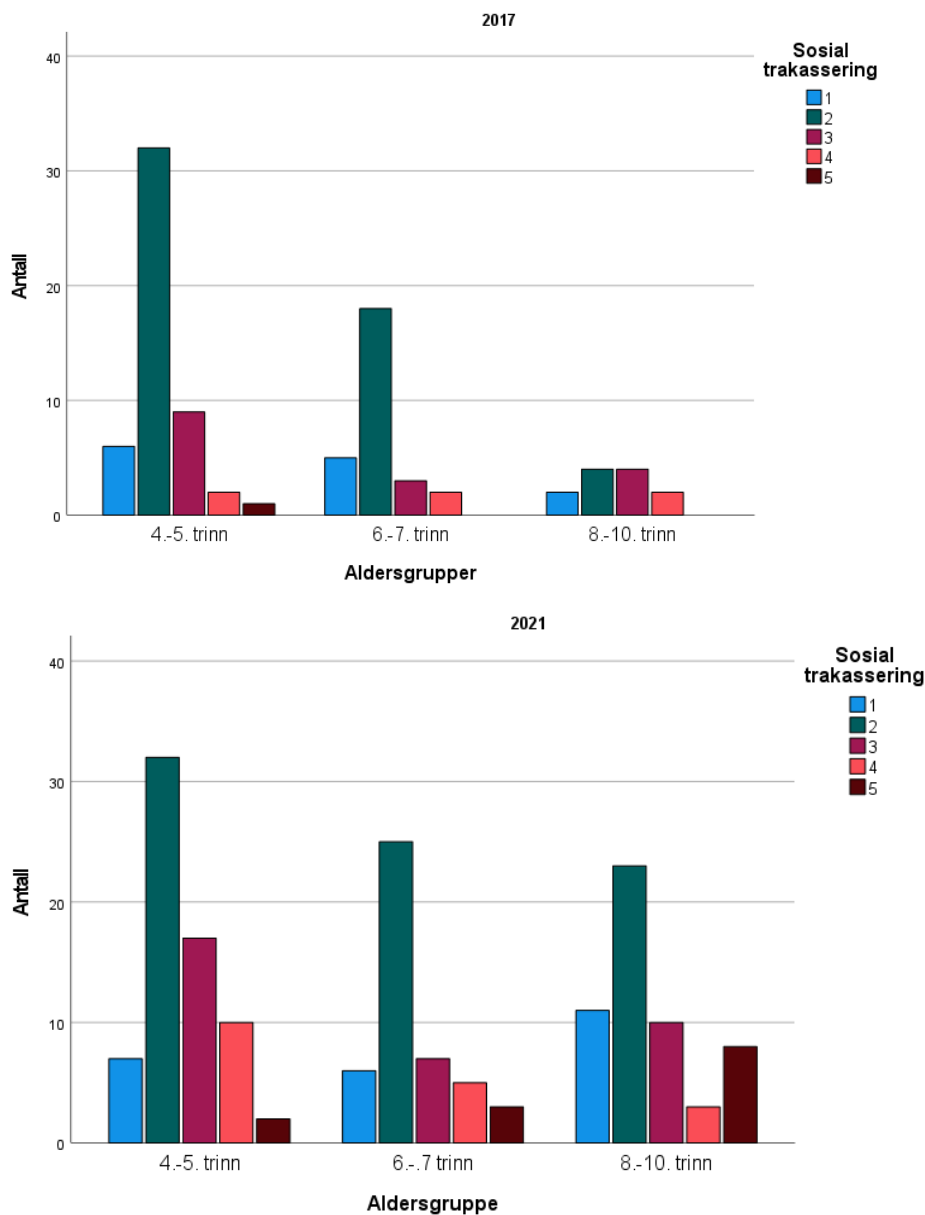
I Pre-Covid-gruppen 5.9% (57/ 972) om fysisk trakassering (M=3.44, SD=0.68). På 4.-5. trinn rapporterte 10.7% (38/354) å bli fysisk trakassert, mot 3.8% (14/370) på 6.-7. trinn og 2% (5/248) på 8.-10. trinn. I Covid-gruppen rapporterte 8.3% (103/1239) om fysisk trakassering (M=3.50, SD=0.74). På 4.-5. trinn rapporterte 11.6% (45/387) å bli fysisk trakassert, mot 7.8% (30/387) på 6.-7. trinn og 6% (28/465) på 8.-10. trinn (Figur 10). Enveis Anova viste en signifikant forskjell mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for 6.-7. trinn ($p = .014$).



Figur 10 Frekvensen av FysiskTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn, med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke. Cut-of-point for mobbing ble satt til 3= 2-3 ganger i måneden.

Sosial Trakassering

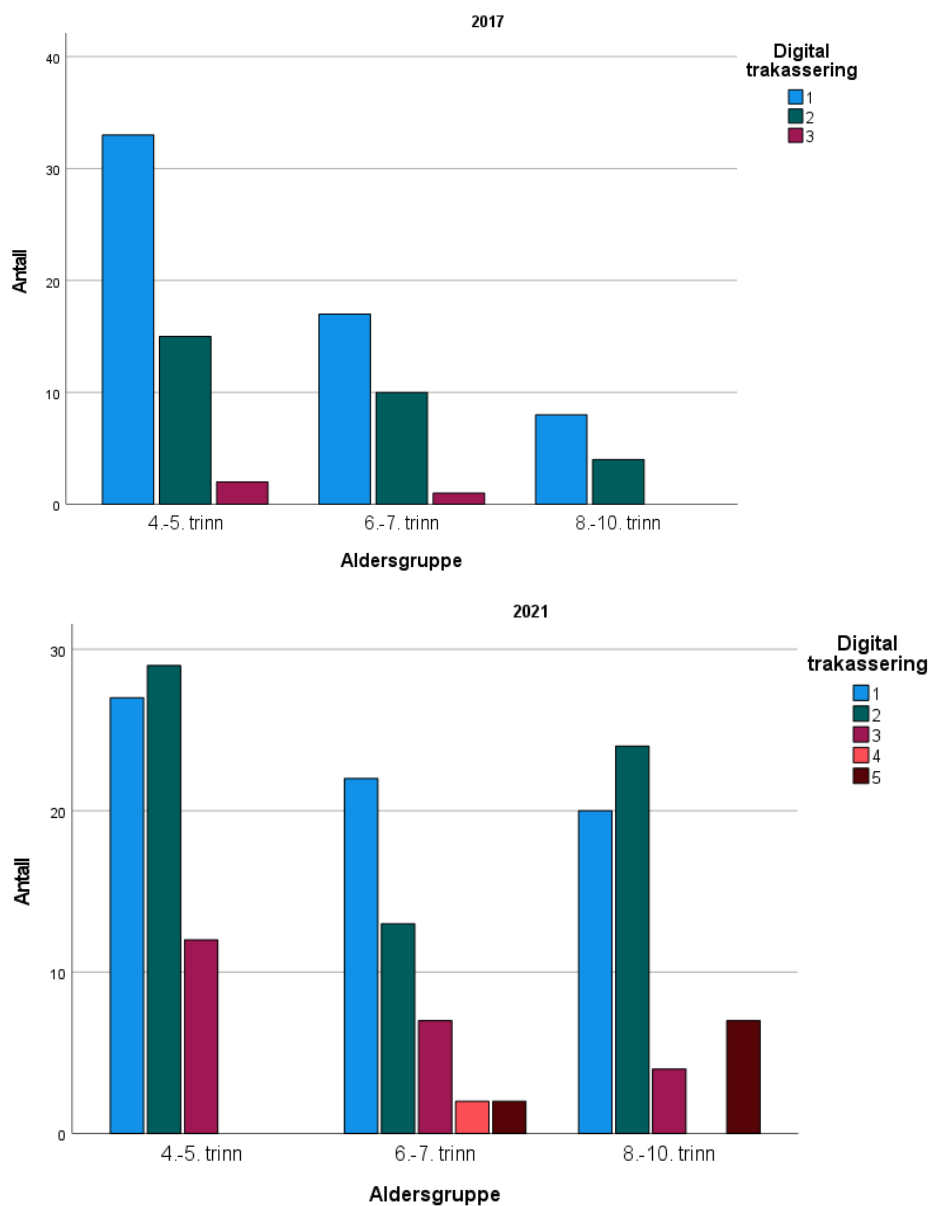
I Pre-Covid-gruppen rapporterte 2.4 % (23/ 972) elever om sosial trakassering (M=3.44, SD=0.68). På 4.-5. trinn rapporterte 3.4% (12/354) å bli sosialt trakassert, mot 1.4% (5/370) på 6.-7. trinn og 2.4% (6/248) på 8.-10. trinn. I Covid-gruppen rapporterte 5.3% (65/1239) om sosial trakassering (M= 3.43, SD=0.67). På 4.-5. trinn rapporterte 7.5% (29/387) å bli sosialt trakassert, mot 3.9% (15/387) på 6.-7. trinn og 4.5% (21/465) på 8.-10. trinn (Figur 11). Enveis Anova viste ingen signifikante forskjeller er mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for noen av aldersgruppene ($p < .126$, $p=.114$, $p=.065$).



Figur 11 Frekvensen av SosialTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn, med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke. Cut-of-point for mobbing ble satt til 3= 2-3 ganger i måneden.

Digital trakassering

I Pre-Covid-gruppen rapporterte 0.3% (3/972) om digital trakassering (M=3, SD=0). På 4.-5. trinn rapporterte 0.6% (2/354) å bli digitalt trakassert, mot 0.3% (1/370) på 6.-7. trinn og 0% (0/248) på 8.-10. trinn. I Covid-gruppen rapporterte 2.7% (34/1239) om digital trakassering (M=3.59, SD=0.89). På 4.-5. trinn rapporterte 3.1% (12/387) å bli digitalt trakassert, mot 2.8% (11/387) på 6.-7. trinn og 2.4% (11/465) på 8.-10. trinn (Figur 12). Enveis Anova viste signifikante forskjeller mellom Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen for alle aldersgruppene ($p < .002$, $p = .001$, $p < .001$).



Figur 12 Frekvensen av DigitalTrakassering fra Pre-Covid-gruppe og Covid-gruppe fordelt på alderstrinn, med svaralternativene 1= aldri, 2= en eller to ganger, 3= to eller tre ganger i måneden, 4= omtrent en gang i uken og 5= flere ganger hver uke. Cut-of-point for mobbing ble satt til 3=2-3 ganger i måneden.

4.2 Diskusjon

Elevundersøkelsen fra 2021 viser at de fleste elevene i Norge trives på skolen, og det rapporteres om gode læringsmiljø. Et år i pandemien viste rapporteringer fra respondentene i Covid-gruppen på flere områder å skille seg tydelig fra Pre-Covid-gruppens rapporteringer. Store kriser svekker mange systemer som er gjensidig avhengige av hverandre, slik som sosiale systemer, kommunikasjonssystemer, økologiske systemer og individuelle liv (Masten, 2007), og også barn og unge har fått kjenne på konsekvenser av Covid-19-pandemien.

