

Skoletrivsel: nedgang, årsaker og elevenes egne erfaringer

Øyunn Syrstad Høydal, Anders Bakken, Håvard Lunde Helgesen, Sigurd Eid Jacobsen og Kjersti Stabell Wiggen

STORBYUNIVERSITETET
ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI

AFI RAPPORT 2026:05



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE

THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

AFI-rapport nummer 2026:05

Tittel: Skoletrivsel: nedgang, årsaker og elevenes egne erfaringer

Forfattere: Øyunn Syrstad Høydal, Anders Bakken, Håvard Lunde Helgesen, Sigurd Eid Jacobsen og Kjersti Stabell Wiggen

Kvalitetssikrer: Anne Grete Tøge og Knut Fossestøl

Prosjekt: ETOS

Prosjektleder: Anders Bakken

Finansiør: Utdanningsdirektoratet

Publiseringsdato: 29. april

Antall sider: 123

Forsidefoto/illustrasjon: Canva

Emneord: Skoletrivsel, skolemotivasjon, elevperspektiver, skolepolitikk

Resymé: Det siste tiåret har skoletrivselen blant norske skoleelever gått ned, og flere studier viser at færre elever enn før rapporterer at de trives godt på skolen. I denne rapporten undersøkes disse problemstillingene gjennom analyser av elevintervjuer, chatdata og medvirkningsdesign, samt spørreskjemadata fra Ungdata og Elevundersøkelsen. Både Elevundersøkelsen og Ungdata viser at skoletrivselen har gått ned på tvers av kjønn, alder, sosioøkonomisk bakgrunn og geografiske områder. Nedgangen er lik både i kommuner som ble hardt rammet av pandemien og i områder med mindre smitte. Til sammen tyder dette på at utviklingen skyldes mer overordna og generelle endringer i elevenes opplevelse av skolehverdagen. En slik tolkning støttes av at skoletrivselen også har gått ned i andre land i samme periode. Samlet sett finner vi at redusert skolemotivasjon er den faktoren som tydeligst forklarer nedgangen i skoletrivsel gjennom hele perioden. Likevel er trivselen blant norske elever fortsatt relativt høy. Den største endringen er ikke at flere mistrives, men at færre trives svært godt. Skoletrivsel henger tett sammen med barn og unges generelle livskvalitet, sosiale tilhørighet, relasjoner til venner og lærere, opplevelser av læringsmiljøet, skolemotivasjon og mobbing. Samtidig er det tydelige sammenhenger mellom skoletrivsel og søvn.

ISBN 978-82-7609-504-3

ISSN 2703-836X

DOI: <https://doi.org/10.21378/9s0m-5f11>

© Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet, 2026

© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2026

© Forfatter(e)/Author(s)

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Work Research Institute (AFI)
OsloMet – Oslo Metropolitan University
P.O.Box 4 St. Olavs plass
N-0130 OSLO

Telefon: +47 93 29 80 30

E-post: postmottak-afi@oslomet.no

Nettadresse: oslomet.no/om/afi

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra [arkivet](#)

Publications are available for free download from the [archive](#)

Forord

Denne delrapporten er den første av to rapporter i et større prosjekt der Arbeidsforskningsinstituttet AFI i samarbeid med Velferdsforskningsinstituttet NOVA undersøker elevers trivsel og skolemiljø på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Bakgrunnen for dette prosjektet er at færre norske elever oppgir at de trives godt på skolen enn for ti år siden. Utviklingen reiser spørsmålet om hva som kan ligge bak denne utviklingen, og hvilke forhold som påvirker trivsel og mistrivsel i skolen.

I denne første delrapporten undersøker vi hvorfor elevenes trivsel har gått ned det siste tiåret og hvilke forhold som har betydning for at elever trives, eller ikke trives, i skolehverdagen. Vi lar elevenes egne stemmer og erfaringer være sentrale og kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger. Vi forsøker også å finne mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel det siste tiåret. Rapporten bygger på et medvirkningsdesign der skoleelever selv har bidratt inn i forskningen, samt analyser av chatdata, elevintervjuer og data fra Elevundersøkelsen og Ungdata.

Hovedforfatterne i denne delrapporten har vært Øyunn Syrstad Høydal og Anders Bakken, som har fungert som prosjektleder. Bakken har vært ansvarlig for analyser og presentasjonen av det kvantitative materialet i samarbeid med Sigurd Eid Jacobsen. Medvirkningsdesignet ble utviklet og gjennomført av Sara Berge Lorentzen og Frode Restad. Kjersti Stabell Wiggen har tilrettelagt chatdata og vært ansvarlig for analyse. Hilde Kitterød, Håvard Lunde Helgesen og Selma Lyng har gjennomført elevintervjuer. Håvard Lunde Helgesen har bidratt i analysen av det kvalitative datamaterialet og har hatt ansvar for analyse av elevproduktene fra medvirkningsdesignet. Selma Therese Lyng har vært sentral i utvikling og planlegging av dette forskningsprosjektet.

Referansegruppa for denne rapporten har bestått av Aina Hagen Landsverk (AFI) og Knut Fossetøl (AFI). Knut Fossetøl (AFI) og Anne Grete Tøge (AFI) har vært kvalitetssikrere på prosjektet.

Vi vil rette en stor takk til alle elever, lærere, veiledere og skoler som på ulike måter har bidratt inn i dette prosjektet. Vi vil også takke oppdragsgiver og fagansvarlig i Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid.

Øyunn Syrstad Høydal, AFI

Anders Bakken, NOVA

Håvard Lunde Helgesen, AFI

Sigurd Eid Jacobsen, NOVA

Kjersti Stabell Wiggen, AFI

Innhold

| | |
|-----------------------------------------------------------------|------------|
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 6 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Trivsel og mistrivsel i skolen | 9 |
| 1.2 Tiltak for bedre skolemiljø og økt trivsel..... | 12 |
| 1.3 Rapportens innhold og oppbygning | 13 |
| 2 Data og metode | 15 |
| 2.1 Kvalitativt forskningsdesign..... | 16 |
| 2.2 Kort om medvirkningsdesign..... | 16 |
| 2.3 Elevintervjuer..... | 17 |
| 2.4 Chatdata..... | 18 |
| 2.5 Kvantitative data – Elevundersøkelsen og Ungdata | 19 |
| 2.6 Hvordan måler vi skoletrivsel | 22 |
| 3 Elevperspektiver på trivsel og mistrivsel | 27 |
| 3.1 Medforskning: Hva skaper trivsel?..... | 27 |
| 3.2 Chatdata: Hva skaper mistrivsel? | 31 |
| 3.3 Elevintervjuer: Positive og negative trivselsspiraler | 37 |
| 3.4 Oppsummering av kvalitative funn | 44 |
| 4 Endringer i skoletrivsel det siste tiåret | 46 |
| 4.1 Ungdomstrinnet – Ungdata | 46 |
| 4.2 Ungdomstrinnet – Elevundersøkelsen | 54 |
| 4.3 Mellomtrinnet – Elevundersøkelsen | 58 |
| 4.4 Oppsummering..... | 60 |
| 5 Tegn til svekket skoletrivsel «overalt»? | 61 |
| 5.1 Nedgang i alle kommuner? | 61 |
| 5.2 Nedgang på alle skoler? | 64 |
| 5.3 Litt mer om pandemien | 65 |
| 5.4 Oppsummering..... | 67 |
| 6 Hva kjennetegner elever som trives på skolen? | 68 |
| 6.1 Unges hverdagsliv..... | 68 |
| 6.2 Skolemiljø, skolemotivasjon og mobbing på skolen..... | 72 |
| 6.3 Oppsummering..... | 79 |
| 7 Hva kan forklare nedgangen i skoletrivsel? | 81 |
| 7.1 Unges hverdagsliv..... | 81 |
| 7.2 Skolemiljø, skolemotivasjon og mobbing | 89 |
| 7.3 Oppsummering..... | 98 |
| 8 Avsluttende diskusjon | 100 |
| 8.1 Færre trives enn før | 100 |
| 8.2 Trivsel og mistrivsel i skolen | 101 |
| 8.3 Hvorfor går skoletrivselen ned? | 103 |
| 8.4 Til slutt..... | 107 |

| | |
|--------------------------------------------------|------------|
| Vedlegg | 108 |
| Vedlegg 1 Indikatorer på unges hverdagsliv | 108 |
| Vedlegg 2 Indikatorer på læringsmiljø | 112 |
| Vedlegg 3 Trivselsprofiler | 116 |
| Referanser | 119 |

Figurer

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 2-1 Grafisk framstilling av de ulike arbeidspakkene i prosjektet og koblingen mellom dem. | 15 |
| Figur 2-2 Trivselssplot | 27 |
| Figur 2-3. Minecraft-film fra undervisningsopplegg..... | 28 |
| Figur 4-1 Svar på utsagn om hvordan ungdomsskoleelever har det på skolen. Prosent..... | 47 |
| Figur 4-2 Trivselsprofiler blant elever på ungdomstrinnet. Prosent i ulike grupper som er enig eller uenig i ulike utsagn om skolen | 48 |
| Figur 4-3 Endringer over tid i fordelingen av ulike trivselsprofiler. Ungdomsskoleelever. Prosent | 50 |
| Figur 4-4 Trivselsgrupper fordelt etter kjønn, klassetrinn og sosioøkonomisk status. Prosent..... | 51 |
| Figur 4-5 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant gutter og jenter. Ungdata | 53 |
| Figur 4-6 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant elever på 8. og 10. trinn. Ungdata | 53 |
| Figur 4-7 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant elever med henholdsvis lav og høy sosioøkonomisk status (SØS). Ungdata | 54 |
| Figur 4-8 Hvordan elevene på ungdomstrinnet svarte på spørsmålet «trives du på skolen?» Prosent | 55 |
| Figur 4-9 Endringer over tid i hvordan ungdomsskoleelevene svarte på spørsmålet om de trives på skolen. Prosent..... | 56 |
| Figur 4-10 Endringer over tid i gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på ungdomstrinnet | 57 |
| Figur 4-11 Hvordan elevene på mellomtrinnet svarte på spørsmålet «trives du på skolen?» Prosent | 58 |
| Figur 4-12 Endringer over tid i hvordan elevene på mellomtrinnet svarte på spørsmålet om de trives på skolen. Prosent..... | 58 |
| Figur 4-13 Endringer over tid i gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på mellomtrinnet..... | 59 |
| Figur 5-1 Variasjoner mellom kommuner i hvordan skoletrivsel har utviklet seg over tid (z-skår). Elevundersøkelsen og Ungdata | 63 |
| Figur 5-2 Variasjon mellom skoler i hvordan skoletrivsel har utviklet seg over tid (z-skår). Elevundersøkelsen | 65 |

Tabeller

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabell 2.1 Oversikt over datamaterialet brukt i analysene av Ungdata | 21 |
| Tabell 2.2 Oversikt over datamaterialet som er brukt i analysene av Elevundersøkelsen..... | 22 |
| Tabell 2.3 Spørsmål fra Ungdata og Elevundersøkelsen som ble behandlet i workshopene | 24 |
| Tabell 4.1 Gjennomsnittlig skår på samlemål for skoletrivsel (z-skår). Ungdata 2014–2025 | 52 |
| Tabell 4.2 Gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på ungdomstrinnet i ulike tidsperioder | 57 |
| Tabell 4.3 Gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på mellomtrinnet i ulike tidsperioder..... | 59 |
| Tabell 5.1 Flernivåregresjonsanalyse av endringer i skoletrivsel. Variasjoner mellom kommuner..... | 62 |
| Tabell 5.2 Flernivåregresjonsanalyse av nedgang i skoletrivsel – landsdel og sentralitet. Variasjoner mellom kommuner..... | 64 |
| Tabell 5.3 Flernivåregresjonsanalyse av nedgang i skoletrivsel. Variasjoner mellom skoler | 65 |
| Tabell 5.4 Gjennomsnittlig skår på spørsmål om skoletrivsel – i kommuner med ulike smittetall under pandemien. Elevundersøkelsen og Ungdata..... | 67 |
| Tabell 6.1 Sammenhenger mellom skoletrivsel og ulike sider ved ungdoms hverdagsliv. Indikatorene er sortert etter hvor sterke forskjellene mellom trivselsgruppene er. Tabellen viser gjennomsnittlig z-skår for hver av indikatorene..... | 70 |
| Tabell 6.2 Gjennomsnittlig skår på læringsmiljøindikatorer etter hvordan hvor godt elevene trives på skolen (z-skår). Elevundersøkelsen 2024 (5.-10. trinn)..... | 75 |
| Tabell 6.3 Bivariate og multivariate sammenhenger mellom læringsmiljøindikatorer og opplevd skoletrivsel. Regresjonskoeffisienter med skoletrivsel som avhengig variabel (z-skår). Elevundersøkelsen 2024 (5. – 10. trinn)..... | 78 |
| Tabell 7.1 Endringer i unges hverdagsliv 2014-16 til 2017-19. z-skår | 82 |
| Tabell 7.2 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2014-16 til 2017-2019. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata | 84 |
| Tabell 7.3 Endringer i unges hverdagsliv 2017-19 til 2021-2022. z-skår | 85 |
| Tabell 7.4 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2017-2022. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata | 86 |
| Tabell 7.5 Endringer i unges hverdagsliv 2021-22 til 2023-2025. z-skår | 87 |
| Tabell 7.6 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2021-2025. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata | 88 |
| Tabell 7.7 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i 2014 og i perioden 2017-2019 | 90 |
| Tabell 7.8 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2014 til perioden 2017-2019. Estimerte forskjeller i tid (b) basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen..... | 92 |
| Tabell 7.9 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i periodene 2017-2019 og 2020-2021.... | 94 |
| Tabell 7.10 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2017-2019 til perioden 2020-2021. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen | 95 |
| Tabell 7.11 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i periodene 2020-2021 og 2022-2024.. | 97 |
| Tabell 7.12 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2020-2021 til perioden 2022-2024. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen | 98 |

Sammendrag

Det siste tiåret har skoletrivselen blant norske skoleelever gått ned. Å trives på skolen er viktig for barn og unges læring og generelle livskvalitet. Derfor er det også viktig å få bedre kunnskap om hvilke forhold som er knyttet til trivsel og mistrivsel, samt hvilke utviklingstrekk som kan ha bidratt til den negative utviklingen. I denne rapporten undersøkes disse problemstillingene gjennom analyser av elevintervjuer, chatdata og medvirkningsdesign, samt spørreskjemadata fra Ungdata og Elevundersøkelsen. Denne kombinasjonen gir oss både kunnskap om hvordan elevene selv opplever skolehverdagen, og hvilke andre sider ved unges opplevelser i og utenfor skolen som har endret seg parallelt med nedgangen i skoletrivsel. Rapporten er avgrenset til elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Delrapporten er den første av to rapporter i et større prosjekt der Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet i samarbeid med Velferdsforskningsinstituttet NOVA undersøker elevers trivsel og skolemiljø på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Målet med denne delrapporten er å bidra til en bedre forståelse av elevers skoletrivsel gjennom to hovedproblemstillinger. Den første undersøker hvilke forhold som har betydning for at elever trives – og ikke trives i skolehverdagen. Den andre problemstillingen retter seg mot mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. I denne rapporten rettes oppmerksomheten mot utviklingen fra 2014 til 2025, mens den videre utviklingen vil bli analysert i sluttrapporten i 2027.