4.2.1 Skoletrivsel og elevrelasjoner

Resultatene i undersøkelsen viste at samvariasjonen mellom skoletrivsel og elevrelasjoner var høyere i 2017 ($r=.411$), enn i 2021 ($r=.359$). Selv om trenden var synkende, så var samvariasjonen likevel relativt sterk. Med dette som utgangspunkt kan man anta at dersom elevrelasjonene blir dårligere, så synker også skoletrivselen – og omvendt. Det finnes mange, viktige beskyttelsesfaktorer i barn og unges liv, slik som trygg tilknytning til venner, sosial støtte, positivt syn på livet, mestringsmotivasjon, mestringsforventning, vennskap og omgang med jevnaldrende (Masten, 2007). Det er rimelig å anta at flere av disse faktorene har blitt satt under press under pandemien, at effekten av enkelte beskyttelsesfaktorer kan ha vært svakere for noen elever i 2021, og at dette kan være noe av forklaringen på nedgang i samvariasjonen mellom skoletrivsel og elevrelasjoner.

Når man så sammenlignet forholdet mellom elevrelasjoner og alderstrinn i Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen, fant man en ganske stabil, men svakt negativ korrelasjon: Når elevene ble eldre, så sank kvaliteten på elevrelasjonene noe. Et særlig interessant funn var at trivselen sank i større grad i Covid-gruppen enn hos Pre-Covid-gruppen når alderen på elevene økte. Alderstrinn og elevrelasjoner samlet forklarte i Pre-Covid-gruppen 21% av variansen til skoletrivsel. I Covid-gruppen økte forklaringsgraden til 23.4%, hvilket vil si at i 2021 hadde alderstrinn og elevrelasjoner større innvirkning på skoletrivsel enn i 2017. En del av forklaringen på at kvaliteten på elevrelasjonene synker når elevene blir eldre kan være at elevene kommer i puberteten. Som følge av puberteten kan det oppstå følelsesutbrudd, samtidig som humøret kan svinge (Befring & Moen, 2017). Manglende kontroll på følelsesliv kan være vanskelig å håndtere for enkelte, og det kan være en utfordring å kontrollere impulser. Når barn og unge har utfordringer med en kropp i endring og følelser i opprør kan det være vanskelig å stille opp for andre, samtidig som tålmodigheten overfor medelever kan synke. For jenter inntreffer puberteten gjennomsnittlig i 13-års-alderen, for gutter omtrent et

halvår senere (Befring & Moen, 2017). Det er derfor rimelig å anta at elever fra 6.-7. trinn og oppover kan påvirkes av dette, da enkelte elever på mellomtrinnet også vil komme i puberteten. I tillegg endrer relasjoner endrer seg etter hvert som barnet vokser til, og blir mer komplekse. Dette som en kombinasjon av økt selvstendighet og av at flere relasjoner etter hvert kommer inn i bildet (Imsen, 2014).

4.2.1.1 Endringer i elevrelasjoner relatert til alderstrinn, før og under pandemien:

Når man sammenlignet resultatet fra Pre-Covid-gruppen med Covid-gruppen, viste funnene at flere elever opplevde å «aldri» eller «sjelden» ha gode elevrelasjoner i Covid-gruppen, og at antallet elever som «alltid» opplevde positive elevrelasjoner sank markant på alle trinn. Noe av forklaringen til dette finner vi kanskje i NOU 2022:5, hvor en skoleleder fra barne- og ungdomsskolen rapporterte om utrygge elever som følge av pandemien - dette fordi elevene i mindre grad hadde fått bli kjente med hverandre og med skolen sin. Under pandemien hadde skolene mindre mulighet til å fokusere på det sosiale miljøet, noe som resulterte i elever som var mindre trygge i rollene sine – og som hadde større behov for å markere seg (NOU 2022:5). Tallmessig viste resultatene i undersøkelsen konkret at andelen elever som «aldri» opplevde gode elevrelasjoner holdt seg noenlunde jevn på alle alderstrinn i begge grupper, men at 1,5% (15/972 barn) av elevene i 2017 samlet rapporterte å «aldri» eller «sjelden» oppleve positive vennerelasjoner, et tall som økte til 3% (37/1239 barn) i 2021. Prosentvist antall barn som opplever å mangle venner i stor grad har dermed fordoblet seg fra Pre-Covid-gruppen til Covid-gruppen. Et annet interessant funn var at andelen av elever som rapporterte om å «alltid» oppleve positive elevrelasjoner sank markant når elevene gikk på ungdomstrinnet. I Pre-Covid-gruppen rapporterte 38.7% (376 elever) å «alltid» ha gode relasjoner til andre, et tall som sank til 22.1 % (274 elever) i Covid-gruppen.

4.2.1.2 Endringer i skoletrivsel relatert til alderstrinn, før og under pandemien.

Tall fra Folkehelseinstituttet (2022) viser at andelen elever som trives på skolen synker, men at andelen elever som trives på skolen er høy og ganske stabil. I perioden 2013/2014-2015/2016 trivdes 91% av elevene på 7. trinn og 86% av elevene på 10. trinn. For Troms og Finnmark var tallene i samme periode lavere, med 88 % på 7. trinn og 83% på 10. trinn (FHI, 2022). I perioden 2018/2019- 2020/2021 hadde tallene på landsbasis sunket til 88% på 7. trinn og 85% på 10. trinn. I Troms og Finnmark var de sammenlignbare tallene 84% (7.trinn) og 82% (10.trinn). Trenden er svakt nedadgående, og i Troms og Finnmark har vi lavest

skoletrivsel (FHI, 2022). Den nedadgående trenden i skoletrivsel samsvarer med resultatene i denne studien. Ved å sammenligne funnene fra begge gruppene fant man at andelen elever som rapporterte å «aldri» og «sjelden» oppleve skoletrivsel økte fra 3.1% (30/972 elever) i 2017 til 7.5% (93/1239 elever) i 2021.

Den overnevnte økningen i Covid-gruppen fordelte seg på alle alderstrinn, samtidig som det var en markant nedgang i antall elever som rapporterer å «alltid» trives på skolen på 6.-7. og 8.-10. trinn. Andelen elever som alltid trivdes på skolen i Pre-Covid-gruppen var på 21.3 % (207/972 elever), men sank til 13 % (160/1239 elever) i Covid-gruppen. Disse resultatene samsvarer også med rapporten fra Koronakommisjonen (2022), hvor det fremkommer at lange perioder med pålagte begrensninger har påvirket elevene og læringsmiljøet, og at begrensningen i skoletilbudet har hatt negative konsekvenser (NOU 2022:5).

4.2.2 Skoletrivsel og mobbing

Resultatene i denne studien viste en svak negativ samvariasjon mellom skoletrivsel og alle mobbe- og trakasseringsvariablene i både 2017 og 2021. Man kan derfor anta at dersom mobbing og trakassering øker, så vil skoletrivselen synke – og omvendt. Funnene i studien viste at fra 2017 til 2021 var samvariasjonen mellom skoletrivsel og fysisk trakassering stabil, mens klassisk mobbing og sosial trakassering hadde en svakt synkende tendens. Digital mobbing, verbal trakassering og digital trakassering hadde en svak økning i samvariasjonen med skoletrivsel.

Det var videre en svak økning i variansen, fra 6 % til 6.3%, i prediksjonen av skoletrivsel hos Covid-gruppen, men den samsvar ikke med den markante økningen i rapportert mobbing og trakassering. Mobbing og trakassering ser i denne studien ut til i liten grad forklare nedgangen i skoletrivsel, noe som tyder på at andre faktorer i stor grad spiller inn. En stor del av variansen i trivsel kan skyldes arvelige faktorer, men miljømessige faktorer spiller minst like stor rolle (CDC, 2018). En alternativ forklaring kan derfor være endring i viktige beskyttelsesfaktorer i tilknytning til skole, slik som muligheter til å lære, mestring, forhold til prososiale voksne og jevnaldrende, undervisningsstiler, positivt skolemiljø og følelse av tilhørighet til skolen (Masten, 2007). Under pandemien har skolen vært under press, og det er ikke usannsynlig at effekten av disse beskyttende faktorene hver for seg, eller samlet, har minsket betraktelig.

Samtidig viser en undersøkelse fra 2009 (Samdal, 2009) at for de yngre aldersgruppene i grunnskolen kan det å bli utsatt for mobbing ha en negativ effekt på skoletrivsel - samt at usikkerhet og det å mistrives på skolen ville kunne slå negativt ut på elevenes skoleprestasjoner. I tillegg vil det å mobbe andre også kunne minske skoleprestasjoner, da grunnet i at elevens fokus ikke rettes mot skolearbeidet, men mot selvhevdning (Samdal, 2009). En del av begrepet trivsel omhandler det å oppleve personlig vekst, da i form av muligheter, fremgang og ved å få utfolde seg (Helsedirektoratet, 2015), og mangel på dette vil også kunne føre til svekket skoletrivsel hos elever.

4.2.2.1 Klassisk mobbing og digital mobbing

Når man undersøkte samlevariabelen klassisk mobbing rapporterte 5.5 % (53/972 elever) i Pre-Covid-gruppen å bli mobbet «av og til», «omtrent en gang i uken» eller «flere ganger hver uke». I Covid-gruppen økte dette til 8.6% (106/1239 elever), og når man så nærmere på tallene var det en signifikant økning i antall elever som ble mobbet «av og til» og «flere ganger hver uke». Ifølge Smith et al. (2008) forekommer digital mobbing sjeldnere enn tradisjonell, klassisk mobbing, noe som samsvarer med rapporteringene av digital mobbing i denne studien. Når man sammenlignet Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen fant man at i 2017 rapporterte 1.1% (11/972) av elevene å bli utsatt for digital mobbing, i 2021 hadde dette tallet steget til 4% (50/1239). For både klassisk og digital mobbing var det en generell økning i mobbing fra 2017 til 2021 i alle svarkategoriene («av og til», «omtrent en gang i uken», og «flere ganger i uken».

4.2.2.2 Trakassering – rapportering av hendelser på de ulike alderstrinn

Verbal trakassering

Funnene i studien viste at verbal trakassering økte fra 5.3% (51/972 elever) i 2017 til 9.6% (119/1239 elever) i 2021, herav en økning på 3.7% på 6.-7. trinn og hele 7.9% på 8.-10. trinn. Høyeste frekvens fant vi i begge datasettene på 4. og 5. trinn, men størst økning var det på 8.-10. trinn, hvor det gikk fra 2% (5/248 elever) i 2017 til 9.9% (46/465 elever) i 2021. Om man sammenligner funnene i undersøkelsen med tall fra Elevundersøkelsen 2021 (Wendelborg, 2022), hvor 5.2% av elevene på 6.-7. trinn og 3.2% på 8. og 10. trinn rapporterte verbal

mobbing – så er tallene i denne undersøkelsen markant høyere for både 6.-7. trinn (8.3%) og 8.-10. trinn (9.9%). Selv om man tar høyde for at mobbing i Troms og Finnmark normalt er høyere enn i resten av landet (FHI, 2022), så forklarer det likevel ikke hele differansen som framkommer i denne studien. Samtidig er resultatene motstridene når det kommer til trendene for 8.-10. trinn: I motsetning til tallene fra FHI (2022), som viser nedgang i mobbing på ungdomstrinnet, så rapporteres det i denne undersøkelsen om en kraftig økning.