Hvorfor trives norske elever dårligere på skolen?

Både Elevundersøkelsen og Ungdata viser at skoletrivselen har gått tydelig ned det siste tiåret. Endringene har i stor grad skjedd på tvers av kjønn, alder, sosioøkonomisk bakgrunn og geografiske områder. Nedgangen har vært lik både i kommuner som ble hardt rammet av pandemien og i områder med mindre smitte. Til sammen tyder dette på at utviklingen skyldes mer overordna og generelle endringer i elevenes hverdagsliv og opplevelser av skolehverdagen. En slik tolkning støttes av at skoletrivselen også har gått ned i andre land i samme periode. Samlet sett finner vi at redusert skolemotivasjon er den faktoren som tydeligst samvarierer med nedgangen i skoletrivsel gjennom hele det siste tiåret, mens andre faktorer har hatt litt ulik betydning i ulike tidsperioder. I denne rapporten har vi målt skolemotivasjon ved hjelp av fire spørsmål der elevene blir spurt om a) de er interessert i å lære, b) om de liker skolearbeidet, c) om de fortsetter når oppgavene er utfordrende og d) om de prioriterer å bruke tid på skolearbeidet.

Når vi undersøker utviklingen i skoletrivsel, har vi valgt å dele utviklingen i tre faser. Før pandemien (2014–2019) falt skoletrivselen samtidig som skjermbruk, psykiske plager, ensomhet og skulking økte, mens leksetid og lesing gikk ned. Ungdata peker særlig på endringer i livskvalitet, skjermtid og regelbrudd som relevante faktorer for å forstå endringer i skoletrivsel, mens Elevundersøkelsen viser at redusert skolemotivasjon forklarer mest av nedgangen. Mobbing og relasjoner til venner og lærerne endret seg lite i denne perioden. I den andre fasen, det vil si i overgangen til pandemien, økte skjermbruk og psykiske plager videre, samtidig som leksetiden sank. Disse faktorene forklarer bare deler av nedgangen i skoletrivsel, mens redusert skolemotivasjon fortsatt framstår som den viktigste forklaringen. I den tredje fasen, som omfatter perioden i de første årene etter pandemien, er bildet mer sammensatt. Noen utviklingstrekk peker mot lavere trivsel, som økt mobbing, skulking og fysiske plager, mens andre peker i motsatt retning, som mindre ensomhet og bedre livskvalitet. Likevel viser Elevundersøkelsen et tydelig mønster med lavere motivasjon, svakere læringsmiljø og mer mobbing.

Til tross for nedgangen er imidlertid trivselen blant norske elever fortsatt relativt høy. Over 80 prosent oppgir at de trives godt på skolen, mens andelen som direkte mistrives ligger på tre til fem prosent. Samtidig viser rapporten at mesteparten av endringene i elevenes skoletrivsel

handler om at færre elever trives svært godt. Analysene avdekker en forskyvning over tid mot mer ambivalente trivselsprofiler, der elever både trives og kjeder seg eller gruer seg til skolen. Andelen som mistrives har riktignok økt en del, men den største endringen er at flere plasserer seg i midtkategoriene. Dette tyder på at utviklingen handler mer om en forskyvning i graden av trivsel enn en tydelig overgang til mistrivsel.

Hva skaper skoletrivsel?

Gjennom elevmedvirkning, chatdata og intervjuer har rapporten undersøkt hvordan barn og unge forstår trivsel og mistrivsel i skolen. Analysene viser at trivsel først og fremst skapes gjennom sosiale relasjoner og vennskap, som også fungerer som en viktig beskyttelse mot negative opplevelser som mobbing. Gode relasjoner til lærerne betyr også mye. Lærerne er avgjørende for elevenes faglige opplevelser og den trivselen som er tett forbundet med læring og mestring. På denne måten er lærerne et bindeledd mellom de emosjonelle, sosiale og faglige dimensjonene av skoletrivsel. Funnene peker videre på at sosial mistrivsel ofte påvirker faglig trivsel mer enn omvendt, ettersom utrygghet gjør det vanskelig å lære. Både sosial og faglig trivsel er dessuten viktige for elevenes emosjonelle trygghet og deres evne til å håndtere skolehverdagen.

Den faglige dimensjonen av trivsel kommer også til uttrykk i elevenes egne perspektiver. De løfter særlig fram betydningen av praktisk-estetiske fag, kroppsøving og matematikk, samt arbeidsformer og omgivelser som fremmer fellesskap, kreativitet og aktivitet. Dette inkluderer blant annet gruppearbeid og tilgang til egnede fysiske rom, som grupperom, gymsaler og kjøkken. Samlet sett gjenspeiler funnene tidligere forskning, som viser at elevers trivsel henger tett sammen med opplevelser av trygghet, gode relasjoner og hensiktsmessige fysiske omgivelser.

Lærernes betydning blir også tydelig i beskrivelser fra elever som opplever eller har opplevd mistrivsel. Disse elevene trekker fram enkeltlærere som ser dem og bidrar til å gjøre skoledagen bedre. Dette kan være lærere som forstår at eleven trenger en pause fra undervisningen, lærere som er flinke pedagoger og skaper et godt klassemiljø, eller lærere som prøver å få slutt på mobbing, selv om de kanskje ikke lykkes.

De kvantitative analysene bekrefter i all hovedsak fortellingene og fortolkningene fra det kvalitative materialet. Analysene av Elevundersøkelsen viser at skoletrivsel henger sammen med et bredt spekter av forhold i læringsmiljøet, men særlig med relasjonelle faktorer som sosial tilhørighet i friminuttene, mobbing, støtte fra lærere og et trygt klassemiljø. Samtidig skiller skolemotivasjon seg ut som en sentral faktor, ved at elever som trives godt rapporterer gjennomgående høyere motivasjon for skolearbeidet og en mer positiv vurdering av det faglige miljøet.

Rapporten understreker samtidig hvordan erfaringer i og utenfor skolen er tett sammenvevd. Kvaliteten i sosiale relasjoner framstår som særlig viktig. Ungdom med lav trivsel rapporterer oftere ensomhet, færre fortrolige venner og svakere relasjoner til foreldre. Utsatthet for krenkelser i og utenfor skolen er også tydelig knyttet til skoletrivsel: mobbing forekommer sjelden blant de som trives best på skolen, men er betydelig mer utbredt blant de som trives dårlig, sammen med hyppigere rapportert vold og seksuell trakassering.

Analysene avdekker spesielt store kontraster i ungdommers hverdagsliv mellom de som «trives på alle områder» på skolen og de som «trives dårlig». De største forskjellene knytter seg til livskvalitet og hvordan elevene har svart på spørsmål som fanger opp positive og negative følelser. Høy skoletrivsel er forbundet med en hverdag preget av glede, energi, mestring og framtidsoptimisme, mens lav trivsel henger sammen med nedstemthet, bekymringer og opplevd press fra skole, sosiale medier, kropp og idrett. Ungdom med høy trivsel sover mer og spiser mer regelmessig, mens lav trivsel henger sammen med mer risikoadferd – særlig skulking, der nesten

halvparten av dem med lavest trivsel har skullet det siste året. Sammenhenger med skjermbruk, gaming og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er derimot gjennomgående svake til moderate, og forskjellene i skjermtid er mest tydelig mellom yttergruppene på trivselsskalaen.

1 Innledning

Det siste tiåret har det vært en markert nedgang i andelen elever som trives godt på skolen (Bakken, 2025; Smedsvik & Wendelborg, 2025). Utviklingen har skapt behov for mer kunnskap om hvorfor skoletrivsel går ned og hvilke forhold som påvirker trivsel og mistrivsel i skolen. Målet med denne delrapporten er derfor å bidra til en bedre forståelse av elevers skoletrivsel gjennom to hovedproblemstillinger. Den første undersøker hvilke forhold som har betydning for at elever trives – og ikke trives i skolehverdagen. Den andre problemstillingen retter seg mot mulige forklaringer på trendene i skoletrivsel. I analysene er elevenes egne stemmer og erfaringer sentrale, der vi kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger.

Også andre indikatorer tyder på at det har skjedd noe i forholdet mellom elevene og skolen. Parallelt med nedgangen i trivsel, har andelen elever som opplever lav motivasjon for skolearbeid økt (Utdanningsdirektoratet, 2023a), færre bruker tid på skolearbeid utenom skoletiden, og flere opplever skolen som kjedelig (Bakken, 2025). I tillegg har det registrerte skolefraværet økt betydelig (Utdanningsdirektoratet, 2023b) og flere enn tidligere rapporterer at de skulker skolen (Bakken, 2025).

Siden nedgangen i skoletrivsel særlig har gjort seg gjeldende fra midten av 2010-tallet, er analysene i denne rapporten avgrenset til det siste tiåret. Omfattende tidsserier fra Elevundersøkelsen og Ungdata i denne perioden gjør det mulig å undersøke hvilke endringer i unges hverdagsliv, både i og utenfor skolen, som har utviklet seg parallelt med nedgangen i trivsel og dermed kan være relevante forklaringer. Selv om det er krevende å forklare denne typen samfunnsmessige trender fullt ut, gir datamaterialet mulighet til å analysere et bredt sett av mulige forklaringer knyttet til elevers fritidsvaner, livskvalitet og helse, mobbing, relasjoner til lærere og andre sider ved elevenes læringsmiljø. Analysene er avgrenset til elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Elevene tilbringer mye tid på skolen, samtidig som skolen griper inn i barns og unges sosiale liv også etter at siste skoletime er ferdig. Skolehverdagen har derfor stor betydning for psykisk helse og livskvalitet, samtidig som erfaringer fra familieliv og fritid tas med inn i skolehverdagen. For å fange dette samspillet bygger prosjektet på et sosioøkologisk teoretisk rammeverk, der vi legger til grunn at barn og unge inngår i ulike sosiale systemer som påvirker hverandre. Elevers opplevelse av skoletrivsel må derfor forstås ut fra et mangfold av kontekstuelle forhold. En slik multiperspektiv-tilnærming er også etterlyst i studier av skolemiljø (Rigby, 2022).

Denne delrapporten er den første av to rapporter i et større prosjekt der Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet i samarbeid med Velferdsforskningsinstituttet NOVA undersøker elevers trivsel og skolemiljø på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

1.1 Trivsel og mistrivsel i skolen

Å trives på skolen er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal ha en trygg og meningsfull skolehverdag. Alle elever i norsk skole har også en individuell rett til et skolemiljø som fremmer trivsel (Opplæringsloven 2023: kapittel 12). Når elever opplever trygghet, tilhørighet og mestring, styrker det også deres psykiske helse (Markowitz, 2017). Ettersom skoleerfaringer utgjør en stor del av barns og ungdoms hverdag, påvirker trivsel ikke bare tiden på skolen, men også den totale livskvaliteten. Skoletrivsel handler likevel ikke bare om velvære her og nå, det er også et spørsmål om barns rettigheter, slik de for eksempel er forankret i FNs barnekonvensjon. I tillegg er trivsel i skolen positivt forbundet med en rekke egenskaper som skolen og samfunnet

ønsker å fremme, både på kort sikt og for elevenes videre utdanning og overganger til voksenlivet (Bond mfl., 2007; Kiuru mfl., 2020; Govorova mfl., 2020; Hossain mfl. 2023).

1.1.1 Hva er skoletrivsel?

Selv om det er bred enighet i både forskning og praksis om at skoletrivsel er viktig for barn og unges velvære, læring og utvikling, finnes det ingen universell definisjon av selve begrepet (Hossain mfl., 2023). Det er heller ingen konsensus knyttet til hvordan skoletrivsel skal måles. Internasjonalt brukes gjerne begrepet «school well-being», som, i likhet med det mer generelle «well-being»-begrepet, omfatter livskvalitet og psykisk helse i et bredt perspektiv. Skoletrivsel er derimot et domenespesifikt begrep som relaterer seg til elevenes erfaringer i skolen. Overordnet reflekterer skoletrivsel et sett av følelser og holdninger, som opplevelsen av å være inkludert i det psykososiale miljøet og positive emosjonelle erfaringer knyttet til skolehverdagen (Hascher, 2012; Helsedirektoratet, 2015). Sån sett er skoletrivsel en subjektiv opplevelse av hvordan elevene har det i skolehverdagen, som i prinsippet kan handle om alt som har med skolen å gjøre, både i og utenfor skoletiden.

I forskningslitteraturen er det enighet om at skoletrivsel må forstås som et flerdimensjonalt begrep. Hossain mfl. (2023) gjennomgikk 33 engelskspråklige studier publisert mellom 1989 og 2020 og konkluderte med at alle disse studiene forstår trivsel som et multidimensjonalt fenomen, med flere sentrale komponenter: positive følelser knyttet til skoledagen, opplevelse av mestring, behovstilfredsstillelse og sosial tilhørighet. Et gjennomgående tema i studiene er betydningen av elevenes subjektive opplevelser av læring og sosialt samspill. På bakgrunn av dette foreslår Hossain mfl. (2023) en definisjon av skoletrivsel som elevenes subjektive vurdering av egen skoleerfaring, som inkluderer positive følelser, behovstilfredsstillelse, en funksjonell skolehverdag på akademiske, sosiale og psykologiske områder samt tilgang til nødvendige interne og eksterne ressurser. Bourke mfl. (2025) utdypet perspektivet ved å framheve at trivsel også kan inkludere krevende eller negative erfaringer, som det å arbeide hardt for å nå et mål, og at slike erfaringer kan være viktige for personlig utvikling.

følge Shamionov mfl. (2021) bør trivsel og mistrivsel ikke utelukkende forstås som motsatser på én skala, men som begreper som består av ulike dimensjoner (emosjonelle, sosiale og faglige) som kan variere uavhengig av hverandre. Vi bygger videre på denne kunnskapen i rapporten når vi tar utgangspunkt i en flerdimensjonal forståelse av skoletrivsel, bestående av tre komponenter: emosjonell, sosial og faglig trivsel (Qvortrup & Lykkegaard, 2024). Den emosjonelle komponenten refererer til elevenes følelsesmessige opplevelser av skolehverdagen, inkludert trygghet, glede og tilfredshet. Den sosiale komponenten omfatter opplevelsen av tilhørighet og kvaliteten på relasjoner til medelever og lærere. Den faglige komponenten viser til elevenes opplevelse av mestring, motivasjon og engasjement i læringsarbeidet. Denne flerdimensjonale tilnærmingen gjør det mulig å forstå hvordan lav trivsel kan arte seg i ulike mønstre, for eksempel som svak emosjonell eller faglig fungering, uten at alle områder nødvendigvis er negativt påvirket. Det innebærer også en erkjennelse av at elevers trivsel også kan framstå som ambivalent, gjennom parallelt å oppleve både positive og negative aspekter ved skolehverdagen.

1.1.2 Hva skaper trivsel?

«Hva gjør at du får lyst til å gå på skolen?» Spør Barnebarometeret 2025.¹ Et klart flertall av barna som har svart på undersøkelsen, svarer «venner» i en eller annen forstand. Tre av fire nevner at det å være med venner, møte venner eller få nye venner er den viktigste grunnen til at de har lyst til å gå på skolen. Rundt sju av ti barn sier at mer lek og fysisk aktivitet i skoledagen vil

¹ En kartlegging utarbeidet av Barneombudet, med svar fra nesten 1400 barn i alderen 9 – 12 år fra hele Norge

gjøre dem mer fornøyde, og mange ønsker både prosjektarbeid, uteskole og praktiske innslag som en del av undervisningen. Barna knytter også trivsel til å lære nye ting og å ha gode relasjoner til de voksne på skolen. Omtrent seks av ti av barna mener imidlertid at voksne bør være mer aktive i å følge opp mobbing og utestenging for å sikre at alle elever føler seg trygge og inkluderte (Barnebarometeret 2025).

Barnebarometeret 2025 gjenspeiler tidligere funn fra Elevundersøkelsen, som viser at elever som kjenner seg inkludert og har venner, rapporterer høy grad av trivsel. God støtte fra lærere og elevenes vurderinger av læringsmiljøet knyttes også til trivsel. Fra Elevundersøkelsen vet vi dessuten at mobbing ikke bare er skadelig for dem som utsettes direkte, men at skolens totale mobbenivå kan påvirke trivselen for alle elevene (Smedsvik & Wendelborg, 2025). Skoler med høyt mobbenivå har lavere trivsel og dårligere læringskultur, og motivasjonen er generelt lavere enn på andre skoler. Dette viser at elevenes oppfatning av skolemiljø er sterkt knyttet til hvor utbredt mobbing er i klassen og på skolen som helhet.

Danske forskere har undersøkt forskjeller i trivselsforståelsen blant lærere og elever. Lærerne oppfatter elevenes trivsel som en av deres viktigste oppgaver, ved siden av elevenes faglige utvikling og læring. De er derfor opptatt av at trivselstiltak må sees i sammenheng med det faglige innholdet i skolen, dersom både undervisningen skal fungere og elevene skal ha en positiv opplevelse av skolehverdagen. Elevene er opptatt av sammenhengen mellom trygghet, de fysiske omgivelsene, gjensidig respekt elevene imellom og mellom lærere og elever. Elevene er også opptatt av medbestemmelse, for eksempel når det gjelder undervisningsformer (Simovska & Primdahl, 2023).

Programme for International Student Assessment (PISA) 2022, viser at elevers trivsel og opplevelse av skoletilhørighet henger tett sammen med både skolemiljøet og elevenes sosiale omgivelser. Elever som opplever et trygt fysisk og sosialt skolemiljø, der mobbing og risiko for ubehagelige situasjoner er lav, rapporterer både høyere trivsel og sterkere følelse av tilhørighet til skolen (OECD, 2023a). Elever som rapporterer at de føler seg trygge i læringsmiljøet og at lærerne er engasjerte i deres læring, har generelt større trivsel og sterkere følelse av tilhørighet på skolen enn de som opplever mindre faglig støtte. Familiens rolle er også viktig, og elever som har aktive og engasjerte foreldre, som følger med på skolearbeid og deltar i samtaler om skolehverdagen, rapporterer høyere trivsel og sterkere skoleengasjement (OECD, 2023b). Til sammen indikerer resultatene at elevers trivsel ikke bare avhenger av individuelle forhold, men i stor grad er et resultat av samspillet mellom trygge skolemiljøer, støttende lærere, engasjerte foreldre og gode sosiale relasjoner blant elevene.

1.1.3 Utvikling over tid

Elevenes trivsel i norsk skole har over tid vært gjennomgående høy, men ungdomsforskning viser betydelige svingninger når vi ser perioden fra 1990-tallet og fram til i dag. På 1990-tallet rapporterte flere elever enn tidligere at de kjedet seg og gruet seg til å gå på skolen (Wichstrøm, 1993), mens trivselen økte på begynnelsen av 2000-tallet (Øia, 2011). Fra årtusenskiftet og framover gruet elevene seg mindre, skulket mindre og brukte mer tid på skolearbeid enn tidligere generasjoner. Samtidig ble det dokumentert mindre uro og færre konflikter i skolen (Sørli & Ogden, 2014; Øia, 2011). Forskere har tolket denne positive utviklingen i sammenheng med bredere ungdomskulturelle endringer, der norske tenåringer generelt ble mer veltilpassede og framtidsdisiplinerte (Øia & Vestel, 2014; Hegna et al., 2013).

Fra midten av 2010-tallet snudde imidlertid den positive trenden. Ungdata viser at andelen ungdomsskoleelever som rapporterte at de trivdes på skolen, sank fra 93 prosent i 2015 til 84 prosent i 2024, mens andelen som kjeder seg økte fra 66 til 81 prosent (Bakken, 2024). Flere

elever sa at de gruet seg til skolen, opplevde lavere tilhørighet til medelever og lærere og rapporterte økt skulking. Elevundersøkelsen viser også en nedgang i skoletrivsel, men først mot slutten av 2010-tallet blant elevene på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2025a). Samtidig har det registrerte skolefraværet økt (Utdanningsdirektoratet, 2025b).

Internasjonale data gir et tilsvarende bilde. TIMMS-undersøkelsen viser en nedgang i andelen som liker å være på skolen fra 2019 til 2023 i de fleste land som deltar i undersøkelsen (Jerrim & Kaye, 2025). Nedgangen i Norge ligger litt over gjennomsnittet (Jerrim & Kaye, 2025). PISA-undersøkelsene viser at elevenes følelse av tilhørighet på skolen har svekket seg gradvis over tid (OECD, 2023). I 2015 rapporterte om lag 73 prosent av 15-åringene sosial tilhørighet, mens andelen sank til 71 prosent i 2018 og viste videre nedgang i 2022, særlig blant elever med lavere sosioøkonomisk status. Selv om flertallet fortsatt opplever å høre til, har minoriteten som opplever utenforskap og sosial marginalisering økt, noe OECD framhever som relevant for både trivsel og læringsutbytte. Verdens helseorganisasjons HBSC-studier viser også økende stress og press, særlig blant eldre jenter (Samdal mfl., 2024). Samtidig avdekkes det lavere opplevd støtte fra lærere og medelever. Undersøkelsen viser også sammenheng mellom skoletrivsel og generell livstilfredshet.

Selv om skoletrivselen har gått ned både i Norge og internasjonalt, tyder de siste resultatene fra både Elevundersøkelsen og Ungdata på at nedgangen i skoletrivsel kan ha bremsset opp (Bakken, 2025; Utdanningsdirektoratet, 2025). I denne delrapporten retter vi likevel oppmerksomheten mot nedgangen som ledet fram til at dette prosjektet ble igangsatt, mens den videre utviklingen vil bli analysert i sluttrapporten i 2027.

1.2 Tiltak for bedre skolemiljø og økt trivsel

De mest omfattende tiltakene rettet mot skolemiljøet og elevenes trivsel de siste årene, har kommet i kjølvannet av Stortingsmelding 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Stortingsmeldingen tar utgangspunkt i det som oppfattes som en bekymringsfull utvikling i norsk skole; en utvikling som omfatter både svakere læringsresultater, lavere motivasjon blant elever, økt fravær og mindre trivsel i skolehverdagen.

Meldingen bygger på nasjonal og internasjonal forskning som peker på at praktisk og variert læring, som kobler teori til virkelige situasjoner og arbeidsliv, kan styrke elevenes motivasjon og læringsresultater (Regjeringen, 2024; Skolenes Landsforbund, 2024). Meldingen legger da også blant annet vekt på behovet for å etablere et nasjonalt program for mer praktisk læring, som skal gi skolene støtte til å utvikle undervisning som kobler teori til praksis og øker elevenes engasjement (Regjeringen, 2024). I tillegg foreslår meldingen at arbeidslivsfag på ungdomstrinnet bør tilbys ved alle skoler, for å gi elevene erfaring med praktiske ferdigheter og mestring i læringssituasjoner som ligner arbeidsliv og virkelige prosjekter (Regjeringen, 2024). Videre framhever meldingen behovet for å utvide valgfagsordningen og praktiske læringsfag på mellomtrinnet, slik at elevene får større mulighet til å velge fag som fremmer praktiske ferdigheter og personlig motivasjon (Regjeringen, 2024).

En av de sentrale satsingene i kjølvannet av stortingsmeldingen er utviklingen av en ny skolemiljøundersøkelse, som skal erstatte dagens Elevundersøkelse. En ny og mer treffsikker nasjonal undersøkelse anses som nødvendig for å forbedre innsatsen mot mobbing, diskriminering og andre aspekter av skoletrivsel. Den nye undersøkelsen skal blant annet gi bedre kunnskap om hvordan elevene har det på skolen, gi raskere resultater som er lettere å bruke i oppfølging på skolen og tilpasses samiske elever og behovene i den samiske skolen.

Undersøkelsen er en del av utviklingen av et nytt kvalitetsutviklingssystem, som skal bidra til å gi lærere og skoleledere bedre forutsetninger for å forebygge mobbing, følge opp elever og legge til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø. Det nye systemet innebærer blant annet at det skal bli bedre sammenheng mellom de ulike prøvene og verktøyene som brukes i arbeidet med kvalitetsutvikling. Slik at for eksempel prøver som måler læringsresultater sees i sammenheng med undersøkelser som gir informasjon om trivsel og læringsmiljø. Kompetanseutvikling for ansatte framheves også som et sentralt virkemiddel for å styrke skolemiljøet.

I tillegg til planlagte eller iverksatte tiltak som følger mer eller mindre direkte av stortingsmeldingen, er det også iverksatt tiltak for å bedre skolemiljøet i forkant av meldingen. Dette inkluderer blant annet økte bevilgninger til statsforvalterembetene for å styrke det forebyggende arbeidet embetene gjør i å støtte og veilede kommuner og skoler, og til å få ned saksbehandlingen i skolemiljø saker. For å styrke forebygging og oppfølging av mobbing og utenforskap har regjeringen også etablert skolemiljøteam som gir ekstra ressurser til skoler med krevende skolemiljøutfordringer. Disse teamene støtter både forebyggende arbeid og konkrete tiltak der behovet er størst. Regjeringen har tredoblet midlene til skolemiljøteamene fra 15 millioner til 45 millioner kroner i 2025 (Udir, 2025b).

1.3 Rapportens innhold og oppbygning

Målet med denne rapporten er å bidra til økt forståelse av elevers trivsel i skolen gjennom å belyse to hovedproblemstillinger. Den første problemstillingen undersøker hvilke forhold som har betydning for at elever trives, eller ikke trives, i skolehverdagen. Den andre problemstillingen retter seg mot mulige forklaringer på trendene i skoletrivsel det siste tiåret. For å svare på dette, har vi gått bredt ut, både tematisk og metodisk.