Ifølge NOU 2022:6 har manglende fokus på miljøet i klassene og på skolene preget elevenes omgangstone. Det rapporteres om tøffere og råere stil på ungdomsskolen; mindre raust miljø, mer «guttastemning» og mer rasisme og sexisme (NOU 2022:5). Samtidig begrenset elevenes fysiske omgangskrets seg, den sosiale omgangen flyttet seg i stor grad over på sosiale medier – hvor voksne hadde mindre kontroll og innflytelse (NOU 2022:5). Resultatene i undersøkelsen indikerer videre at ordvekslingen mellom elevene i Tromsø i større grad har blitt hardere enn i resten av landet.

Fysisk trakassering

Rapporteringen av fysisk trakassering økte fra 5.9% (57/972 elever) i Pre-Covid-gruppen til 8.3% (103/1239 elever) i Covid-gruppen. Høyeste frekvens fant vi også her i 4.-5. trinn, men det var generell økning på alle trinn, dog størst på 6.-7. trinn og på 8.-10. trinn, med hele 4%. Når man sammenligner tallene fra denne studien med Elevundersøkelsen 2021, så er det merkbare forskjeller. Mens 1.8% av elevene på 6.-7. trinn og 1.1% i 8.-10. trinn rapporterer fysisk trakassering og mobbing (Wendelborg, 2022), så var tallene henholdsvis 7.8% på 6.-7. trinn og 6 % på 8.-10. trinn. Trenden samsvarer likevel med tall fra Kunnskapsdepartementet (2022), som rapporterer om mest mobbing på 5.-7. trinn.

Et interessant funn er at den fysiske trakasseringen økte betraktelig mye mindre enn verbal trakassering på 8.-10. trinn i Covid-gruppen. Dette kan ha en sammenheng med de kontaktreducerende tiltakene innført som følge av pandemien (FHI, 2021), hvorpå ungdom i større grad hadde digitale møteplasser. At utslagene er størst på 8.-10. trinn kan videre muligens forklares med innføringen av trafikklysmodellen - og strengere tiltak for eldre ungdommer (FHI, 2021).

Sosial Trakassering

Den sosiale trakasseringen økte fra 2.4% (23/972) i 2017 til 5.3% i 2021 (65/1239). Det var ingen signifikante forskjeller mellom aldersgruppene i Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen, men økningen var likevel tydelig for alle alderstrinn. Lavest frekvens fant vi på 6.-7. trinn i begge grupper, mens 4.-5. trinn i 2021 hadde markant høyeste forekomst av sosial trakassering (7.5%, 29/387 elever). Når man sammenligner med funnene i Elevundersøkelsen 2021, så skiller resultatene seg fra hverandre: Wendelborg (2022) rapporterer om en nedadgående trend av sosial trakassering og mobbing fra 4.-5. trinn og oppover.

Bak samlevARIABLEN sosial trakassering finner vi spørsmålene «...fått andre elever til å være slemme mot deg», «...prøvd å få deg til å være slem mot andre», »prøvd å lure deg til å gjøre noe galt», «...fått deg til å gjøre noe du ikke hadde lyst til», «...truet med å sladre på deg» og «...fortalt en løgn om deg». Disse handlingene er kanskje særlig handlinger yngre elever kan oppleve økt frekvens av, som en naturlig konsekvens av mindre tett oppfølging av det sosiale i skolesettingen. Det er ikke usannsynlig at også den høye rapporteringen av sosial trakassering i 4.-5. trinn i Covid-gruppen kan ha en sammenheng med den uroen som har oppstått i skolen som følge av pandemien (NOU 2022:5).

Digital trakassering

Når man sammenlignet Pre-Covid gruppen med Covid-gruppen fant man en økning av digital trakassering på 2.8%, jevnt fordelt på alle alderstrinn. Ifølge Ruud (2021) er de som i størst grad rapporterer om mobbing i Norge yngre barn, men han poengterer samtidig at den digitale mobbingen ser ut til å øke oppover i alderstrinnene. Dette samsvarer ikke med resultatene i denne studien. Forekomst av digital trakassering i både Pre-Covid-gruppen og Covid-gruppen hadde høyeste rapportering fra elevene på 4.-5. trinn (0.6% i 2017, 3.1% i 2021) og lavest rapportering fra 8.-10. trinn (0 % i 2017 og 2.4% i 2021). Sammenlignet med tall fra Elevundersøkelsen 2021, hvor 2.1% av elevene på 8.-10. trinn rapporterer om digital mobbing, så er tallene som framkommer i denne studien likevel høyere enn landsgjennomsnittet.

4.2.2.3 Endringer i mobbing og trakassering

Noe av forklaringen av økningen i klassisk mobbing og trakassering kan muligens finnes i oppløsningen av faste rammer og den generelle uroen i skolen et år inn i pandemien (NOU 2022:5). Skolen er et samlingssted for alle og en viktig sosial arena for barn og unge når det kommer til utvikling av sosial kompetanse (Befring & Moen, 2017). Under pandemien har lærere måtte forholde seg til mange endringer, smittevern og nye måter å undervise på (NOU 2022:5) – noe som kan ha resultert i mindre fokus på sosial læring. Heinemann (1972) argumenterte for at mobbing var et resultat av barns behov for å høre til, og at det var vanskelig å overleve alene. Karantene, isolasjon og sosial distansering har vært kjente begreper under pandemien, og barn og unge har i varierende grad blitt fratatt mye frihet og muligheter til sosiale omgang. NOU 2022:5 viser til at barn og unge har tapt både faglig og sosialt, og det er ikke usannsynlig at dette kan ha påvirket elevenes utvikling av samhandlingskompetanse, samt det å lære seg sosiale spilleregler og normer (Befring & Moen). Sosial kompetanse innebærer også å lære seg å utvikle og inngå vennskap, samt selvinnsikt og empati for andres situasjon (Befring & Moen, 2017). Særlig yngre barn har i stor grad behov for veiledning på dette området, men også eldre elever med utfordringer knyttet til sosial kompetanse behøver tett oppfølging. Det er ikke usannsynlig at nettopp dette kan være noe av grunnen til funnene i studien som viser at mobbing og trakassering også har økt blant de yngste elevene under pandemien.

Økningen i digital mobbing og trakassering bør sees i lys av elevenes økte skjermbruk i 2021 versus 2017, da også i skoletiden (Nagata et al., 2022). Under pandemien har Covid-gruppen periodevis i stor grad møttes og kommunisert på nett, noe som kan ha gjort dette til en mer naturlig arena for mobbing. Den amerikanske undersøkelsen «Screen Time Use Among US Adolescents During The Covid-19 Pandemic» viser at barn og unge, hovedsakelig i alderen 12-13 år, gjennomsnittlig har økt sin skjermtidsbruk fra 3,8 timer om dagen til 7,7 timer om dagen – ikke inkludert skolefaglig skjermbruk (Nagata et al., 2022). Mesteparten av tiden ble brukt til streaming av videoer eller tv-serier og spilling. Økningen i tidsbruk inkluderte også teksting, sosiale medier, videosamtaler og generell surfing på internett (Nagata et al., 2022).

I følge Ghosh et al. (2020) har barn blitt mest påvirket psykososialt av pandemien. Deres undersøkelse viser at det å bli satt i karantene hjemme kan være en større psykologisk byrde enn de fysiologiske lidelsene av viruset. Skolestenging, mangel på utendørsaktivitet, avvikende kosthold og søvnmønster vil med stor sannsynlighet forstyrre barns livsstil, og vil

kunne øke følelsen av monotoni, utålmodighet og irritasjon (Ghosh et al. 2020). Fokuset Roland og Olweus hadde på aggresjon som et viktig element i mobbing (Olweus, 2003) blir kanskje mindre relevant i en krisesituasjon, og det er ikke utenkelig at dette også gjelder mobberens bakenforliggende intensjon om å påføre mobbeofferet ubehag eller skade (Olweus & Roland, 1983). Det er mulig endringene i mobbing under pandemien med fordel kan studeres og analyseres i lys av Schott og Søndergaards (2014) teori om mobbing i sosial kontekst, en definisjon som også omfatter gruppedynamikk og relasjoner (Schott & Søndergaard, 2014)

4.2.3 Implikasjoner for læring.

Denne oppgaven baserer seg på et kognitivt og sosiokulturelt læringssyn: Læring skjer i et sosialt felleskap, og barn og unges emosjoner spiller en viktig rolle når det kommer til læring. Om man tar utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet er grunnlaget for læring samhandling og interaksjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021). En sosial prosess, hvor kunnskap skapes gjennom praksis med andre. Deltagelse i et praksisfellesskap sees gjennomgående på som den enkleste måten å lære på og hvor flere mennesker samlet kan utvikle sin forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Forutsetningen som ligger til grunn for læring i det sosiale felleskapet er samtidig at eleven er kapabel til å delta aktivt i en læringssituasjon og til å samarbeide med andre. Mangel på trygghet og sikkerhet vil ha betydning for hvor elever retter innsats og oppmerksomhet (Maslow, 1987; Skaalvik & Skaalvik, 2021), og en elev med utfordringer på grunn av mobbing eller manglende sosial inkludering vil kunne ha store vansker med å rette oppmerksomheten mot fag og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I begrepet læring er det et skille mellom utilsiktet og tilsiktet læring (Befring & Moen, 2017). Den tilsiktede formelle læringen kan i stor grad planlegges, men den utilsiktede implisitte læringen må også tas med i betraktning, og det sosiale jevnalderfellesskapet på skolen kan bidra til både negativ og positiv innflytelse på læring (Hattie, 2013). Gjennom den utilsiktede læringen tilegner barn og unge seg ofte holdninger – slik som selvtillit basert på mestring. Alternativt kan opplevelse av å mislykkes, å bli krenket eller ydmyket resultere i negative holdninger tilknyttet skolen (Befring & Moen, 2017).

Pandemien har periodevis resultert i høyt sykefravær både blant elever og lærere, noe som videre ga utslag i slitasje på lærere og utfordringer med å gjennomføre undervisning som normalt (NOU 2022:5). Utdanningsforbundet påpekte at utfordringene lærere sto overfor ville

kunne resultere i negative konsekvenser knyttet til læringsmiljøet på skolene, noe som samsvarer med Fredens (2019) syn på at når kvaliteten i det sosiale læringsfellesskapet er god, så vil individene lære bedre. Skoleledere måtte forholde seg til uforutsigbarhet, usikkerhet blant elever og lærere, oppgitthet, resignasjon over at sosiale, trivelige tiltak utgikk – og brukte lederressurser for å følge opp smittevern og praktisk organisering av skolehverdagen (NOU 2022:5). For å dekke opp for høyt sykefravær blant lærere måtte både skoleledere og assistenter også periodevis steppe inn som lærere (NOU 2022:5). Dette samtidig som innføringen av ny læreplan i skolen skulle gjennomføres (Udir, 2022). For å øke skoletrivsel spiller lærerstøtte en viktig rolle (Danielsen et al., 2009), og uroen i skolen kan dermed være en relevant faktor for å forklare nedgang i skoletrivsel. En lærer må ha mulighet til tett oppfølging den individuelle eleven, det sosiale klimaet i elevgruppa, samt godt klima knyttet til lærings- og mestringsklimaet for å kunne opprettholde eller øke skoletrivsel (Samdal, 2009). Det er sannsynlig at nettopp disse faktorene spiller inn på resultatene som framkommer i denne studien, og at uroen i skolen kan ha bidratt til både lavere skoletrivsel, dårligere elevrelasjoner og økt mobbing.