I kapittel 2 redegjør vi for data og metode. Først presenterer vi de kvalitative tilnærmingene; medforskningsdesign, elevintervjuer og analyse av data fra to chat-baserte hjelpetjenester (chat-data). Deretter presenterer vi datagrunnlaget fra Ungdata og Elevundersøkelsen. Ungdata gir innsikt i forskjeller i unges hverdagsliv, mens Elevundersøkelsen belyser forskjeller i læringsmiljø og skoleopplevelser. Den kvantitative tilnærmingen er primært eksplorativ, der vi utnytter det omfattende datamaterialet til å undersøke hvordan ulike sider ved unges liv og skolehverdag samspiller.

I kapittel 3 presenterer vi empiriske funn fra de kvalitative datainnsamlingene. Målet er å få mer innsikt i hva elever selv mener skaper trivsel og mistrivsel i skolen, og hva som kan bidra til at en utvikling i retning av mistrivsel kan snus til fordel for økt trivsel.

I kapittel 4 gir vi en samlet oversikt over hvordan elevenes skoletrivsel, målt i Elevundersøkelsen og Ungdata, har utviklet seg siden 2014. Vi ser på nasjonale trender og forskjeller mellom gutter og jenter, klassetrinn og sosioøkonomiske grupper. Vi undersøker også om nedgangen har rammet alle likt, når den startet og om den har vært jevn eller særlig sterk i enkelte perioder.

I kapittel 5 ser vi på geografiske forskjeller. Vi undersøker om nedgangen har skjedd i hele landet eller om den har variert mellom kommuner, skoler og landsdeler. Dette kan si noe om utviklingen skyldes nasjonale forhold eller mer lokale forhold. Vi ser også på om pandemien kan ha påvirket utviklingen særlig i kommuner som ble hardt rammet.

I kapittel 6 gir vi et bredt bilde av hvordan elever med ulik trivsel har det i hverdagen og på skolen. Først ser vi på sammenhenger mellom skoletrivsel og forhold som livskvalitet, relasjoner, stress, framtidstro, fritid og mobbing. Deretter bruker vi data fra Elevundersøkelsen til å

undersøke erfaringer med læringsmiljø, relasjoner til lærere og medelever, støtte, medvirkning, motivasjon og mobbing.

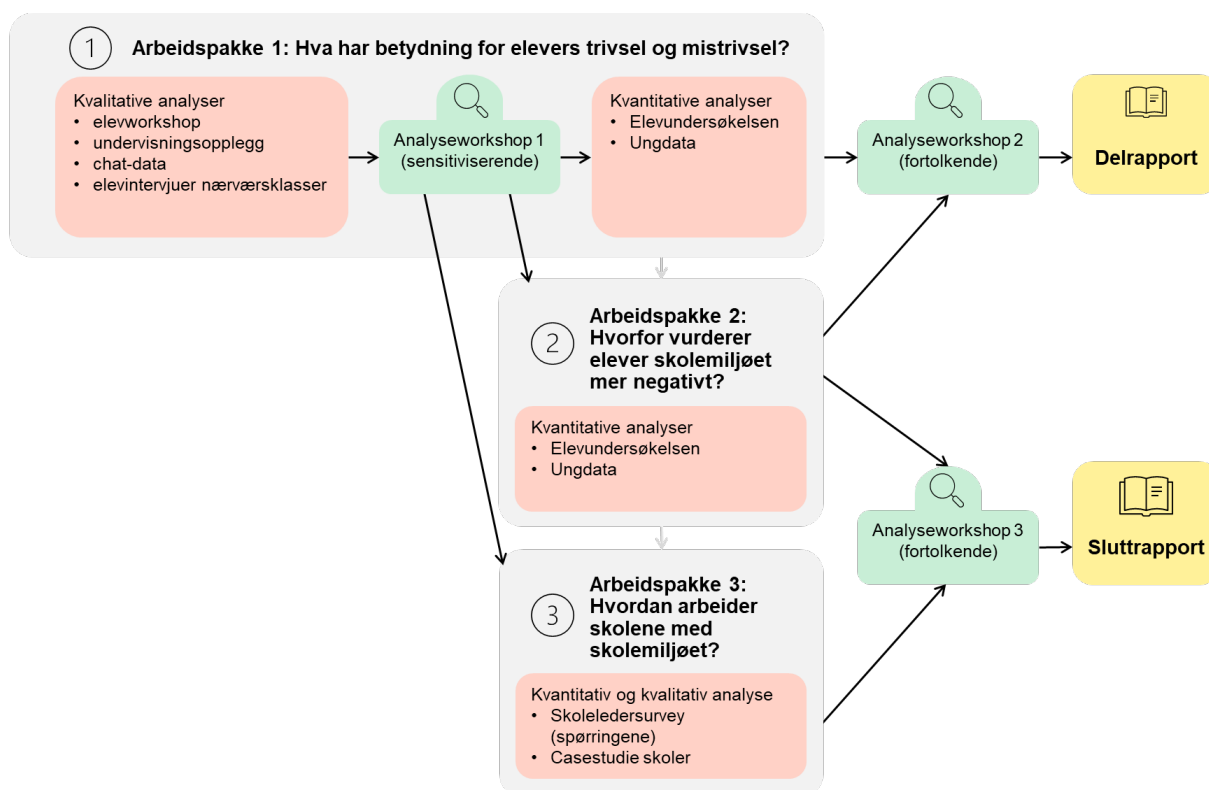
I kapittel 7 undersøker vi mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. Først ser vi på hvilke sider ved elevenes hverdag og læringsmiljø som har endret seg over tid. Deretter bruker vi regresjonsanalyser til å teste hvordan sammenhengen mellom tid og skoletrivsel påvirkes når slike forhold holdes konstante. Dette gir grunnlag for å vurdere hvilke endringer som henger sammen med utviklingen i skoletrivsel, uten å trekke sikre årsaksslutninger. Analysene deles inn i perioden før pandemien, under pandemien og etter pandemien.

I det avsluttende kapittel 8 trekker vi sammen trådene. Vi oppsummerer hva vi har lært om skoletrivsel og hva som eventuelt kan ha bidratt til at stadig færre elever rapporterer at de trives på skolen.

2 Data og metode

Målet med denne delrapporten er å bidra til bedre forståelse av hva skoletrivsel innebærer gjennom to hovedproblemstillinger. Den første undersøker hvilke forhold som har betydning for at elever trives eller ikke trives. Den andre problemstillingen handler om å finne mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel det siste tiåret. For å undersøke dette bruker vi Ungdata og Elevundersøkelsen til å se på hvilke andre forhold ved unges skole- og livssituasjon som har endret seg parallelt med nedgangen i skoletrivsel. I neste rapport vil vi undersøke hvordan skolene arbeider med skolemiljø (arbeidspakke tre).

Vi har lagt opp til et design der data fra de to landsdekkende undersøkelsene Elevundersøkelsen og Ungdata benyttes for å besvare hvorfor elevene vurderer skolemiljøet mer negativt og for å undersøke hvilke faktorer som har betydning for skoletrivsel. Rapporten bygger også på kvalitative data fra intervjuer med elever som har vært gjennom en periode med bekymringsfullt fravær/mistrivsel på skolen, chatter fra de to digitale hjelpetjenestene SnakkOmPsyken.no og SnakkOmMobbing.no som eies og drives av Blå Kors, samt et medvirkningsdesign. Gjennom medvirkningsdesignet lar vi ungdommene selv komme til orde om skoletrivsel og bruker kunnskapen fra disse møtene både til å informere de kvantitative analysene og til å få en bedre forståelse av hva elevene selv mener er viktig for skoletrivsel. Vi vil gi en utførlig redegjørelse for de ulike metodiske tilnærmingene videre i dette kapittelet. Helt overordnet bygger prosjektet på en tydelig kobling mellom de ulike datakildene og mellom analysene fra de to ulike arbeidspakkene. Figuren under (figur 2-1) beskriver de ulike hovedproblemstillingene og arbeidspakkene i prosjektet, og hvordan disse ulike delene er koblet sammen.



Figur 2-1 Grafisk framstilling av de ulike arbeidspakkene i prosjektet og koblingen mellom dem.

2.1 Kvalitativt forskningsdesign

Den kvalitative delen av datainnsamlingen består av tre deler, som hver belyser spesifikke problemstillinger og sammen bidrar til å belyse hvilke faktorer som har betydning for elevers trivsel og mistrivsel. Gjennom medvirkningsdesignet, som består av workshops med elevrådsrepresentanter og utvikling av undervisningsopplegg i samarbeid med lærere, får vi innsikt i hva elevene selv mener er viktig for å skape skoletrivsel. Intervjuer med elever som har mistrivdes på skolen, men nå er i en situasjon der de trives bedre, bidrar med kunnskap både om hvordan mistrivsel oppstår og utvikles og hva som skal til for å skape en positiv endring. Chatdata fra de to digitale hjelpetjenestene, SnakkOmPsyken.no og SnakkOmMobbing.no, som eies og drives av Blå Kors, gir innsikt i de ulike årsakene til at elever mistrives.

I denne delen gjør vi rede for metodiske problemstillinger knyttet til elevintervjuer og bruk og analyse av chatdata. Medvirkningsdesignet introduseres her helt kort, og presenteres deretter mer utførlig senere i dette kapitlet i del 2.6.1, som omhandler elevers forståelse av spørsmålene i Elevundersøkelsen, og i kapittel 3 sammen med de andre kvalitative funnene. Denne presentasjonsløsningen er valgt fordi vi mener det er mest hensiktsmessig å presentere medvirkningsmetodikken sammen med resultatene av medvirkningsdesignet fordi designet og resultatene er sammenvevd. Ved å presentere metode og funn samlet synliggjøres det hvordan kunnskapen er blitt til i samspill med deltakerne, og hvordan ulike perspektiver har formet analysene underveis. Dette bidrar til økt transparens og gir et mer nyansert bilde av resultatene, samtidig som det tydeliggjør sammenhengen mellom framgangsmåte og innsikt.

2.2 Kort om medvirkningsdesign

Her presenterer vi helt kort hva medvirkningsdesignet består av, hvem som har deltatt og hva som var bakgrunnen for valget av et slikt forskningsdesign. To barneskoler og to ungdomsskoler på det sentrale Østlandet deltok. Deltakerne var a) 68 elevrådsrepresentanter fra de fire skolene: 27 elever på barnetrinnet (4.–7. trinn) og 41 elever på ungdomstrinnet (8.–10. trinn) og b) fire klasser ved to skoler på henholdsvis femte, sjette og niende trinn. De fire skolene ble rekruttert gjennom OsloMets eksisterende samarbeidsavtaler og universitetsskolenettverk. De aktuelle klassene ble valgt ut i samarbeid med ledelsen på skolene. Elevrådsrepresentantene, som er elevenes valgte representanter i skoledemokratiet, framstår som sentrale aktører i arbeidet med å undersøke og drøfte skoletrivsel. Samtidig er dette en selektert gruppe, og det er en risiko for at holdningene og erfaringene de representerer ikke er representative.

Medvirkningsdesignet har vært todelt. Gjennom workshops med elevrådsrepresentanter har hensikten vært å undersøke både hva elevene mener skal til for å skape trivsel og hvilke spørsmål fra Ungdata og Elevundersøkelsen elevene selv mener er best egnet til å måle skoletrivsel og derfor bør inngå i de kvantitative analysene. På den andre siden har det blitt utviklet og gjennomført et undervisningsopplegg i samarbeid med lærere og elevrådene på de utvalgte skolene. Målet med dette arbeidet har vært å få en bedre forståelse av hvilke forhold elevene mener påvirker deres trivsel og hvordan de involveres i arbeidet med skolemiljøet.

Styrken ved medvirkningsdesignet er at det åpner for elevenes egen erfaringsbaserte kunnskap og begrepsforståelse, som forskere ellers kanskje mangler tilgang til. Dette er spesielt viktig når temaet er skoletrivsel, som først og fremst angår elever, men som likevel er et tema der elevenes stemme mangler i forskningen (Forsberg et al.2021; Restad, 2020). Det finnes imidlertid også svakheter ved et slikt design, som for eksempel at enkelte elevstemmer kan bli dominerende på bekostning av andre, eller at elevenes medvirkning først og fremst blir av symbolsk karakter

(Flyvbjerg, 2001). I denne studien har vi prøvd å unngå slike svakheter ved å benytte forskere som har solid erfaring med å lede medvirkningsprosesser, samt god planlegging av medvirkningsarbeidet.

2.3 Elevintervjuer

Som en del av dette prosjektet, ønsket vi bedre kunnskap om hvordan mistrivsel oppstår og eventuelt eskalerer, men også hva som skal til for å snu mistrivsel til trivsel igjen. For å lære mer om slike prosesser, ønsket vi å intervjuer elever med erfaring med bekymringsfullt skolefravær, som har fått hjelp til å komme tilbake til ordinær undervisningssituasjon gjennom tiltak som skolelos, nærværsteam eller lignende. I praksis er bekymringsfullt skolefravær et begrep med uklare grenser og ulike definisjoner (Kjeøy & Lysvik, 2023). Forskningen på bekymringsfullt skolefravær understreker gjennomgående at fraværet utvikles som følge av flere sammensatte faktorer, som både kan handle om skolen, egenskaper ved den enkelte elev eller familieforhold.

2.3.1 Rekruttering og informanter

Til tross for interesse og velvilje fra kommunale hjelpetiltak, viste det seg utfordrende å rekruttere den ønskede deltakergruppen med erfaring fra bekymringsfullt skolefravær. Informantene våre representerer derfor et bredere spekter enn opprinnelig planlagt. Fire informanter ble rekruttert gjennom et praktisk undervisningstilbud i en kommune på Østlandet, mens de øvrige ble rekruttert via skoler, kommuner og nettverk. Av de åtte informantene er tre elever i siste del av ungdomsskolen, fire går i videregående opplæring, og én er ung voksen. Selv om elevene har ulik alder og skolebakgrunn, uttaler alle seg om mistrivsel som har skjedd i grunnskolen. For flere av elevene medførte denne mistrivselen også til bekymringsfullt skolefravær.

Informantene er nå i en bedre skole- eller livssituasjon enn tidligere. Det er imidlertid kun de fire elevene som ble rekruttert fra det praktiske undervisningstilbudet som har mottatt et spesifikt tiltak for å bedre skolesituasjonen. Den i utgangspunktet begrensede informantgruppa består dermed i realiteten av to grupper; én gruppe som har fått hjelp og en gruppe som i større eller mindre grad har klart å skape seg en bedre skolehverdag på egen hånd. Intervjuene gir dermed begrenset innsikt i hvordan hjelpetiltak kan bidra til positive trivselsspiraler, men bidrar samtidig med andre perspektiver på hvordan skolehverdagen kan bli bedre. Samlet sett bidrar intervjuene med innsikt i prosesser knyttet til trivsel og mistrivsel, i tråd med studiens formål.

2.3.2 Gjennomføring og analyse

Informantene fikk selv mulighet til å velge hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Intervjuene foregikk både som fysiske og digitale samtaler og varte én time eller mer. Intervjuene bygget på én intervjuguide som var strukturert rundt følgende hovedtemaer:

- informantenes egen skolehistorikk, med skolestart som startpunkt
- når og hvorfor informantene begynte å trives dårligere i skolesammenheng
- bekymringsfullt skolefravær
- skolens respons/rolle
- vendepunkt
- nåsituasjon
- eventuelle råd eller tilbakemelding til skolen

Intervjuene handlet om vanskelige personlige erfaringer. Vi opplevde at informantene viste stor grad av åpenhet om opplevelsene sine. Flere av informantene ønsket å fortelle om erfaringene sine for å hjelpe andre, og noen av dem hadde også tidligere delt sine erfaringer for skoleeiere og rektorer i regionen.

Intervjuene ble først transkribert og deretter analysert gjennom tematisk analyse, basert på kategoriene i intervjuguiden.

2.4 Chatdata

For å lære mer om hva som kjennetegner opplevelsene til elever som *mistrives* på skolen, har vi analysert et utvalg chat-samtaler fra hjelpetjenester for barn og unge. Samtalene er hentet fra to digitale hjelpetjenester, SnakkOmPsyken.no og SnakkOmMobbing.no, som eies og drives av Blå Kors. Gjennom en samarbeidsavtale med Blå Kors har Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet tilrettelagt data fra disse chat-tjenestene og etablert en database som gir tilgang til forskning på materialet. Blå Kors er ikke ansvarlig for analyser eller fortolkninger av resultatene.

Tjenestene driftes av Blå Kors med finansiering over statsbudsjettet og ulike typer program- og prosjektfinansiering. Chatene er åpne fem kvelder i uka og i ferier, og er bemannet med chat-verter som har relevant fagkompetanse (f.eks. utdanning på universitets-/høgskolenivå, innen f.eks. sosionom, sykepleier, helsesykepleier eller lærer, eller de har erfaring fra f.eks. barnevernet eller familierapi). I tillegg får de opplæring på chat-senteret, med støtte og veiledning fra RVTS Sør. Det er også knyttet et Fagråd og et Ungdomsråd til tjenestene.

2.4.1 Utvalg og datakvalitet

De to chattetjenestene har et stort antall henvendelser. I databasen som AFI forvalter, finnes det over 44 000 chatsamtaler for de to tjenestene til sammen for perioden 2017–2024. Samtalene er anonyme, men kjønn, alder og fylke kan oppgis av brukerne. Blant dem som oppgir kjønn, er 80 prosent jenter. Brukerne er fra under 9 år til over 25 år, men hovedtyngden er mellom 13 og 18 år. Chatsamtalene er som intervju-transkripsjoner på opptil 5 000 ord, med et gjennomsnitt på rundt 800 ord. Samtalene er styrt av brukeren og chatvertens respons på dette. Noen brukere skriver mye og detaljert, andre skriver lite. Det gir store variasjoner i datadybde.

I tilknytning til hver chat-samtale fyller vertene ut et eget skjema i etterkant av samtalen. I dette skjemaet krysser de av for hvilke temaer samtalen handlet om. Denne informasjonen brukes av Blå Kors til interne formål. Fra og med september 2023 begynte vertene også å registrere inn samtals ID-nummer slik at det ble mulig å koble informasjon om tematikk med selve chatsamtalen. Vi tok utgangspunkt i samtaler med ID-nummer som chatvertene hadde registrert under temaene som omhandlet skole: «Problemer på skolen», «Skolepress», «Skolevegring» eller «Fravær fra skole». Til sammen utgjorde dette 383 samtaler fra perioden september 2023 til juni 2024. Vi trakk et tilfeldig utvalg på 100 chatter av dette materialet, men 22 av disse var ikke relevante for tematikken eller for korte til å analysere. Analysen bygger derfor på 78 samtaler av utvalget på 100.

Data for chatlogger representerer naturlig forekommende data i motsetning til forskerinitierte intervjuer. Det er data som allerede eksisterer, og det innebærer ikke noen inngripen eller påvirkning fra forskeren. Ungdommene trenger heller ikke bruke ekstra tid på å delta i forskning. Brukerne er sikret anonymitet gjennom en egen personvernerklæring i regi av Blå Kors, og de har samtykket til at samtalene kan brukes til forskning. Slik får vi tilgang til grupper som det ellers er både tid- og kostnadskrevende å rekruttere til forskningsprosjekter. Gjennom anonymiteten

unngår man også særskilte etiske problemstillinger, som ellers gjelder for forskning på sårbare unge og sensitive tema.

2.4.2 Analyse

Ettersom målet med chatdataene er å få kunnskap om elevenes erfaring med mistrivsel, vil vi i analysen av disse datakildene benytte en framgangsmåte inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I denne analyseformen er målet å gruppere de små, enkeltstående svarene i overordnede temaer som samlet belyser forskningsspørsmålet om årsaker til elevers mistrivsel i skolen og skolefravær som en konsekvens av mistrivsel. Først leste vi gjennom alle chattene og fikk god oversikt over innholdet. Deretter gikk vi igjennom materialet på nytt og kodet ulike former for mistrivsel i skolen. Etter noen runder med diskusjon utgjorde disse kodene ni former for mistrivsel, i tillegg til skolefravær. Disse kodene ga vi navn som oppsummerte meningsinnholdet.

- å bli mobbet
- å føle seg utestengt eller usynlig
- har ingen venner
- skolen er stress
- å passe inn
- utrygg og kvalm på skolen
- vanskelig å konsentrere seg
- krangel
- får ikke hjelp
- klarer ikke være på skolen

2.5 Kvantitative data – Elevundersøkelsen og Ungdata

For å besvare rapportens kvantitative forskningsspørsmål, benytter vi data fra Elevundersøkelsen og Ungdata. Begge er landsdekkende spørreundersøkelser som gjennomføres blant skoleelever på 5.–13. trinn, der elevene besvarer et digitalt spørreskjema i skolen. Undersøkelsene har gjennomgående høy svarprosent (83–90 prosent) og gir nasjonalt representative datasett fra ulike tidspunkter. I denne rapporten bruker vi data fra Elevundersøkelsen som ble samlet inn blant elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (5.–10. trinn) og fra ungdomsskoledelen av Ungdata (8.–10. trinn).

Begge datakildene inneholder spørsmål om elevenes skoletrivsel og egner seg derfor godt til å belyse rapportens hovedproblemstillinger. Samtidig har undersøkelsene ulike formål og innretninger. Elevundersøkelsen er utviklet for å kartlegge elevenes vurderinger av læring og trivsel i skolen, mens Ungdata har som mål å gi en bred oversikt over barn og unges livssituasjon, inkludert fritidsaktiviteter og hverdagsliv. Denne kombinasjonen av datakilder gjør det mulig å analysere utviklingen i unges skoletrivsel i sammenheng med endringer i skolemiljøet og i andre sider ved de unges liv over tid.

2.5.1 Ungdata

Ungdata er en standardisert barne- og ungdomsundersøkelse, som tilbys gratis til alle landets kommuner og fylkeskommuner. De fleste kommunene deltar jevnlig, og Ungdata har vært gjennomført på de fleste skoler med ungdomstrinn og i videregående opplæring siden begynnelsen av 2010-tallet. På mellomtrinnet har Ungdata først blitt gjennomført i større skala fra 2021 og framover (Ungdata junior).

Formålet er å gi en lokal, regional og nasjonal oversikt over hvordan barn og unge har det, og hva de driver med i fritiden. Undersøkelsene dekker bredden i de unges hverdagsliv og gir et helhetlig bilde av livskvalitet og fritidsvaner, herunder også spørsmål om skoletrivsel. Også elevenes kjønn, klassetrinn og sosioøkonomiske familiebakgrunn blir kartlagt, samt hvilken kommune skolene elevene går på tilhører. I enkelte undersøkelser er det registrert hvilken skole elevene går på. Ungdata for ungdomsskolen og videregående er strukturert slik at kommunene kan supplere spørreskjemaet med egne spørsmål, i tillegg til en felles kjerne. I denne rapporten benytter vi kun data fra den felles, obligatoriske delen av undersøkelsen.

Undersøkelsen foregår ved at elevene besvarer et elektronisk spørreskjema i skoletiden, med en lærer eller annen voksen til stede. Deltakelse er frivillig, og elevene kan hoppe over enkeltspørsmål eller trekke seg underveis. Foresatte blir informert om undersøkelsen og kan reservere barnet sitt fra deltakelse. Den lokale gjennomføringen ivaretas av skolene, i regi av kommuner og fylkeskommuner, i samarbeid med de regionale kompetansesentrene innen rusfeltet (KORUS). Alle Ungdata-undersøkelser gjennomføres i vårhalvåret, hovedsakelig i januar–mars, men også i april og mai. Undersøkelsen i grunnskolen er anonym og gjennomføres i henhold til forskningsetiske retningslinjer innen samfunnsfag og humaniora.²

Et sentralt mål med denne rapporten er å undersøke hvorfor elever i grunnskolen over den siste tiårsperioden i stadig mindre grad gir uttrykk for at de trives på skolen. I analysene benytter vi derfor data fra ungdomsskoledelen av Ungdata, ettersom dette er den delen av materialet som muliggjør analyser av utvikling over lengre tid på nasjonalt nivå. Analysene er avgrenset til perioden 2014–2025. Bakgrunnen for denne avgrensningen er at spørreskjemaet ble revidert i 2014, blant annet gjennom innføring av et nytt spørsmålsbatteri for måling av skoletrivsel. I sluttrapporten for prosjektet vil vi i tillegg benytte data fra Ungdata junior for å analysere utviklingen blant elever på mellomtrinnet i perioden 2021–2022 til og med 2027.

Siden Ungdata normalt gjennomføres hvert tredje år, har vi slått sammen de tre påfølgende årgangene for å få en serie med nasjonalt representative datasett. Vi har delt analysene inn i fire delperioder: 2014–2016, 2017–2019, 2021–2022 og 2023–2025. Innenfor hver delperiode har vi kun beholdt én undersøkelse per kommune, det vil si den senest gjennomførte undersøkelsen i de få kommunene som har deltatt mer enn én gang i samme periode. Datainnsamlingen fra 2020 er utelatt fra analysene. Dette skyldes at undersøkelsen mange steder ble avbrutt på grunn av nedstengningen i forbindelse med koronapandemien, og at en stor andel kommuner derfor utsatte gjennomføringen til 2021. Som følge av dette gjennomførte over 200 kommuner Ungdata i 2021. Perioden 2021–2022 er derfor slått sammen for å sikre tilstrekkelig geografisk dekning og et godt sammenligningsgrunnlag med periodene før og etter pandemien.³

Tabell 2.1 gir en oversikt over datamaterialet som inngår i analysene, fordelt på de fire delperiodene. Tabellen viser at den samlede svarprosenten har vært gjennomgående høy i alle perioder, med variasjoner mellom 83 og 87 prosent. Dataene fra Ungdata egner seg derfor godt til landsrepresentative beskrivelser av temaene som inngår i fellesdelen av spørreskjemaet. En mulig begrensning ved datamaterialet er at undersøkelsen kun omfatter elever som er til stede på skolen på undersøkelsestidspunktet. Elever som er syke eller av andre grunner fraværende, er dermed underrepresentert. Siden de aller fleste i denne aldersgruppen går på skole, og fraværet er relativt begrenset, har vi ikke grunn til å anta at dette innebærer betydelige skjevheter i representativiteten. Samtidig er det grunn til å anta at fravær ikke er tilfeldig, og at elever som er borte fra skolen på undersøkelsestidspunktet, i større grad kan være elever som ikke trives så

² For mer informasjon om Ungdata, se www.ungdata.no.

³ Undersøkelsen i 2022 ble i all hovedsak gjennomført like etter at alle restriksjonene fra pandemien var over. Men det var også kommuner som gjennomførte Ungdata i januar og starten av februar det året, hvor det fortsatt var restriksjoner

veldig godt, har svak tilknytning til skolen eller er i kategorien ufrivillig skolefravær. Dette innebærer dermed en risiko for at mistrivsel er underrepresentert i materialet.