Begrepet trivsel har de senere år vært et viktig redskap for å undersøke sårbare gruppers livskvalitet og livsvilkår, deriblant med spørsmål knyttet til barns trivsel i skolen (Shultz Jørgensen, 2020). Under pandemien har mange elever hatt det utfordrende, men forskning viser at de som allerede hadde vansker var de som fikk det ekstra tøft (NOU 2022:5). Dette bekreftes av Helliwell et al. (2021), som i World Happiness Report 2021 fastslo at de som opplevde størst utfordringer knyttet til nedstengingen av samfunnet var mennesker som allerede hadde mentale utfordringer. I Folkehelseinstituttets statistikkbank for folkehelse fremkommer det likevel at andelen elever som trives på skolen er høy og relativt stabil (FHI, 2022). Det er flere faktorer som påvirker elevenes skoleprestasjoner, deriblant skoletrivsel, miljøfaktorer på skolen, elevenes tilfredshet med livet og deres helsevaner (Samdal, 2009). Å øke skoletrivsel vil dermed ikke være ensbetydende med bedre skoleprestasjoner, men det er likevel en viktig faktor. Mennesker som har opplevd høy trivsel er generelt mer produktive og sannsynligheten er større for at de bidrar positivt til sine omgivelser (CDC, 2018).

God skoletrivsel er videre en viktig faktor for å forebygge frafall i skolen, og elevenes læring og fungering kan styrkes i gode psykososiale miljøer som øker trivsel (Helsedirektoratet, 2015). Dette kan være med på å bedre elevens fungering også i et livslangt perspektiv. Skolen er en viktig samfunnsaktør, og barn og unge som ikke mestrer kravene de møter på skolen vil

kunne få et svekket fremtidsgrunnlag (Befring & Moen, 2017). I Norge rapporteres det at 3.6 % av elevene på 6.-10. trinn er, eller viser tegn til å bli, skoleveggrere (Strand, 2021). Årsaken bunner ofte i frykt, depresjon eller angst, samt utrygt læringsmiljø eller utrygge skolerelaterte situasjoner. For å kunne sette i gang gode tiltak er det en forutsetning at skolemiljøet oppleves trygt for eleven. Mobbing, ensomhet, og utrygghet i skolesamarbeid – eller i friminutt, er alle faktorer som spiller inn når det gjelder skolevegging (Trude Havik i Strand, 2021). Skulking grunner ofte i kjedsomhet og manglende motivasjon, uheldige vennerelasjoner og manglende følelse av tilhørighet til skolen (Trude Havik i Strand, 2021).

Et læringsmiljø preget av utrygghet, mobbing eller mistriivsel vil vanskeliggjøre elevens evne til å lære (Samdal, 2009), da elever som møtes ansikt til ansikt i stor grad påvirker hverandres personlige og sosiale utvikling, selvfølelse og selvbilde (Nordahl et al., 2016). Det er en tydelig sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning (Maslow, 1987), men god motivasjon forutsetter at eleven har det bra med seg selv, og at ikke andre faktorer spiller negativt inn på evnen til å fokusere og jobbe mot et mål (Raaheim, 2011). Et år inn i pandemien var verden sterkt preget av uro og en følelse av maktesløshet, og mange mistet i stor grad muligheten til å kontrollere over egne liv ble, fikk større vanskeligheter med å planlegge, samt at det ble mer utfordrende å sette seg mål og å jobbe mot disse. Bandura argumenterte for viktigheten med å tro på egne evner og sin mulighet til å mestre oppgaver, og påpekte samtidig avhengighetsforholdet mellom miljø, tanker og emosjoner og adferd (Skraalvik & Skraalvik, 2021). Det er ikke usannsynlig at manglende mulighet til å være «agent i eget liv» (Skraalvik & Skraalvik, 2021) kan ha påvirket forventning om mestring blant elevene, en viktig drivkraft knyttet til læring og skoletrivsel.

I dag eksisterer det dessverre taperstempling i skolen, og år med nederlag resulterer i uverdige og ødelagte skoleerfaringer for mange elever (Befring & Moen, 2017). Over 50.000 barn og unge i Norge de siste årene har rapportert å bli utsatt for mobbing og alvorlige krenkelser, og det kommer også frem at nesten halvparten av tilfellene aldri ble oppdaget (Ruud, 2021). Samtidig er det viktig å ha i bakhodet at mobbing er en subjektiv opplevelse, og at enkelte barn tolker alle negative hendelser som mobbing (Mosand & Moen, 2020). Det er også relevant å huske på at det rapporteres om ganske stabil livskvalitet verden over etter pandemiens utbrudd (FHI, 2021), og at norsk ungdom fremdeles rapporterer å ha det bra. Antall elever som var fornøyde med livene sine har likevel sunket noe, og en liten gruppe barn og unge opplevde forverring i sin livssituasjon (Wendelborg, 2021).

I Nova rapport 13/20 tar Eriksen og Davan (2020) for seg elever på 9. trinns erfaringer fra nedstengingen våren 2020. Standardfortellingen var et stort savn etter venner og klassekamerater, at skolearbeidet opplevdes vanskeligere, samt at det gjennomgående var mange som følte seg ensomme (Eriksen & Davan, 2020). Det sosiale samværet hadde flyttet seg over på nett, men for de fleste var ikke dette tilstrekkelig til å fylle det sosiale behovet. Elevene fortalte likevel i stor grad at ting «gikk greit», samtidig som de kjente på både faglige og sosiale savn. I kjølvannet av pandemien har alle elever på en eller annen måte fått kjenne på negative konsekvenser (Bufdir, 2022), selv om det er for tidlig å konkludere med at dette har påvirket læringen til alle elever (NOU 2022:5). Det er likevel mye bekymring knyttet særlig til elevene som hadde utfordringer allerede før pandemiens utbrudd (NOU 2022:5). Forskningsmessige funn tyder på at nettopp disse elevene har tapt mest faglig og sosial læring under pandemien (NOU 2022:5), da det ikke har vært mulig å gi elevene den oppfølgingen vedtakene deres tilsier at de har behov for (Bufdir, 2022).

4.2.4 Vurdering av undersøkelsen:

Noen funn i studien samsvarte med andre forskningsresultater, andre resultater skilte seg tydelig ut. Hovedresultatene viste økning i mobbing og nedgang i skoletrivsel, og dersom man tar i betraktning at hjelpetjenester på flere arenaer har opplevd økt trykk fra barn og unge, så var det ikke urimelig å vurdere resultatene som relevante og interessante. Utvalgene studien baserte seg på er store, svarprosenten har vært god – og måleinstrumentene som ble benyttet er velkjente innenfor pedagogisk forskning.

Rådataene prosjektet bygget på har gitt mye informasjon om et stort utvalg elever pre-pandemi og også midt i bølge nummer tre av pandemien. Dersom en tverrsnittsundersøkelse sendes ut lenge etter en hendelse, så kan svarene fra respondentene være lite reliable (Thrane, 2018), og dermed være en svakhet i en studie. I de to tverrsnittsundersøkelsene denne studien bygget på har informantene svart ut fra sitt øyeblikksbilde, og dermed har dataene vært ferske. Dette minsket faren for feilrapporteringer

Datasettene undersøkelsen tok utgangspunkt i hadde liknende datainnsamlingsmetoder, men undersøkelsene ble gjennomført av ulike personer og med flere års mellomrom. Videre var det et bytte av digital plattform, fra Questback til Nettskjema, og samtidig ble det foretatt endringer i ordlyden i skjemaene. Særlig relevant er endringene av ordlyden i definisjonene av mobbing.

Pre-Covid-gruppen (2017) er også langt tilbake i tid i forhold til pandemiens utbrudd (2020), og det er sannsynlig at det kan ha vært endringer i skoletrivsel, elevrelasjoner og mobbing også tidligere i perioden imellom målepunktene. Det er samtidig viktig å ha i bakhodet at denne studien baserte seg på to øyeblikksbilder, og at skoletrivsel, elevrelasjoner og mobbing alle er dynamiske fenomener som raskt kan endre seg for barn og unge. Elevenes rapporteringer ble undersøkt og gjengitt på mest mulig nøyaktig vis, og studien la til grunn at elevene gjorde ærlige rapporteringer. Det er likevel ikke usannsynlig at respondentene i undersøkelsen kan ha glemt hendelser, husket ting feil, eller rett og slett hatt en dårlig dag. Det bør videre tas høyde for at enkelte elevstemmer kanskje ikke ble hørt, samt at forskjellen i svarprosent kan ha slått ut på resultatet. Denne undersøkelsen tar heller ikke høyde for mobbing utført av voksne, noe som er en realitet i skolen i dag (Wendelborg, 2022).

Det var vanskelig å finne et nøyaktig sammenligningsgrunnlag som omfavnet alle elevene på 4.-10. trinn utover «Trivsel i Tromsø-studiene», men et sammenligningsgrunnlag fantes likevel i Elevundersøkelsene. Da var det relevant å ha i bakhodet at alder i de to studiene ikke samsvarer fullstendig: Elevundersøkelsen inkluderer elever fra 5. trinn i grunnskolen til 3. år på videregående. Resultatene viser høyere frekvens av mobbing på de lavere trinnene, og rapporteringene fra elevene på 4. trinn i vår studie ville kunne påvirket resultatene og de påfølgende tolkningene. For å få best mulig sammenligningsgrunnlag med aktuell forskning har derfor tall fra 6.-7. trinn og 8.-10. trinn blitt benyttet i størst mulig grad – og det må samtidig tas høyde for at enkelte interessante funn fra 4.-5. trinn ikke framkommer i studien.

Å si noe om kausalforhold vil være vanskelig i denne type undersøkelse, og det er derfor ikke mulig å trekke slutninger til årsak og virkning i resultatene av denne studien (Thrane, 2018). Videre er det ikke mulig å generalisere fra utvalget til populasjonen, da studien baserer seg på to ikke-sannsynlighetsutvalg.

5 Avslutning

5.1 Konklusjon

Denne studien har hatt som mål å besvare problemstillingen «Hvordan har Covid-19 pandemien påvirket elevrelasjoner, skoletrivsel og mobbing hos skoleelever i Tromsø?» Formålet med studien var å undersøke om det hadde oppstått endringer i skoletrivsel, elevrelasjoner eller mobbing under pandemien, ved å sammenligne en Pre-Covid gruppe med Covid-gruppen. For å svare på problemstillingen ble det fokusert på fire forskningsspørsmål:

1) **Hvordan predikerer elevrelasjon skoletrivsel før og under pandemien??**

Her var det en forventning om sterk korrelasjon mellom elevrelasjon og skoletrivsel, og videre at kvaliteten på elevrelasjonene i stor grad forklarte utviklingen til skoletrivsel. Signifikante funne i studien bekreftet en relativt sterk korrelasjon mellom elevrelasjoner og skoletrivsel, men at den var høyere i 2017 enn i 2021. Alderstrinn og elevrelasjoner hadde sammen en økning i forklaringsgraden på skoletrivsel i 2021.