Tabell 2.1 Oversikt over datamaterialet brukt i analysene av Ungdata

| | Årstall | Antall ungdommer | Svarprosent | Antall kommuner som deltok i Ungdata | Antall kommuner i Norge (ca.) |
|-----------|-----------|------------------|-------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Periode 1 | 2014–2016 | 113 254 | 85 | 309 | 428 |
| Periode 2 | 2017–2019 | 146 397 | 87 | 384 | 428 |
| Periode 3 | 2021–2022 | 147 584 | 83 | 327 | 356 |
| Periode 4 | 2023–2025 | 157 124 | 83 | 343 | 357 |
| Totalt | 2014–2025 | 564 359 | 85 | | |

Note: Ungdata 8.–10. trinn.

I analysene vil vi benytte oss av et stort antall av de spørsmålene som inngår i den obligatoriske delen av undersøkelsen. Hvilke variabler dette er, vil vi komme nærmere inn på i forbindelse med analysene. I Vedlegg 1 bak i rapporten finnes en detaljert framstilling av hvordan alle variabler er operasjonalisert.

2.5.2 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet og er et sentralt verktøy for skoler og skoleeiere i arbeidet med å utvikle elevenes læringsmiljø i grunnskolen og videregående opplæring. Formålet med undersøkelsen er å gi elevene en mulighet til å si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel.⁴ Spørreskjemaet omfatter blant annet spørsmål om trivsel, mobbing, skolemotivasjon, støtte fra lærer og andre sider ved skolemiljøet. Med unntak av spørsmål om kjønn, inneholder spørreskjemaet ingen bakgrunnsinformasjon om elevene. Ved innlogging registreres imidlertid hvilken klasse og skole elevene tilhører. Verken navn, personnummer eller andre unike personidentifiserende opplysninger registreres.

Elevundersøkelsen gjennomføres årlig. I grunnskolen er målgruppen elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og det er obligatorisk for skolene å gjennomføre undersøkelsen på 7. og 10. trinn. Gjennomføring på øvrige trinn er frivillig. Spørreskjemaet består av både obligatoriske og valgfrie spørsmål. De valgfrie spørsmålene kan tilpasses skolenes informasjonsbehov.

Datainnsamlingen skjer på tilsvarende måte som i Ungdata. Elevene besvarer et elektronisk spørreskjema i klasserommet, under tilsyn av en ansatt ved skolen. Undersøkelsen gjennomføres om høsten på alle skoler.

I denne rapporten benytter vi utelukkende data fra den obligatoriske delen av spørreskjemaet, og analysene er avgrenset til elever i grunnskolen. Fra Utdanningsdirektoratet har vi fått utlevert data for alle elever på 5. til 10. trinn som deltok i Elevundersøkelsen fra og med 2017. I tillegg har vi mottatt data for årgangen 2014. Av personvern hensyn har direktoratet ikke anledning til å dele data fra årgangene 2015 og 2016 til forskningsformål, ettersom det ikke ble innhentet samtykke til dette i disse årene.

Tabell 2.2 viser antallet respondenter inkludert i de utleverte datafilene, brutt ned på klassetrinn og årgang. Totalt omfatter datasettet nær 2,7 millioner besvarelser. Siden elever kan ha deltatt flere ganger, og det ikke er mulig å identifisere besvarelser på personnivå, er det vanskelig å si hvor mange personer som har deltatt. Årlig er det likevel rundt 300 000 elever som deltar. I 2024 var antallet unike skoler i datasettet 2518.

⁴ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>

Tabell 2.2 Oversikt over datamaterialet som er brukt i analysene av Elevundersøkelsen

| Antall deltakere | | | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|---------------------|
| | 5. trinn | 6. trinn | 7. trinn | 8. trinn | 9. trinn | 10. trinn | Totalt 5.-10. trinn |
| 2014 | 35 112 | 39 764 | 54 980 | 40 865 | 41 780 | 55 358 | 267 859 |
| 2017 | 40 013 | 45 723 | 53 801 | 46 324 | 45 676 | 51 463 | 283 000 |
| 2018 | 41 969 | 45 773 | 58 116 | 47 232 | 47 352 | 55 202 | 295 644 |
| 2019 | 43 460 | 47 620 | 57 510 | 49 744 | 47 900 | 55 357 | 301 591 |
| 2020 | 45 057 | 49 714 | 60 004 | 50 036 | 50 251 | 55 972 | 311 034 |
| 2021 | 42 259 | 47 941 | 58 650 | 50 170 | 47 473 | 54 648 | 301 141 |
| 2022 | 44 385 | 49 169 | 58 364 | 53 954 | 52 009 | 54 705 | 312 586 |
| 2023 | 41 442 | 46 916 | 58 113 | 50 678 | 50 503 | 56 484 | 304 136 |
| 2024 | 39 977 | 43 981 | 57 741 | 49 041 | 49 735 | 57 818 | 298 293 |
| Totalt | 373 674 | 416 601 | 517 279 | 438 044 | 432 679 | 497 007 | 2 675 284 |

| Deltakelsesprosent | | | | | | | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|---------------------|
| | 5. trinn | 6. trinn | 7. trinn | 8. trinn | 9. trinn | 10. trinn | Totalt 5.-10. trinn |
| 2014 | 57 % | 66 % | 92 % | 64 % | 69 % | 87 % | 72 % |
| 2017 | 63 % | 72 % | 86 % | 76 % | 73 % | 83 % | 76 % |
| 2018 | 64 % | 72 % | 91 % | 76 % | 76 % | 88 % | 78 % |
| 2019 | 66 % | 73 % | 90 % | 79 % | 75 % | 88 % | 78 % |
| 2020 | 69 % | 75 % | 91 % | 79 % | 78 % | 87 % | 80 % |
| 2021 | 67 % | 73 % | 88 % | 77 % | 72 % | 85 % | 77 % |
| 2022 | 70 % | 77 % | 88 % | 83 % | 77 % | 82 % | 80 % |
| 2023 | 67 % | 73 % | 90 % | 75 % | 75 % | 83 % | 77 % |
| 2024 | 64 % | 70 % | 89 % | 71 % | 76 % | 86 % | 76 % |
| Totalt | 65 % | 72 % | 90 % | 76 % | 75 % | 85 % | 77 % |

Note: Elevundersøkelsen 5.–10. trinn. NB! Elevundersøkelsen er obligatorisk for skolene å gjennomføre på 7. og 10. trinn og valgfrie på de andre trinnene. Svarprosent er beregnet som et forholdstall mellom antallet elever i datafilene som ble utlevert og elevtall fra Utdanningsdirektoratet sine nettsider (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>)

Vi har beregnet deltakelsesprosent basert på offisielle elevtall publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider og tallgrunlaget i de utleverte filene. Disse er vist nederst i Tabell 2.2. Resultatene viser gjennomgående høye deltakelsestall på alle trinn, noe som indikerer at mange skoler har valgt å gjennomføre undersøkelsen også på trinn der dette ikke er obligatorisk. På det obligatoriske 7. trinn ligger deltakelsesprosenten på om lag 90 prosent, med relativt små variasjoner mellom år. På 10. trinn har totalt rundt 85 prosent av elevmassen deltatt. Her observeres en svak tendens til lavere deltakelse i de senere årene. Trenden er imidlertid brutt i 2024, der deltakelsesprosenten ligger noe høyere enn gjennomsnittet for hele perioden.

I analysene er målet å utnytte mest mulig av informasjonen i Elevundersøkelsen. Vi benytter derfor et bredt utvalg av spørsmålene som inngår i undersøkelsen. Hvilke variabler som er brukt, og hvordan de er operasjonalisert i analysene, beskrives nærmere der de inngår i resultatkapittelet. En samlet og detaljert oversikt over operasjonaliseringen av variablene finnes i Vedlegg 2 bakerst i rapporten.

2.6 Hvordan måler vi skoletrivsel

I Ungdata måles skoletrivsel gjennom fem utsagn om hvordan ungdom opplever skolehverdagen. I tillegg til at respondentene blir bedt om å ta stilling til om de generelt trives i skolen, blir de spurt om de opplever å passe inn blant de andre elevene, om de oppfatter at lærerne bryr seg om dem, om de kjeder seg på skolen og om de ofte gruer seg til å gå på skolen. Disse utsagnene er hentet fra en forkortet og bearbeidet versjon av et instrument som måler elevers skoleholdninger (se Frøyland et al., 2010; Wichstrøm, 1993). Utsagnene omfatter emosjonelle, relasjonelle og til dels

også faglige sider ved skoletrivsel, som kjedsomhet, i tråd med rapportens flerdimensjonale forståelse av skoletrivsel (Qvortrup & Lykkegaard, 2024).

Et bakgrunnsteppe for operasjonaliseringen av skoletrivsel i dette prosjektet, er et tidligere arbeid som er gjort basert på spørsmålene i Ungdata om skoletrivsel, der ungdomsskoleelever ble klassifisert i ulike grupper basert på ulike kombinasjoner av svar på spørsmålene (Bakken & Ljunggren, 2025). Studien viste at elevenes erfaringer med skolehverdagen varierer mye, og at disse forskjellene ikke alltid fanges opp av enkeltindikatorer eller som grader på en skala. Analysene identifiserte ulike trivselsprofiler, som representerer kvalitativt forskjellige måter å oppleve skoletrivsel på. Det ble benyttet en metode som kalles for latent klasseanalyse, som er en form for klyngeanalyse som søker etter felles mønstre i måten respondentene svarer på i en spørreundersøkelse.

Profilene spente fra en elevgruppe som var svært tilfreds med det meste på skolen til de som var aller minst tilfredse. Samtidig avdekket analysene at det fantes flere ulike grupper mellom disse ytterpunktene, som hadde mer sammensatte skoleerfaringer enn at de kunne grupperes på en skala fra høy til lav trivsel. For eksempel fant vi grupper av elever som trivdes veldig bra på skolen, men samtidig ofte gruet seg til å gå på skolen. En annen gruppe var elever med svært høy trivsel, men som likevel kjedet seg mye på skolen.

I Elevundersøkelsen måles skoletrivsel i utgangspunktet gjennom ett direkte spørsmål, der elevene blir spurt: «Trives du på skolen?». Samtidig finnes det andre spørsmål som også kan tolkes å være uttrykk for skoletrivsel. Dette er spørsmål som både omfatter de emosjonelle sidene ved skoletrivsel (som for eksempel «jeg gleder meg til å gå på skolen»), relasjonelle sider ved skoletrivsel (som for eksempel «lærerne mine behandler meg med respekt») og faglige sider ved skoletrivsel (som for eksempel «jeg er interessert i å lære på skolen»).

2.6.1 Elevers forståelse av spørsmål i Elevundersøkelsen og Ungdata

I planleggingen av prosjektet ønsket vi å undersøke om det er mulig å identifisere tilsvarende (eller andre) trivselsprofiler ved å ta i bruk flere av spørsmålene i Elevundersøkelsen enn det ene spørsmålet som direkte måler trivsel. Som en del av dette arbeidet, inviterte vi elevrådsrepresentanter til workshops der målet var å reflektere over og diskutere hva ulike spørsmål i Elevundersøkelsen faktisk betyr for dem. Vi valgte ut et sett med spørsmål fra Elevundersøkelsen som vi ønsket tilbakemeldinger på. I tillegg inkluderte vi de fem utsagnene om skoletrivsel fra Ungdata.

Først lot vi elevene diskutere hva de selv tenkte på/mente at de svarte på når de svarte på spørsmålene, og hva de trodde at elever som svarer ja eller nei på spørsmålene egentlig mener med svarene sine. Deretter rangerte elevene hvilke spørsmål de mente var viktigst, og minst viktig for å måle elevers trivsel på skolen. Rangeringen foregikk både individuelt og i grupper.

Tabell 2.3 Spørsmål fra Ungdata og Elevundersøkelsen som ble behandlet i workshopene

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Jeg trives på skolen (***) |
| Lærerne mine bryr seg om meg (**) |
| Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen (**) |
| Jeg kjeder meg på skolen (**) |
| Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen (**) |
| Jeg har det alltid bra i friminuttene (**) |
| Jeg har medelever å være sammen med i friminuttene (*) |
| Jeg opplever at lærerne mine behandler meg med respekt (*) |
| Jeg liker skolearbeidet godt (*) |
| Jeg er interessert i å lære på skolen (*) |
| Jeg gleder meg til å gå på skolen (*) |
| Det er god arbeidsro i timene (*) |
| I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet (*) |
| Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår hva jeg skal lære (*) |
| Vi elever er med på å lage regler for hvordan vi skal ha det i klassen/gruppa (*) |

* Elevundersøkelsen; ** Ungdata; ***Spørsmålet er med i begge undersøkelsene, men formulert på litt ulike måter

Erfaringene fra workshopene viser at elevene var relativt samstemte i sin forståelse av hvilke spørsmål som måler skoletrivsel. På tvers av alder knyttet elevene i stor grad trivsel til sosiale relasjoner og relasjonen til lærere, mens spørsmål som handler direkte om skolearbeid, faglig motivasjon og medvirkning i mindre grad oppleves som sentrale for å fange opp trivsel.

Spørsmålet «Jeg trives på skolen» ble entydig plassert midt i blinken av alle elevene og vurdert som det klart viktigste spørsmålet for å måle skoletrivsel. Vår tolkning er at dette er et overordnet spørsmål som «rommer alt» – og som gir mulighet til å gi en samlet vurdering av hvordan de har det på skolen, uavhengig av årsakene til trivselen eller mistrivselen.

Et gjennomgående funn er at elevene i stor grad forstår skoletrivsel som noe som handler om vennskap, inkludering og det sosiale fellesskapet, særlig i friminuttene. Spørsmål som «Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen», «Jeg har medelever å være sammen med i friminuttene» og «Jeg har det alltid bra i friminuttene», tolket elevene som nært beslektede og de ble ofte diskutert i sammenheng. Elevene var samstemte i at det å ha det bra i friminuttene bidrar sterkt til generell trivsel på skolen, men de påpekte samtidig at friminuttene kan være vanskelige for elever som ikke har noen å være sammen med. For disse kan friminuttene i seg selv bli en kilde til mistrivsel.

Å passe inn i elevgruppen ble av mange forstått som å ha venner og å være inkludert. Enkelte elever påpekte at det likevel også kan være positivt å «ikke passe helt inn», så lenge man får være seg selv uten å bli mobbet eller ekskludert. På ungdomstrinnet ble det også påpekt at det å *passe inn* kan handle om stil og identitet.

Relasjonen til lærerne framstår som et annet kjerneområde i elevenes forståelse av skoletrivsel. Spørsmålene «Lærerne mine bryr seg om meg», «Jeg opplever at lærerne mine behandler meg med respekt» og «Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår hva jeg skal lære» ble av elevene sett på som viktige for trivsel. Samtidig ga de uttrykk for at de ulike spørsmålene beskriver ulike nyanser i relasjonene til lærerne. For eksempel skilte elever mellom *det å bry seg og det å bli behandlet med respekt*. Å bry seg ble særlig forstått som omsorg, interesse for elevenes liv og det å bli sett som person. Å bli behandlet med respekt handlet i større grad om å bli lyttet til, tatt på alvor og møtt med forståelse – også når man strever eller er annerledes.

Spørsmålet som handler om *å få hjelp til å forstå det man skal lære på skolen* ble også oppfattet som viktig. Flere elever koblet dette også indirekte til trivsel: Når læreren forklarer godt og tilpasser undervisningen, opplever elevene mindre stress og mer trygghet. Samtidig ble dette spørsmålet av noen forstått mer som et spørsmål om undervisningskvalitet enn om trivsel i seg selv.

Et tredje område som elevene opplevde som viktige for å forstå skoletrivsel, handler om det elevene opplevde som følelsesmessige indikatorer på skoletrivsel. Dette er spørsmål som «Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen», «Jeg gleder meg til å gå på skolen» og «Jeg kjeder meg på skolen». Selv om spørsmålene ble forstått som viktige for å forstå skoletrivsel, ga de også uttrykk for at de ulike spørsmålene fanger opp ulike nyanser og at de kan inneholde litt forskjellige fenomener. Elevene var for eksempel opptatt av at det å grue seg eller glede seg kan ha ulike årsaker, og at disse varierer fra dag til dag. Å grue seg kan handle om sosiale konflikter, prøver, innleveringer eller enkeltdager med lite søvn. Flere elever mente derfor at spørsmålet om å grue seg burde skille tydeligere mellom faglige og sosiale årsaker.

For mange elever handlet kjedsomhet først og fremst om undervisningen og skolearbeidet, og ikke om friminuttene. Samtidig mente mange at kjedsomhet ikke nødvendigvis betyr at man mistrives på skolen.

Også andre spørsmål som omhandler skolearbeid og de faglige sidene ved skolen ble gjennomgående vurdert som mindre viktige for å måle trivsel. Eksemplene her er «Jeg liker skolearbeidet godt», «Jeg er interessert i å lære på skolen», «Det er god arbeidsro i timene» og «I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet». Elevene var tydelige på at man kan ha det bra på skolen selv om man ikke liker skolearbeidet, og motsatt.

Flere beskrev disse spørsmålene som spørsmål om motivasjon og læring, snarere enn trivsel. Samtidig pekte mange på at motivasjon og læring ofte påvirkes indirekte av hvordan man har det sosialt og i relasjonen til læreren: Når man har det bra, blir det også lettere å lære. Det ble også understreket at læreren spiller en viktig rolle for om skolearbeidet oppleves som gøy. Blant annet ble det trukket fram at ensformig undervisning kan føre til kjedsomhet, og at variasjon i undervisningen derfor er viktig. Videre ble opplevelse av mestring løftet fram som en sentral faktor for hvorvidt elevene opplever skolearbeidet som engasjerende.

Arbeidsro ble særlig diskutert på ungdomstrinnet, der noen elever mente at litt lyd og liv kan gjøre det lettere og morsommere å jobbe, mens andre opplevde arbeidsro som nødvendig for konsentrasjon. Dette bidro til uenighet om hvor relevant spørsmålet er for trivsel.

Spørsmålet «Vi elever er med på å lage regler for hvordan vi skal ha det i klassen/gruppa» ble oppfattet som irrelevant. Elevene opplevde i liten grad at medvirkning på dette området faktisk gir reell innflytelse. Flere uttrykte at «det blir det samme uansett», og at deres innspill sjelden fører til konkrete endringer. Dermed ble spørsmålet ikke oppfattet som særlig relevant for hvordan de har det på skolen til daglig.

2.6.2 Trivselsprofiler

Funnene fra workshopene viser at elevene først og fremst forstår skoletrivsel som noe som handler om relasjoner og inkludering, særlig i møte med medelever og lærere. Spørsmål som i større grad retter seg mot skolearbeid, faglig orientering og formell medvirkning oppleves som mindre relevante for å fange opp elevers trivsel, eller som forhold som påvirker trivsel mer indirekte gjennom sosiale og relasjonelle mekanismer.

På bakgrunn av denne innsikten gjennomførte vi en rekke analyser av dataene fra Elevundersøkelsen. Ambisjonen var å undersøke om det, på tilsvarende måte som i Ungdata, var mulig å identifisere ulike trivselsprofiler ved hjelp av latente klasseanalyser (LCA). Dette er en statistisk metode for å identifisere grupper i en populasjon (Nylund-Gibson & Choi, 2018) og er en form for klyngeanalyse som samler individer i kvalitativt forskjellige undergrupper basert på svarlikheter på ulike spørsmål. Grunntanken bak LCA er at det kan finnes underliggende grupper

eller klasser i en populasjon, hvor hvert individ tilhører en bestemt gruppe. Siden gruppene ikke er direkte observerbare, blir de estimert basert på mønstre i dataene.

I første omgang testet vi ulike modeller der vi inkluderte et bredt sett av spørsmål som elevene i workshopene mente reflekterte skoletrivsel, herunder spørsmål om relasjoner til lærere, inkludering blant medelever, trivsel i friminutt og emosjonelle erfaringer fra skolehverdagen. Målet var å identifisere ulike grupper av respondenter som svarte nokså likt på de ulike spørsmålene vi la inn i modellene.

Resultatene fra disse analysene av data fra Elevundersøkelsen var imidlertid vanskelig å tolke på en meningsfull måte. De identifiserte klassene framsto ikke som tydelig avgrensede eller kvalitativt forskjellige profiler. I stedet reflekterte klassene i hovedsak kvantitative forskjeller, der elevene fordelte seg langs en mer eller mindre sammenhengende skala fra lav til høy trivsel.

Med utgangspunkt i erfaringene fra workshopene gikk vi deretter tilbake til dataene fra Elevundersøkelsen og undersøkte om det var mulig å identifisere trivselsprofiler ved å begrense analysene til de spørsmålene som elevene vurderte som mest sentrale for å måle skoletrivsel. Også disse analysene ga et annet bilde enn det vi finner i Ungdata. Uavhengig av hvilke indikatorer som ble inkludert, framkom det ingen tydelige, kvalitativt forskjellige trivselsprofiler. Også her framsto forskjellene mellom elevene primært som grader av trivsel, snarere enn som distinkte mønstre i hvordan skoletrivsel erfares.

På bakgrunn av dette har vi valgt å forenkle tilnærmingen i analysene av Elevundersøkelsen. Skoletrivsel operasjonaliseres her ved hjelp av det spørsmålet som måler trivsel på den mest direkte måten, nemlig «Hvor godt trives du på skolen?». Denne tilnærmingen gjør det mulig å bevare et tydelig fokus på skoletrivsel, samtidig som vi kan sammenligne elever langs et meningsfullt og intuitivt mål.

Selv om datamaterialet fra Elevundersøkelsen ikke legger til rette for identifikasjon av kvalitative trivselsprofiler, gir denne tilnærmingen likevel rom for analyser av hva som kjennetegner elever med høy og lav trivsel. I de videre analysene benytter vi derfor indikatorer som fanger opp sosiale relasjoner, opplevelser av inkludering og ulike sider ved skolearbeidet, for å undersøke hvordan disse forholdene samvarierer med elevenes rapporterte trivsel på skolen, og om sammenhengene varierer over tid og mellom elevgrupper.

I analysene av Ungdata benyttes fortsatt latente klasseanalyser, i tråd med den opprinnelige tilnærmingen. Disse analysene viser seg å identifisere gjenkjennelige profiler av skoletrivsel blant elever på ungdomstrinnet. De gir dermed grunnlag for å se nærmere på hvordan ulike dimensjoner av skoletrivsel kombineres, også når disse opplevelsene er ambivalente. En detaljert beskrivelse av analysestrategi og modellvalg for Ungdata-analysene finnes i Vedlegg 3. Resultatene viser vi i kapittel 4.

3 Elevperspektiver på trivsel og mistrivsel

Gjennom kvalitativ datainnsamling har målet vært å undersøke hvilke forhold som har betydning for at elever trives, eller ikke trives, i skolehverdagen. Dette gjør vi gjennom et medforskningsdesign, analyser av chat-data og elevintervjuer. Elevintervjuene bidrar også med kunnskap om hvordan elever opplever å gå fra trivsel til mistrivsel, men også hva som skal til for å snu den negative trivselsspiralen.

3.1 Medforskning: Hva skaper trivsel?

Gjennom medforskningselementet i prosjektet har målet vært å lære mer om hva elevene selv vurderer som viktig for å trives på skolen. Arbeidet har vært delt mellom workshops med elevråd og utvikling og gjennomføring av et undervisningsopplegg.

3.1.1 Design og gjennomføring av workshops:

Det ble arrangert workshops ved hver av de fire deltakerskolene. Workshopene ble ledet av forskere, som i tillegg til å administrere prosessen og samle inn data fra elevenes arbeid, gjorde observasjoner. Workshopene var delt i to. I første del brukte elevene en metode som kalles *splotting* (se neste avsnitt), som utgangspunkt for diskusjoner om skoletrivsel. I del to ble elevene bedt om å tolke og gi mening til 15 utvalgte spørsmål fra Elevundersøkelsen og Ungdata, som beskrevet i 2.6.1.

Splotting (Sted, Person, Læring, Observasjon og Tråkk) ble brukt som utgangspunkt for å undersøke hva som gjør at elevene har det bra, både på skolen og i livet mer generelt. Dette er et enkelt tegneverktøy, som fungerer som utgangspunkt for tankeprosesser, dialog og diskusjoner og egner seg både for elever på mellomtrinnet og oppover (Hagen & Osuldsen, 2021: Rosten m fl. 2021).

OSLOMET

SPLIT II: HVA GJØR AT DU HAR DET BRA PÅ SKOLEN?

1. Begynn med deg selv: Hva gjør at du har det bra på skolen? Skriv eller tegn tre ting på Post-its
2. Tegn en splot sammen i gruppa, skriv skole i midten
3. Hva gjør at dere har det bra på skolen? Fest Post-its dere har laget i splotten og diskuter spørsmålet. Fyll på med flere Post-its.



Figur 2-1 Trivselssplot

Først utviklet hver elevrådsrepresentant sin egen splot, der de skrev ned hva som skal til for at de trives på skolen. Med utgangspunkt i denne splotten diskuterte elevrådsrepresentantene deretter

temaer rundt skoletrivsel i fellesskap (se Figur 2-2). Dette inkluderte temaer som hva de opplever er viktig for et godt skolemiljø og hva de tror kan være årsaker til at elevtrivselen har gått ned. Gjennom arbeidet med plottene fikk vi to former for data. Det ene datamaterialet er observasjonene vi gjorde i forbindelse med elevenes arbeid med plottet og påfølgende vurderinger og diskusjoner. Det andre datamaterialet er de fysiske plottene (tegningene), med elevenes forståelser og prioriteringer.

3.1.2 Design og gjennomføring av undervisningsopplegg:

Del to av medforskningsdesignet handlet om å utvikle et undervisningsopplegg om skoletrivsel. Første del av opplegget dreide seg om å gi lærerne grunnleggende opplæring i prinsipper for medforskning. Opplegget som ble brukt er tidligere utviklet, testet og anvendt sammen med ungdom, blant annet i skolesammenheng (Alves m.fl., 2021; Hagen & Andersen, 2021). Deretter gjennomførte lærerne selv egne undervisningsopplegg der elevene fikk verktøy og metoder for å drive medforskning på egen skole.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i hele klasser på henholdsvis femte, sjette og niende trinn. Dette foregikk som en del av skolens ordinære undervisning med utgangspunkt i tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, og tilknyttede kompetansemål i fag.

Undervisningsopplegget tok ulik form ved de ulike skolene og i de forskjellige klassene. Ved den ene barneskolen gjennomførte de et undervisningsopplegg på både femte og sjette trinn. På begge trinn var oppdraget å gjennomføre et forskningsopplegg om motivasjon og trivsel blant skolens elever. Instruksjonen fra lærerne var at elevene skulle gå sammen i grupper å lage hypoteser, samle data og presentere funn. Selv om de hadde det samme utgangspunktet, valgte 5. og 6. trinn ulike presentasjonsopplegg. Femte trinn fikk valget om å bygge «den perfekte skolen» på sløydsalen eller i Minecraft. Alle elevene valgte å lage skolen i Minecraft. Sjette trinn presenterte funn gjennom å utvikle en «drømmeskoledag» eller «drømmeskoleuke».