2) **Har det vært en signifikant endring i elevrelasjon og skoletrivsel før og under pandemien?**

Her lå det en forventning om endringer i elevrelasjoner, samt nedgang i skoletrivsel hos Covid-gruppen. Det var videre forventet størst negativ utvikling fra 6.-7. trinn og oppover. Funnene viste at i Covid-gruppen opplevde flere elever å ha dårlige elevrelasjoner og at antallet elever som rapporterte om positive elevrelasjoner sank markant på alle trinn. Videre viste resultatene en markant nedgang i positive elevrelasjoner på 8.-10. trinn.

3) **Hvordan predikerer mobbing skoletrivsel før og under pandemien??**

Det var en forventning om negativ korrelasjon mellom mobbing og skoletrivsel, og at mobbing i stor grad skulle forklare utviklingen til skoletrivsel. Funnene i studien viste svak negativ samvariasjon mellom skoletrivsel og alle mobbe- og trakasseringsvariablene i begge gruppene. Klassisk mobbing og sosial trakassering hadde en svakt synkende samvariasjon med skoletrivsel i Covid-gruppen, mens digital mobbing, verbal trakassering og digital trakassering hadde svak økning i samvariasjonen. Videre viste funnene at mobbing i liten grad forklarte skoletrivsel, men at det var en svak økning i variansen i 2021.

4) Har det vært en signifikant endring i mobbing før og under pandemien?

Forventningen var svak økning i mobbing blant elevene i 2021, sammenlignet med Pre-Covid-gruppen, samt størst økning på 6.-7. og 8.-10. trinn. Signifikante funn viste økning i klassisk mobbing på 3.1% og i digital mobbing 2.9%. Verbal trakassering økte fra 5.3% i 2017 til 9.6% i 2021. Størst økning var det på 8.-10. trinn, fra 2% i 2017 til 9.9% i 2021. Rapporteringen om fysisk trakassering viste økning på alle trinn, og gikk fra 5.9% i Pre-Covid-gruppen til 8.3% i Covid-gruppen. Digital trakassering hadde en økning i 2021 på 2.8% jevnt fordelt på alle alderstrinn. Den sosiale trakasseringen hadde derimot en ikke-signifikant økning jevnt på alle alderstrinn fra 2.4% i 2017 til 5.3% i 2021. Funnene viste at trenden for mobbing og trakassering i stor grad hadde høyeste forekomst på 4.-5. trinn, men størst økning i de eldste aldersgruppene.

Denne studien indikerer en markant nedgang i skoletrivsel, og at elevrelasjoner i stor grad samvarierer med skoletrivsel. Videre indikerer undersøkelsen en markant økning i mobbing, særlig blant de eldste elevene i grunnskolen. Den økte mobbingen forklarer derimot bare en liten del av nedgangen i skoletrivsel. Det kan indikere at god skoletrivsel i stor grad samvarierer med gode elevrelasjoner, samt at mobbing i liten grad forklarer den markante nedgangen i skoletrivsel.

Pandemien førte med seg mange endringer i det norske samfunnet, og dette har også påvirket elevene i skolen. Covid-19 traff skolene midt i innføringen av ny læreplan, og selv i områder som har unngått store utbrudd har lærere blitt pålagt nye arbeidsoppgaver. Pedagogisk personale befant seg i lang tid i en kontinuerlig endringsprosess, knyttet til hjemmeskole, trafikklysmodellen og oppfølging av elever som også sto i denne endringsprosessen. Svakere klasseledelse som følge av utslitte lærere, stort sykefravær hos det pedagogiske personalet - det kan være mange alternative årsaker til utfordringene elevene i denne undersøkelsen har rapportert om. Det er likevel ikke vanskelig å fastslå at premissene for læring ikke har hatt det beste utgangspunktet i pandemien.

Funnene i denne studien tyder på en endring i skoletrivsel som bør tas på alvor. Videre er det en markant økning i rapportering av mobbing, og selv om analysen i denne studien viser at mobbing i liten grad kan forklare nedgangen i skoletrivsel – så er økningen i mobbing noe man bør ta inn over seg. Den prosentvise andelen elever som rapporterer om nedgang i

skoletrivsel og andelen som rapporterer om økt mobbing er muligens liten i det store bildet. Da er det særlig viktig å ha i bakhodet at bak hver rapportering skjuler det seg en skjebne. Når man ser på frekvensen av antall barn som rapporterer om mistrivsel og dårlige elevrelasjoner i Covid-gruppen, så er tallet urovekkende. Skoletrivsel og mobbing er viktige faktorer i barn og unges motivasjon og evne til læring, og elevenes rapporteringer bør tas på alvor.

5.2 Videre forskning

Helliwell et al. (2021) presenterte resultater som tydet på at utfordringene knyttet til mental helse syntes å være størst i starten av pandemien. Videre rapportert de om økende og vedvarende mentale utfordringer hos en signifikant del av verdens befolkning, sammenlignet med pre-Covid-19. Det blir derfor særlig interessant og relevant å undersøke status blant elever også i tiden fremover. Hvilke trender vil finner man fremover knyttet til barn og unges skoletrivsel, elevrelasjoner og mobbing?

For pedagogisk forskning er det viktig å forske på årsaksforhold, da pedagogikk fokuserer på at undervisning og oppdragelse skal ha en konkret virkning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Videre forskning på kausalitet knyttet til igangsetting av konkrete tiltak vil være viktig, da kunnskap om årsaksforhold er grunnleggende for å igangsette tiltak som skal ha effekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det kunne fremover være interessant å gjennomføre kvalitative undersøkelser for å undersøke både nedgang i skoletrivsel og økning i mobbing. Hvis mobbing ikke er en viktig faktor for redusert skoletrivsel, hvilke bakenforliggende faktorer spiller da inn? Det kunne i den sammenheng vært interessant å undersøke om det fantes noen endringer i elevenes opplevelse av skolerelatert stress. Dette for å kunne identifisere aktuelle problemområder knyttet til nedgang i skoletrivsel, og for å kunne sette inn konkrete, målrettede tiltak.

I etterdønningene av pandemien snakkes det mye om tapt læring, manglende eksamener og elever som ikke er forberedte på det som venter dem etter grunnskolen. Faren ved dette er at den sosiale læringen kommer i bakgrunnen, og at fokus ikke rettes mot premissene som må ligge til grunn for læring. Særlig viktig blir dette for elevene med spesielle behov for tilrettelegging, slik at de også kan oppleve trivsel og følelse av mestring i skolehverdagen.

Referanseliste

- Aarø, L. A./Folkehelseinstituttet (2016, 9. februar). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. Hentet fra [Fakta om mobbing blant barn og unge - FHI](#). 22.01.22
- Aasen, J. (2008). *Dewey. John Deweys pedagogiske filosofi*. Oplandske bokforlag
- Alver, V. (2020, 18. november): *Korona og skolene: Leter etter lyspunkter*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/korona-og-skolene--leter-etter-lyspunkter/>. 12.05.22
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with the 'Life in School' checklist. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 11–15. doi:10.1080/02643949409470880
- Aubert, K.E. (2020, 18. juli). *Relasjon*. SNL. Hentet fra [relasjon – Store norske leksikon \(snl.no\)](#) 09.05.22
- Bakken, A./Ungdata (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. Nova-rapport 16/20. Hentet fra: [Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA-rapport 16/20 \(oslomet.no\)](#)
- Barne og Familiedepartementet (2003): *Barnekonvensjonen*. Hentet fra [178931-fns_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](#) 16.03.22
- Befring, E. & Moen, B-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. 2. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Breivik, K. & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning
- Buudir (2021). *Statusrapport 12. Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. Buudir. Hentet fra [Statusrapport 12 \(regjeringen.no\)](#)
- Buudir (2021). *Statusrapport 13. Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. Buudir. Hentet fra [Statusrapport 13 \(buudir.no\)](#)
- Buudir (2022). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av pandemien og tilhørende tiltak som rammer barn og unge*. Buudir. [Officemal, Buudir, rapport](#)

Bufdir (2022). *Statusrapport 16. Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. Bufdir. Hentet fra [Statusrapport 15 \(bufdir.no\)](#)

Cambridge Dictionary (u.å.). *Mob*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mob> 31.01.22

Centers for Disease Control and Prevention (2014). *Bullying surveillance among youths. Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Hentet fra [BULLYING SURVEILLANCE AMONG YOUTHS \(cdc.gov\)](#). 22.01.22

Centers for Disease Control and Prevention (2018, 31. oktober). *Well-Being Concepts*. Hentet fra [Well-Being Concepts | HRQOL | CDC](#) 27.04.22

Centers for Disease Control and Prevention (2021, 21.september). *Fast fact: Preventing bullying*. Hentet [Preventing Bullying | Violence Prevention | Injury Center | CDC](#). 13.01.22.

Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102(4), s. 303-318. Hentet fra [School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction \(uit.no\)](#) 27.03.22

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#) 31.04.22

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Egeberg, G. (2016): *The measurement of traditional and cyber forms of bullying and harassment. Addressing challenges with prevalence and impact estimation based on data from the Norwegian study "Well-being in Tromsø"*. Hentet fra [Microsoft Word - Gunstein Egebergv3 UiT 2016.docx](#)

- Egeberg, G., Thorvaldsen, S. & Rønning, J. (2019). *Trivsel I Tromsø*. Hentet fra [Trivsel i Tromsø - UiT Open Research Data \(dataverse.no\)](#) 17.01.22
- Egeland, L. (2004). *Det handler om læring*. PCD Tangen AS.
- Eriksen, I.M. & Davan, L.B. (2020). *Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien*. Nova rapport 13/20. Hentet fra: [ODA Open Digital Archive: Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien \(oslomet.no\)](#)
- Folkehelseinstituttet (2021, 19.mars). *Verdens lykkerapport 2021: Livskvaliteten på verdensbasis er overraskende stabil til tross for COVID-19*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/verdens-lykkerapport-2021--livskvaliteten-pa-verdensbasis-er-overraskende-s/>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 22. juni). *Fakta om koronaviruset Sars-Cov2 og sykdommen Covid-19*. Hentet 05.01.22 fra [Fakta om koronaviruset og sykdommen - FHI](#).
- Folkehelseinstituttet. (2021, 8. desember). *Smittevernråd for befolkningen*. Hentet fra [Smittevernråd for befolkningen - FHI](#) lest 05.05.01
- Folkehelseinstituttet. (2021, 30. desember). *Råd om smittevern i skoler og barnehager*. Hentet fra [Skoler og barnehager - FHI](#) 05.01.21
- Folkehelseinstituttet (u.å). *Kommunehelsa statistikkbank*. Hentet fra [Kommunehelsa \(fhi.no\)](#). 22.01.2022
- Forsberg, J.T./UIT (2021, 24.mars): *Informasjon om forskningsprosjektet Trivsel i Tromsø - 2*. Hentet fra [Informasjon til kontaktlærere.pdf \(uit.no\)](#)
- Forsberg, J.T./UIT (2021, 24.mars): *Trivsel i Tromsø 2*. Hentet fra: https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=350293. 17.01.22
- Forsberg, J.T./UIT (2021, 24.mars): «*Videohilsen med informasjon om utfylling av spørreskjema til elevene som skal delta i Trivsel i Tromsø 2*». Hentet fra [June T. Forsberg \(uit.no\)](#)

- Forsberg, J.T. & Thorvaldsen, S. (2021, 21.juni): *Tøffere tider for skoleelevene - flere rapporterer om mobbing*. Hentet fra [Tøffere tider for skoleelevene - flere rapporterer om mobbing \(forskersonen.no\)](#)
- Forsberg, J.T. & Thorvaldsen, S. (u.å): *Forespørsel deltagelse i forskningsprosjekt i regi av UIT: «Trivsel i Tromsø – 2.»* Hentet fra [Forespørsel om deltagelse til foreldre.pdf \(uit.no\)](#)
- Fredens, K. (2019). *Læring, et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Cappelen Damm Akademisk
- Ghosh, R, Dubey, M.J, Chatterjee, S & Dubey, S. (2020). Impact of Covid-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica* 72(3), 226-235. m.fl. DOI: [10.23736/S0026-4946.20.05887-9](#)
- Gilje,N. & Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsteori* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2020, 4. juni): Kvantitativ metode. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/kvantitativ_metode](#). 26.04.22
- Hansen, K.T. (2021): *Weathering the storm: Childrens resilience against bullying and harassment*. Hentet fra: [Munin: Weathering the storm: Children's resilience against bullying and harassment \(uit.no\)](#)
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heinemann, P-P. (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Mariendals boktrykkeri AS. Hentet fra [Mobbing : gruppevold blant barn og voksne \(nb.no\)](#)
- Helliwell, J.F., Layard, R., Sachs, J.D., De Neve, J-E., Aknin, L.B. & Wang, S. (2021) Overview: Life under COVID-19. *World Happiness Report 2021* Hentet fra: [https://worldhappiness.report/ed/2021/social-connection-and-well-being-during-covid-19/](#)

- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra [Trivsel i skolen.pdf](#)
([helsedirektoratet.no](#))
- Idsøe, T. (2015, 19.oktober). Posttraumatiske stressymptomer av mobbing.
Utdanningsforskning.no. Hentet fra [Posttraumatiske stressymptomer av mobbing](#)
([utdanningsforskning.no](#))
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg.
Universitetsforlaget
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. 4. utg. Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til
samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F.R (2018): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.
En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartement (2011, 8. april). *Stortingsmelding 18 (2010-2011). Læring og
fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige
behov*. Hentet fra [Meld. St. 18 \(2010–2011\) - regjeringen.no](#).
- Kunnskapsdepartementet (2022, 10.februar). *Mest mobbing på 5.-7. trinn*. Hentet fra [Mest
mobbing på 5. til 7. trinn - regjeringen.no](#)
- Linkov, I., Keenan, J.M, & Trump, B.D. (red). (2021). Multi-Disciplinary Perspectives on
Systemic Risk and Resilience in the Time of COVID-19. *COVID-19: Systemic Risk
and Resilience*. [https://link-springer-com.mime.uit.no/content/pdf/10.1007%2F978-3-
030-71587-8_1.pdf](https://link-springer-com.mime.uit.no/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-71587-8_1.pdf)
- Lund, I, Helgeland, A., Kovac, B.V. (2017, 9.oktober). På vei mot en ny forståelse av
mobbing i et folkehelseperspektiv. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra [På vei mot en
ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv \(utdanningsforskning.no\)](#) 14.01.22
- Løvås, G. (2018). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. (4.utg.). Universitetsforlaget

- Ma, I. (2006). Temperament and peer-relationships. *Childhood Education*, 83(1), (s.38-43).
Hentet fra [Temperament and Peer Relationships - ProQuest](#)
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. (3.utg). Harper Collins
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave arises. *Development and Psychopathology*, 19(3), s. 921-930. Hentet fra [Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises - PubMed \(nih.gov\)](#) 04.05.22
- Mental Health Foundation (20.07.2015): *What is wellbeing, how can we measure it and how can we support people to improve it*. Hentet fra [What is wellbeing, how can we measure it and how can we support people to improve it? | Mental Health Foundation](#) 27.04.22
- Merriam-Webster Dictionary (u.å). *Learning*. Hentet fra [Learning Definition & Meaning - Merriam-Webster](#). 21.01.22
- Mosand, G. & Moen, E. (2020). *Håndtering av mobbing i skolen: hvordan sikre et trygt skolemiljø i praksis?* Pedlex.
- Nagata, J, Cortez, C.A., Cattle, C.J., Ganson, K. T., Iyer, P., Bibbins-Domingo, K & Baker, F.C. (2021, 1. november). *Screen Time Use Among US Adolescents During the COVID-19 Pandemic. Findings From the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study*. Hentet fra [Screen Time Use Among US Adolescents During the COVID-19 Pandemic: Findings From the Adolescent Brain Cognitive Development \(ABCD\) Study | Adolescent Medicine | JAMA Pediatrics | JAMA Network](#). Hentet 31.01.2022.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016, 18.mars). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: [Relasjoner mellom elever \(udir.no\)](#) 09.05.22
- Norges Arktiske Universitet (2018, 23. august): *Universitetskoleprosjektet i Tromsø (USPIT)*. Hentet fra: https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271. 16.01.22
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](#)

- NOU 2022:5 (2022). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien – del 2*. Rapport fra Koronakommisjonen. Statsministerens kontor. Hentet fra [NOU 2022: 5 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Nyeng, F. (2012): *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nøkleby, H., Berg, R.C., Muller, A. E., Ames, H. MR. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: En hurtigoversikt*. Hentet fra: [FHI rapport 2021 konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse\[1684\].pdf](https://www.fhi.no/publ/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse) 25.03.22
- Okabe-Miyamoto, K. & Lyubomirsky, S (2021). Social connection and Well-being during Covid-19. *World Happiness report 2021*. Hentet fra: <https://worldhappiness.report/ed/2021/social-connection-and-well-being-during-covid-19/>
- Olweus, Dan. (2003). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. (8.utg). Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata Hentet fra [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 5. Spesialundervisning - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/lov/1998-07-17-61).
- Patchin & Hinduja (2012). *Cynerbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*. Hentet fra [Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives - Google Books](https://books.google.no/books).
- Phillips, D.C. (Red.).(2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Publications. Hentet fra [ProQuest Ebook Central - Detail page \(uit.no\)](https://www.proquest.com/encyclopedias/encyclopedia-of-educational-theory-and-philosophy/docview/21444444)
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Mariendals Boktrykkeri A/S.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Raaheim, K, Teigen, K. H & Mørch, W.T (2020). Jean Piaget. *Store norske leksikon*. [Jean Piaget – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/jean-piaget) Hentet 22.02.22

- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (2000). KINDLR questionnaire for measuring health-related quality of life in children and adolescents. Hentet fra [Measuring subjective health in children and adolescents: results of the European KIDSCREEN/DISABKIDS Project - PMC \(nih.gov\)](#)
- Reio, T.G & Ortega, C.C.L (2016). Cyberbullying and Its Emotional Consequences: What We Know and What We Can Do. *Emotions, Technology, and Behaviors*. s.145-158. Hentet fra [Cyberbullying and Its Emotional Consequences: What We Know and What We Can Do - ScienceDirect](#).
- Ringdal, K. (2017). *Regresjonsanalyse. En praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2018): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utg. Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1983). "Strategi mot mobbing». Universitetsforlaget.
- Ruud, A.K (2021). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og unge i utfordrende livssituasjoner*. 2.utg. Gyldendal Norsk Forlag
- Rønning, J.A., Handegaard, B.H. & Sourander, A. (2004): Self-percieved peer harassment in a community sample of Norwegian school children. *Child Abuse and neglect*. Vol.28, Issue 10. (s. 1067-1079). Hentet fra [Self-perceived peer harassment in a community sample of Norwegian school children - ScienceDirect \(uit.no\) 05.05.22](#)
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Hentet frå [Psykisk helse og skole - oppdatert siste versjon til KD \(regjeringen.no\) 27.04.22](#)
- Schott, R. & Søndergaard, D. (Red.) (2014, 5. februar). *School bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press. Hentet fra [Introduction: new approaches to school bullying \(Chapter 1\) - School Bullying \(uit.no\)](#)
- Schultz Jørgensen, P. (09.09.2020). *Trivsel*. Det store danske. Hentet fra [trivsel | lex.dk – Den Store Danske 27.04.22](#)

- Silkoset, R., Olsson, U. H., Gripsund, G. (2021). *Metode, dataanalyse og innsikt*. 4. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2008 (49:4), s. pp 376–385. Hentet fra [Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils \(wiley.com\)](#).
- Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Hentet fra [spurkelandartikkel-nr.-2.pdf \(forebygging.no\)](#)
- Strand, M.G. (03.05.2021). *Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen*. Hentet fra [Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen \(forskning.no\)](#) 27.04.22
- Svartdal, F. (2020, 24.mars). Læring. *Store norske leksikon*. Hentet fra [læring – Store norske leksikon \(snl.no\)](#) 04.03.22
- Teigen, K.H. (2020, 28. august). Dan Olweus. *Store norske leksikon*. Hentet fra [Dan Olweus – Store norske leksikon \(snl.no\)](#) 13.01.22
- Thorvaldsen, S., Westgren, B.B., Egeberg, G., Rønning, J.A. (2018): *Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge*. Tidsskriftet Norges Barnevern s. 128 - 142. Funnet på: [Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø | TNB \(uit.no\)](#)
- Thrane, C. (2018): *Kvantitativ metode: En praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk
- Troms Fylkeskommune (2019). *Mobbeombudet i Troms. Årsrapport 2018/2019*. Hentet fra https://www.tffk.no/_f/p1/i80d198ea-103c-4407-ac48-6e66a2e6284f/arsrapport_mobbeombudet-2018_2019.pdf.
- Troms og Finnmark Fylkeskommune (2020). *Årsrapport. Elev-, læring- og mobbeombudene i Troms og Finnmark*. Hentet fra [elm-arsrapport-20192020.pdf \(tffk.no\)](#)

- Troms og Finnmark Fylkeskommune (2021). *Ombudsblikket på barnehage-, skole- og opplæringsmiljøene i Troms og Finnmark..* Hentet fra [elmo_digital-arsrapport_web.pdf](#). Lest 17.01.21 (tffk.no)
- Tso, W.W.Y., Wong, R.S., Tung, K.T.S., Rao, N., Fu, K.W., Yam, J.C.S., Chua, G.T., Chen, E.Y.H., Lee, T.M.C., Chan, S.K.W., Wong, W.H.S., Xiong, X., Chui, C.S., Li, X., Wong, K., Leung, C., Tsang, S.K.M., Chan, G.C.F., Tam, P.K.H., Chan, K.L., Kwan, M.Y.W., Ho, M.H.K., Chow, C.B., Wong, I.C.K., Ip, P. (2020): Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2022 (31/1) s.161-176. Hentet fra [Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic \(springer.com\)](#)
- Universitetet i Bergen (2018, 25. april). *Dan Olweus vinner Christieprisen.* Hentet fra [Dan Olweus vinner Christieprisen 2018 \(forskning.no\)](#) 31.01.22
- Utdanningsdirektoratet (2017, 25. september). *Ordforklaringer og roller – spesialundervisning.* Hentet fra [Ordforklaring og roller – spesialundervisning \(udir.no\)](#). 21.02.22
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 10. desember). *Veilederen om smittevern i barnehager og skoler.* Hentet fra [Veiledere om smittevern i barnehager og skoler \(udir.no\)](#) 03.01.22.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner.* Hentet fra [Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Et inkluderende læringsmiljø.* Hentet fra [Udir: 3.1 Et inkluderende læringsmiljø \(udir.no\)](#) 14.03.22
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning.* Hentet fra [1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning \(udir.no\)](#). 21.02.22
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Interaksjoner og sosial læring.* Hentet fra [Interaksjoner og sosial læring \(udir.no\)](#) 15.03.22

- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Kompetanse i fagene*. Hentet fra [2.2 Kompetanse i fagene \(udir.no\)](#) 15.03.22
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Mobbing og krenkelser*. Hentet fra [Mobbing og krenkelser \(udir.no\)](#). 08.05.22
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring*. Hentet fra [Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring \(udir.no\)](#) 16.03.22
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Sosial læring og utvikling*. Hentet fra [Udir: 2.1 Sosial læring og utvikling \(udir.no\)](#) 14.03.22
- Utilitarianism.net (u.å.). *Theories of Well-being. Hedonism, Preference Utilitarianism & Objective List Theories*. Hentet fra [Theories of Well-Being: Hedonism, Preference Utilitarianism & Objective List Theories – Utilitarianism.net](#) 27.04.22
- Vaage, S. (red) (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological processes*. Hentet fra [ProQuest Ebook Central - Detail page \(uit.no\)](#)
- Watson, J. (1913). *Psychology As The Behaviorist Views It*. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. Hentet fra [Psychology as the behaviorist views it. - PsycNET \(apa.org\)](#)
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Hentet fra [Mobbing og arbeidsro i skolen 2018 \(udir.no\)](#)
- Westgren, B. B. (2016): «Det er fint å bli spurt» *En kvantitativ studie av sammenhengen mellom psykisk helse og mobbing hos barn og ungdom*. Hentet fra: [Munin: "Det er fint å bli spurt". En kvantitativ studie av sammenhengen mellom psykisk helse og mobbing hos barn og ungdom. \(uit.no\)](#)
- World Health Organization (2020, 28.september). *Adolescent mental health*. Hentet fra: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> 05.01.22

World Health Organization (u.å.). *Health and well-being*. Hentet fra [Health and Well-Being \(who.int\)](#) 27.04.22

Youth in Mind (2012, 1. januar). *Uses of the SDQ*. Hentet fra <https://sdqinfo.org/d0.html>.
14.03.2

Vedlegg 1 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 14/15

Elev 12-16 14/15

Trivsel i Tromsø, Elevskjema 12-16 år.

Hei,

Vi vil gjerne vite hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

- Alle dine svar blir behandlet på en trygg måte, og dine lærere og de andre i klassen din vil ikke kunne finne ut hva du har svart.
- Les først gjennom spørsmålet.
- Tenk over hvordan du har hatt det den siste uka (eller de siste 2-3 månedene hvis det spørres om det).
- Kryss i hver del av på det svaret som passer best for deg.
- Husk å trykke på "Send" til slutt!

**Det er ikke noe som heter riktige eller gale svar.
Det som er viktig for oss er din mening.**

© Trivsel i Tromsø, Universitetet i Tromsø 2013.
Spørsmål om trivsel: © Kid-Kindl/ Ungdomsversjon / 12 - 16 år / Norsk oversettelse ved
T. Jozefiak & S. Helsest 2004.
Spørsmål om vansker: © SDQ/Robert Goodman 2005.

Fortell oss noe om deg selv. Kryss av eller fyll ut !

Jeg er

- en jente
 en gutt

Mitt fornavn er:

Mitt etternavn er:

Jeg går i

8. trinn 9. trinn 10. trinn

Jeg går på

Velg alternativ



Først vil vi vite noe om den fysiske tilstanden din, ...

Den siste uka...

	Aldri	Sjelden	Av_og_til	Ofte	Alltid
... følte jeg meg syk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... hadde jeg smerter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... var jeg trøtt eller slapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... følte jeg meg sterk og full av energi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... så litt om hvordan du føler deg

Den siste uka...

	Aldri	Sjelden	Av_og_til	Ofte	Alltid
... lo jeg mye og hadde det moro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kjedet jeg meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... følte jeg meg alene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... følte jeg meg engstelig eller usikker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... og hva du mener om deg selv.

Den siste uka...

	Aldri	Sjelden	Av_og_til	Ofte	Alltid
... var jeg stolt av meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... følte jeg meg helt på topp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... likte jeg meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... hadde jeg mange gode ideer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



De neste spørsmålene handler om familien din ...

Den siste uka...

Aldri Sjelden Av_og_til Ofte Alltid

- | | | | | | |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ... kom jeg godt overens med foreldrene mine | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... hadde jeg det hyggelig hjemme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... kranglet vi hjemme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... følte jeg at foreldrene mine bestemte for mye over meg | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

... og så om venner.

Den siste uka...

Aldri Sjelden Av_og_til Ofte Alltid

- | | | | | | |
|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ... gjorde jeg noe sammen med venner | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... ble jeg godt likt av de andre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... kom jeg godt overens med vennene mine | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... følte jeg at jeg var annerledes enn de andre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Så vil vi gjerne vite litt om skolen.

~

Den siste uka da jeg var på skolen ...

Aldri Sjelden Av_og_til Ofte Alltid

- | | | | | | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ... klarte jeg oppgavene på skolen godt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... syntes jeg at undervisningen var god og interessant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... bekymret jeg meg for fremtiden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... var jeg redd for å få dårlige karakterer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



OPPLEVELSER AV Å BLI MOBBET

En elev kan bli utsatt for negative eller sårende handlinger ofte eller av og til, og fra en eller flere personer. Plagingen kan være verbal (f. eks. navnekalling, trusler), fysisk (f.eks. slag) eller på annen måte (f.eks. rykter, å fryse ut/ekskludere noen). Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

12) * Generell Mobbing

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du vært med å mobbe andre i skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du vært med å mobbe andre utenom skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du sett at andre elever blir mobbet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Spesielle former for trakassering

Hvor ofte har noen mobbet deg på følgende måter:

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Kalt meg stygge ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sagt noe stygt om min familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvd å sparke meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vært ekkel med meg fordi jeg er annerledes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Truet meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ertet meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fått de andre elevene til å være slem mot meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvd å få meg til å være slem mot andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvd å lure meg til å gjøre noe galt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvd å såre meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fått meg til å gjøre noe jeg ikke hadde lyst til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prøvd å sparke snublefot på meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Truet med å sladre på meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalt en løgn om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøvd å slå meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) * Hvem har mobbet deg?

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Jenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En gruppe (f.eks. en gruppe venner, en skoleklasse, osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



DIGITAL MOBBING

Digital mobbing skjer med mobiltelefoner eller internett når noen blir ertet, eller når noen legger ut noe ubehagelig på nettet om en person de ikke liker. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet i skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet utenom skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du vært med å mobbe andre digitalt i skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du vært med å mobbe andre digitalt utenom skoletiden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte har du sett at andre elever har blitt mobbet digitalt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
------------------------------------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------



16) * Hvor ofte har noen mobbet deg digitalt på følgende måter? Dersom du ikke forstår spørsmålet kan du velge alternativet "Aldri".

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Ekle tekstmeldinger (SMS) eller ubehagelige bilder/videoer på min mobil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekle oppringinger på mobilen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skremmende eller stygg epost til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ertet eller fornærmet meg på Internett (Facebook, Twitter, web osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ertet eller fornærmet meg ved hjelp av chat-meldinger i f.eks. Skype eller spill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ertet eller fornærmet meg på blog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ubehagelige bilder/videoer om meg på Internett (Facebook, YouTube, web osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utestengt meg fra Facebook-gruppe eller liknende der jeg ønsket å være med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) * Hvem har du selv blitt digitalt mobbet av?

	Aldri	Bare en eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Mange ganger per uke
Jenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En gruppe (f.eks. en gruppe venner, en skoleklasse, osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



18) * Om skolens miljø

	Nesten aldri	Noen ganger	Ofte	Nesten alltid
Jeg føler at lærerne på skolen bryr seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte prøver lærere eller andre voksne å stoppe det som foregår når en elev blir mobbet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte prøver andre elever ved skolen å stoppe det som foregår når en elev blir mobbet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir det ordnet opp i mobbeproblemet hvis det blir fortalt om det til andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) * Generelt om mobbing (på skolen eller utenom skolen)

	Blir ikke mobbet	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Føler du at du blir mobbet fordi det er noe med deg som gir grunn til mobbingen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler du at du blir mobbet av noen fordi det er noe med ham eller henne som får han eller hun til å gjøre det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



STERKE OG SVAKE SIDER (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: **Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.**

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

21) * Foreldre

	Grunnskole	Videregående skole	Fagskole	Universitet/Høgskole
Hva er høyeste utdanning for dine foreldre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) * Hjemmet

	0-10	11-25	26-100	101-250	over 250
Hvor mange bøker er det hjemme hos dere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



MINE ERFARINGER MED VANSKER

Samlet, synes du at du har vansker på ett eller flere av følgende områder: med følelser, konsentrasjon, oppførsel eller med å komme overens med andre mennesker?

- Nei Ja - små vansker Ja - tydelige vansker Ja - alvorlige vansker



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - små vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - alvorlige vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - tydelige vansker")

24) * Hvor lenge har disse vanskene vært tilstede?

- Mindre enn en måned 1 - 5 måneder 6 - 12 måneder Mer enn et år

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - små vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - tydelige vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - alvorlige vansker"
-)

25) * Forstyrrer eller plager vanskene deg?

- Ikke i det hele tatt Bare litt En god del Mye

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - små vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - alvorlige vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - tydelige vansker"
-)

26) * Virker vanskene inn på livet ditt på noen av disse områdene?

	Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
Hjemme/i familien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forhold til venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læring på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fritidsaktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - små vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - alvorlige vansker"
 - eller
 - Hvis "Erfaringer med vansker" er lik "Ja - tydelige vansker"
-)

27) * Er vanskene en belastning for de rundt deg (familie, venner, lærere osv.)?

- Ikke i det hele tatt Bare litt En god del Mye



28) Her kan du skrive ned dine tanker og følelser (hvis, for eksempel, et av spørsmålene eller områdene/temaene vakte spørsmål eller tanker). Hvordan opplevde du dette spørreskjemaet?

Vedlegg 2 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 2 4.-7. trinn

Trivsel i Tromsø 4.-7. klasse

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hei på deg!

Vi lurer på hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

Denne spørreundersøkelsen er anonym. Det betyr at ingen andre enn deg, verken lærere, elever eller noen andre, kan finne ut hva du har svart. Alle svarene dine blir behandlet på en trygg måte.

Her finnes det ikke noe som heter riktige eller gale svar. Det som er viktig for oss er **din** mening.

- Les igjennom spørsmålet.
- Tenk over hvordan du har hatt det den siste uka (eller de siste 2-3 månedene, hvis det spørres om det).
- Kryss av på det svaret som passer best for deg. Du kan besvare **ALLE** spørsmålene.
- Husk å trykke "Send" når du er ferdig!

Fortell oss litt om deg selv. Marker i boksene og fyll ut svar.

Jeg er *

jente

gutt

Dette er skolen min: *

Velg ...

Jeg går på dette klassetrinnet: *

Velg ...

Først vil vi vite noe om kroppen din..

1. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofta	Alltid
a) ...følt meg syk *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...hatt smerter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...vært trett etter slapp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt meg sterk og full av energi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Så noe om hvordan du føler deg..

2. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...ledd mye og hatt det moro *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...kjedet meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...følt meg alene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt meg engsteig eller usikker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

..og hva du synes om deg selv.

3. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...vært stolt av meg selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...følt meg helt på topp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...likt meg selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...hatt mange gode ideer *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De neste spørsmålene handler om familien din.

4. Den siste uka..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...har jeg kommet godt overens med foreldrene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...har vi hatt det hyggelig hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...har vi kranglet hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...har jeg følt at foreldrene mine har bestemt mye over meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...gjort noe sammen med vennene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...blitt godt likt av de andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
c) ...kommet godt overens med vennene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt at jeg er annerledes enn de andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Så vil vi gjerne vite litt mer om skolen.

6. Den siste uka på skolen..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...klarte jeg oppgavene godt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...syntes jeg at undervisningen var god og interessant *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...har jeg bekymret meg for fremtiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...har jeg være redd for å få dårlige karakterer *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Covid-pandemien

Livet er blitt veldig annerledes med Covid-19. Tenk på hvordan det har vært for deg.

7. Har du eller noen du bor sammen med vært smittet av viruset? *

Ja, bekreftet med test.

Nei, vi har vært friske.

Vet ikke

8. Bekymrer du deg for viruset? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

9. Tenker du på viruset når du ikke vil det? *

F.eks når du skal sove, leke eller gjøre skolearbeid.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

10. Har du fått treffe vennene dine så mye som du vil? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

11. Har du hatt digital kontakt med vennene dine når dere ikke kunne være sammen? *

F.eks via chat, snapchat, sosiale media eller digitale spill.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

12. Har du følt deg ensom? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

13. Har du klart å konsentrere seg på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

14. Har du vært redd for å bli smittet på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

15. Klarte du å konsentrere deg om skolearbeidet da det var hjemmeskole? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

16. Har du klart å gjøre ditt beste med skolearbeidet? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

Opplevelser med mobbing

Av og til eller ofte kan man bli utsatt for negative eller sårede handlinger. Det kan være plaging som er verbal, altså bli kalt stygge ting eller bli truet. Man kan fryst ut eller det kan bli satt ut usanne rykter. Noen blir også slått eller sparket. Når du leser spørsmålene skal du tenke på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

17. Generell mobbing

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Hvor ofte har noen mobbet deg følgende måte:

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Kallt deg stygge ting *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sagt noe stygt om familien din *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Prøvd å sparke deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vært ekkel med deg og sier at du er annerledes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Truet deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ertet deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Fått andre elever til å være slem mot deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Prøvd å få deg til å være slem mot andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Prøvd å lure deg til å gjøre noe galt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Prøvd å såre deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Fått deg til å gjøre noe du ikke hadde lyst til *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Prøvd å sparke snublefot på deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Truet med å sladre på deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Fortalt en løgn om deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Prøvd å slå deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Digital mobbing skjer med mobiltelefon, på Internett og sosiale medier. Man kan få ekle kommentarer eller bli ertet for noe man legger ut. Eller kanskje noen legger ut noe om deg som du ikke liker. Tenk over hvordan dette har vært for deg de siste 2-3 månedene.

19. Digital mobbing

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet i skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet utenom skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet på følgende måte:

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Noen sender meg ekle eller ubehagelige meldinger, bilder eller videoer på mobilen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ekle eller ubehagelige oppringninger på mobilen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sender meg skremmende eller stygge e-poster. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Erter eller fornærmer meg på sosiale medier. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Erter eller fornærmer meg med chat-meldinger når vi spiller digitale spill. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Deler ubehagelige bilder eller videoer av meg på sosiale medier. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Stenger meg ute fra lukkede grupper der jeg ønsker å være med. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sterke og svake sider

Kryss av hva som stemmer for deg på hver setning. Det kan av og til være vanskelig å bestemme seg for hva man skal svare, men husk at det ikke finnes noe riktig eller galt svar. Svar det som føles mest riktig for deg. Tenk på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer noen ganger	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill eller andre ting). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bekymrer meg mye. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har en eller flere gode venner. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir lett avledet og jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner og lett usikker på meg selv. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre, barn, unge). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar ting som ikke er mine. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er redd for mye og blir lett skremt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Foreldre

Foreldrene mine har denne utdannelsen: *

Velg ...

Hvor mange bøker er det hjemme hos dere? *

0-10

11-25

26-100

101-250

over 250

Tusen takk for at du har svart! Du er snill! :)

Huske å trykke SEND.

Vedlegg 3 Spørreundersøkelse Trivsel i Tromsø 2 8.-10. trinn.

Trivsel i Tromsø 8.-10. klasse

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hei!

Vi lurer på hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

Denne spørreundersøkelsen er anonym. Det betyr at ingen andre enn deg, verken lærere, elever eller noen andre, kan finne ut hva du har svart. Alle svarene dine blir behandlet på en trygg måte.

Her finnes det ikke noe som heter riktig eller galt svar. Det som er viktig for oss er **din** mening.

- Les først igjennom spørsmålet.
- Tenk over hvordan du har hatt det den siste uka (eller de siste 2-3 månedene, hvis det spørres om det).
- Kryss av på det svaret som passer best for deg. Du kan besvare **ALLE** spørsmålene.
- Husk å trykke "Send" når du er ferdig!

Fortell oss litt om deg selv. Marker i boksene og fyll ut svar.

Jeg er *

jente

gutt

Dette er skolen min: *

Velg ...

Jeg går på dette klassetrinnet: *

Velg ...

Først vil vi gjerne vite litt om den fysiske tilstanden din.

1. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofta	Alltid
a) ...følt meg syk *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...hatt smerter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...vært trett etter slapp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt meg sterk og full av energi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Så litt om hvordan du føler deg.

2. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...ledd mye og hatt det moro *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...kjedet meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...følt meg alene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt meg engstelig eller usikker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vi lurur også på hva du mener om deg selv.

3. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...vært stolt av meg selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...følt meg helt på topp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...likt meg selv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...hatt mange gode ideer *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De neste spørsmålene handler om familien din.

4. Den siste uka..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...har jeg kommet godt overens med foreldrene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...har vi hatt det hyggelig hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...har vi kranglet hjemme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...har jeg følt at foreldrene mine har bestemt mye over meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Og så om venner.

5. Den siste uka har jeg..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...gjort noe sammen med vennene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...blitt godt likt av de andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...kommet godt overens med vennene mine *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...følt at jeg er annerledes enn de andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Så vil vi gjerne vite litt mer om skolen.

6. Den siste uka på skolen..

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
a) ...klarte jeg oppgavene godt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...syntes jeg at undervisningen var god og interessant *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...har jeg bekymret meg for fremtiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ...har jeg være redd for å få dårlige karakterer *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Covid-pandemien

Livet har blitt veldig annerledes med Covid-19. Tenk på hvordan det har vært for deg.

7. Har du eller noen du bor sammen med vært smittet av viruset? *

Ja, bekreftet med test.

Nei, vi har vært friske.

Vet ikke

8. Bekymrer du deg for viruset? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

9. Tenker du på viruset når du ikke vil det? *

F.eks når du skal sove, leke eller gjøre skolearbeid.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

10. Har du fått treffe vennene dine så mye som du vil? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

11. Har du hatt digital kontakt med vennene dine når dere ikke kunne være sammen? *

F.eks via chat, snapchat, sosiale media eller digitale spill.

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

12. Har du følt deg ensom? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

13. Har du klart å konsentrere seg på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

14. Har du vært redd for å bli smittet på skolen? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

15. Klarte du å konsentrere deg om skolearbeidet da det var hjemmeskole? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

16. Har du klart å gjøre ditt beste med skolearbeidet? *

Aldri

Sjeldent

Av og til

Ofte

Alltid

Opplevelser med mobbing

Av og til eller ofte kan man bli utsatt for negative eller sårede handlinger. Det kan være plaging som er verbal, altså bli kalt stygge ting eller bli truet. Man kan fryst ut eller det kan bli satt ut usanne rykter. Noen blir også slått eller sparket. Når du leser spørsmålene skal du tenke på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

17. Generell mobbing

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Hvor ofte har du blitt mobbet i skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Hvor ofte har du blitt mobbet utenom skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Hvor ofte har du blitt mobbet på følgende måte:

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Kallt deg stygge ting *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sagt noe stygt om familien din *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Prøvd å sparke deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vært ekkel med deg og sier at du er annerledes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Truet deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ertet deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Fått andre elever til å være slem mot deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Prøvd å få deg til å være slem mot andre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Prøvd å lure deg til å gjøre noe galt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Prøvd å såre deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Fått deg til å gjøre noe du ikke hadde lyst til *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Prøvd å sparke snublefot på deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Truet med å sladre på deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Fortalt en løgn om deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Prøvd å slå deg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Digital mobbing skjer med mobiltelefon, på Internett og sosiale medier. Man kan få ekle kommentarer eller bli ertet for noe man legger ut. Eller kanskje noen legger ut noe om deg som du ikke liker. Tenk over hvordan dette har vært for deg de siste 2-3 månedene.

19. Digital mobbing

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet i skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor ofte har du blitt digitalt mobbet utenom skoletiden? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Hvor ofte har du blitt mobbet digitalt følgende måte:

	Aldri	En eller to ganger	To eller tre ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger hver uke
a) Noen sender meg ekle eller ubehagelige meldinger, bilder eller videoer på mobilen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ekle eller ubehagelige oppringninger på mobilen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sender meg skremmende eller stygge e-poster. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Erter eller fornærmer meg på sosiale medier. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Erter eller fornærmer meg med chat-meldinger når vi spiller digitale spill. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Deler ubehagelige bilder eller videoer av meg på sosiale medier. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Stenger meg ute fra lukkede grupper der jeg ønsker å være med. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sterke og svake sider

Kryss av hva som stemmer for deg på hver setning. Det kan av og til være vanskelig å bestemme seg for hva man skal svare, men husk at det ikke finnes noe riktig eller galt svar. Svar det som føles mest riktig for deg. Tenk på hvordan du har hatt det de siste 2-3 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer noen ganger	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill eller andre ting). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bekymrer meg mye. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har en eller flere gode venner. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir lett avledet og jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner og lett usikker på meg selv. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>			
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre, barn, unge). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar ting som ikke er mine. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er redd mye, jeg blir lett skremt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Foreldrene

Foreldrene mine har denne utdannelsen: *

Velg ...

Hvor mange bøker er det hjemme hos dere? *

0-10

11-25

26-100

101-250

over 250

Tusen takk for at du har svart! Du er snill! :)

Husk å trykke SEND.