Figur 2-2. Minecraft-film fra undervisningsopplegg

Én av de andre skolene gjennomførte et forskningsprosjekt om motivasjon og læring, mens de andre skolene arbeidet henholdsvis med «splotter» over hva som gjør skolearbeid morsomt og

skrev ned hva som gjør at de trives (på grønne lapper) og hva som gjør at de mistrives (på røde lapper). Lappene var anonyme. Selv om skolene valgte ulike løsninger på undervisningsdelen av medvirkningsdesignet, klarte alle å engasjere elevene til å bidra med deres tanker om hva som skaper trivsel og hva som bidrar til mindre trivsel i skoledagen. Dermed fungerer undervisningsopplegget etter hensikten, selv om den praktiske gjennomføringen varierte.

3.1.3 Funn fra medvirkningsdesign

I etterkant gjennomgikk vi elevproduktene fra både workshops og undervisningsopplegg og gjennomførte en *kvalitativ innholdsanalyse* av elevenes tekster, audiovisuelle og estetiske uttrykk (Bell, 2012; Stemler, 2000). I denne rapporten trekker vi fram de hyppigst forekommende temaene og problemstillingene, samtidig som vi forsøker å vise en bredde i materialet.

Arbeidet med splotter resulterte i skriftlige/grafiske framstillinger der elevene både individuelt og i grupper presenterer faktorer som er viktige for skoletrivsel. I etterkant ble hele dette arbeidet bearbeidet og framstilt som felles ordskyer av forskerne. *Venner* er ordet som er skrevet flest ganger, etterfulgt av gym, friminutt og lærer. Splottene antyder dermed at elevene i høy grad forbinder skoletrivsel både med fellesskap med jevnaldrende (venner og friminutt), men også med fysisk aktivitet og fellesskap (gym og friminutt) og med lærernes rolle. Det er imidlertid ikke bare gym-faget som skaper trivsel, elevene trekker også fram andre praktisk-estetiske fag, samt matematikk og valgfag.

Det var hovedsakelig spesifikke lærere som ble skrevet/tegnet i splottene og ikke ordet *lærer*. Dette viser kanskje at lærerne har større positiv betydning som person, eller i form av personlige egenskaper, enn i lærerrollen. For flere av elevene var det viktig å understreke overfor forskerne at lærere både kan ha positiv og negativ effekt på trivsel. Omsorg, respekt og humor ble tatt opp som viktige egenskaper hos lærere som ble skrevet/tegnet i splottene.

Gjennom workshoparbeidet observerte forskerne også elevenes diskusjoner om skoletrivsel. Det kom tydelig fram at elevene først og fremst forbinder trivsel med venner og det sosiale – både i friminuttene og på fritiden. Flere mente at det å glede seg til å gå på skolen handler om å se fram til å møte venner, mens det å grue seg kan ha både sosiale og faglige årsaker.

Elevene opplevde repeterende undervisning som kjedelig og understreket behovet for variasjon. Opplevelse av mestring ble også trukket fram som viktig for interessen for skolefag. Flere mente at spørsmål om skolearbeid i Elevundersøkelsen egentlig handler om motivasjon – og at de i utgangspunktet ønsker å lære. I denne sammenhengen ble lærernes rolle framhevet som sentral: Et godt forhold til læreren ble sett på som viktig for motivasjon. Arbeidsro ble også oppfattet som viktig, men ungdomsskoleelevene understreket at dette ikke nødvendigvis betyr at alle må være helt stille.

Elevene uttrykte generelt skepsis til egne muligheter for medvirkning. Dette kom blant annet til uttrykk i diskusjoner rundt nytten av klasseregler, som flere opplevde som demotiverende: «Det blir det samme uansett».

Analysene viser interessante forskjeller mellom elever på barne- og ungdomstrinnet, særlig i synet på arbeidsro og lærernes rolle. Elever på barnetrinnet var mer opptatt av lærerne enn ungdomsskoleelevene. Selv om det ikke er overraskende at ungdomsskoleelever framstår som mer selvstendige og mindre avhengige av voksne, er det tydelig hvor viktig læreren er for de yngre elevene. De yngste var også mer opptatt av arbeidsro.

Videre ser vi variasjoner mellom klasser og skoler, for eksempel i synet på lesing og bruk av iPad i undervisningen. Slike forskjeller kan henge sammen med lærernes engasjement og fagmiljø,

som kan bidra til å skape interesse og motivasjon. Funnene viser at skoletrivsel både rommer felles elementer, som betydningen av vennskap og gode relasjoner til lærere, og påvirkes av elevenes alder og kontekst.

3.1.4 Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget ble gjennomført ulikt på skolene som deltok, og dermed fikk også resultatene ulik form og fokus. På den ene skolen resulterte elevintervjuer i Minecraft-filmer om elevenes drømmeskole. Betydningen av fysisk aktivitet og lek, praktisk-estetiske fag og gruppearbeid som arbeidsform, kommer tydelig fram når elevene omtaler innholdet i en av filmene de lagde:

Vi lagde gymsal fordi de elever vi snakket med likte å være aktivitet. Og de likte å synge. Vi lagde bibliotek fordi de var glade i å lese. Vi lagde kjøkken fordi de likte å lage mat. Vi lagde klasserom fordi de ville ha et stort klasserom. Vi lagde ballbinge, fordi de likte å spille fotball.

Variasjoner over disse temaene går igjen i alle Minecraft-filmene. Fysisk aktivitet og praktisk-estetiske fag, grupperom og gruppearbeid løftes også fram i andre elevarbeider. Dette gjenspeiler for eksempel resultatene fra Barnebarometeret 2025, der flertallet mener at mer lek og fysisk aktivitet i skoledagen vil gjøre dem mer fornøyd, og mange ønsker både prosjektarbeid, uteskole og praktiske innslag som en del av undervisningen. I Minecraft-filmene kunne vi imidlertid også se elevene framheve mer emosjonelle komponenter av skoletrivsel, gjennom «scener» av skolebarn som får trøst og hjelp av hverandre gjennom skolehverdagen.

På ungdomsskolene hvor de undersøkte trivsel, mistrivsel og koblingen mellom motivasjon og læring, utforsket fire av tolv grupper på den ene skolen i hvilken grad venner påvirker motivasjon og prestasjon på skolen. Gruppene fant at venner kan ha ulik betydning i læringssammenheng:

Undersøkelsen vår viste at venner som støtter og heier på hverandre, kan øke motivasjonen og gjøre det lettere å være motivert til å gjøre ting. Men vi fant også ut at venner kan påvirke motivasjonen negativt. Hvis venner ofte er negative, ikke bryr seg, eller til og med motarbeider deg, kan det gjøre at man mister lysten til å prøve. Noen opplever at vennene deres ikke støtter dem, og det kan gjøre det vanskeligere å holde motivasjonen oppe. Dette viser hvor viktig det er å ha venner som faktisk vil ditt beste.

På én skole jobbet klassene med «spotter» i undervisningsopplegget, og elevene skrev ned hva som gjør at de trives (på grønne lapper) og hva som gjør at de mistrives (på røde lapper). De grønne lappene handlet om venner, friminutt, musikk og gym. På de røde lappene handlet det om flere aspekter rundt fag og skoletrivsel. De negative lappene handlet om temaer som «kjedelige/uinteressante timer», «dårlige/sinte/stressa lærere / lærere som ikke gir ordentlig vurdering», «dårlige karakterer», «å bare høre på læreren snakke / læreren snakker for mye» og «oppgaver».

Samlet sett viser elevarbeidene på disse fire skolene at elevenes oppfatning av skoletrivsel er tett knyttet til sosiale forhold, som venner, fysisk aktivitet og lek. Dette utelukker ikke at elevene også er opptatt av at faglige og emosjonelle komponenter har betydning for trivselen i skolen. Elevene setter pris på praktisk-estetiske fag, gruppearbeid og gode lærere, som hjelper dem til å mestre fag. I Minecraft-filmene framhever elevene også mer emosjonelle komponenter av skoletrivsel, gjennom «scener» av skolebarn som får trøst og hjelp av hverandre gjennom skolehverdagen.

Alt i alt indikerer funnene en støtte til et flerdimensjonalt perspektiv på skoletrivsel, som både rommer en emosjonell, en sosial og en faglig komponent (Qvortrup & Lykkegaard, 2024). Den emosjonelle komponenten handler for eksempel om elevenes behov for trygghet i forhold til

lærere og medelever. Den sosiale komponenten omfatter elevenes opplevelse av tilhørighet til en gruppe eller klassen, mens den faglige komponenten viser til elevenes opplevelse av mestring, motivasjon og engasjement i spesifikke fag – eller som en følge av faglig støtte fra læreren.

3.2 Chatdata: Hva skaper mistrivsel?

For å lære mer om hva som kjennetegner opplevelsene til elever som *mistrives* på skolen, har vi analysert et utvalg chat-samtaler fra hjelpetjenester for barn og unge. Samtalene er hentet fra to digitale hjelpetjenester, SnakkOmPsyken.no og SnakkOmMobbing.no, som eies og drives av Blå Kors.

3.2.1 Å bli mobbet

Verbal og fysisk mobbing utgjør den største kategorien av mistrivsel i chatmaterialet. Kategorien omfatter alt fra baksnakking, stygge omtaler/kallenavn til grove voldshendelser som sparring, dytting, kvelningsforsøk, og også om trusler om vold:

De kan dytte meg ned trappa, si ting som «du er ekkel» «feiting» «hvorfor lever du?» og kaste lapper på meg og legge lapper i skapet som det står «heng deg» «dø» osv.
(Utdrag fra chat)

For en del av innsenderne har mobbingen pågått over flere år, og for noen har de negative opplevelsene pågått så lenge at det nesten har blitt normalisert. En jente som skriver inn forteller om daglig vold og trusler på skolen, men hun er likevel i tvil om hun blir utsatt for mobbing. At eleven selv ikke bruker mobbebegrepet om egen situasjon, er interessant og sier noe om hvor utfordrende det kan være å undersøke barns livssituasjon utelukkende gjennom faste kategorier i for eksempel spørreundersøkelser.

I chattene så vi at både fysisk og verbal mobbing medfører at de som opplever dette er redde og gruer seg til å gå på skolen. I vårt materiale er historiene om fysisk og verbal mobbing de mest alvorlige, og med mest alvorlige konsekvenser – ikke bare for mistrivsel i skolen, men også for livet ellers: dårlig søvn, dårlig selvbilde og i ytterste konsekvens – tanker om eller forsøk på selvmord.

3.2.2 Å føle seg utenfor eller usynlig

En annen og mer indirekte form for mobbing er den mer subtile utestengingen som elevene forteller om i chatsamtalene. Utestenging og isolasjon kan beskrives som følelsen av være usynlig eller oversett. Det handler også om sosial latterliggjøring, som for eksempel at folk smiler og ler når de går forbi, eller «blikker», hvisker eller peker. Denne formen for mobbing er vanskeligere for voksne å oppdage, da det handler om relasjonelle handlinger og manipulering som i større grad skjer «bak kulissene». Andre ganger er det ikke at noen sier noe direkte stygt, men at man rett og slett blir oversett, som denne jenta forteller om:

Liksom om jeg spør de om noe så ser de ikke en gang på meg, de ser meg liksom ikke inn i øynene mine. spesielt en jente i klassen virker som hun har noe imot meg siden hun driver å blikker meg og småfniser etter at jeg har sagt hei til de og jeg har ikke gjort noe som helst mot de, jeg skjønner ikke.
(Utdrag fra chat)

Noen ganger er utestengingen bevisst, andre ganger er den tilsynelatende mer utilsiktet, som for eksempel mangel på øyekontakt og manglende inkludering. En jente som går siste året på barneskolen, har i flere måneder opplevd å bli utestengt fra de andre jentene i klassen:

Vi står i friminuttet og snakker og så da jeg kommer til de stiller de seg i en sirkel sånn at jeg ikke blir med [...] Jeg tror ikke de prøver å stenge meg ute, men de gjør det og ingen merker det.

(Utdrag fra chat)

3.2.3 Ingen venner

De aller fleste som forteller om mobbing og utestenging forteller også at de ikke har noen venner. De føler seg ensomme og går alltid alene i friminuttene. Jenta på 19 år som går i Vg2 og opplever mobbing på skolen, forteller at hun heller ikke har noen venner.

Når de kommer inn i klasserommet fra kantinen så smiler de og ler og visker når de går forbi meg. Vet ikke om det er fordi jeg er veldig stille og rar siden jeg ikke har noen venner eller noen å snakke med på skolen.

(Utdrag fra chat)

Det er også flere eksempler på unge som forteller om en ensom hverdag på skolen uten venner, som denne jenta på barneskolen:

Jeg føler meg utestengt på skolen, jeg sitter alltid alene i friminuttene og kjeder meg, jeg får beskjed av lærerne å gå å stille meg med noen, men jeg er altfor sjenert til å gjøre det. alle som går forbi bare se ned på meg, og jeg føler de gir meg et slags blikk.

(Utdrag fra chat)

3.2.4 Press og stress

Press for å gjøre det bra på skolen og få gode karakterer påvirker trivselen på skolen og livskvaliteten generelt for flere av de unge som kontakter chatten. Det kan både være forventninger de har til seg selv eller det kan være forventninger de opplever at andre (foreldre og lærere) har til dem. Noen presser seg så hardt i skolearbeidet at de føler seg stressa, får fysiske og psykiske helseplager, dårlig søvn, og de gruer seg til å dra på skolen.

En jente på ungdomsskolen tar for eksempel kontakt med chat-tjenesten fordi hun føler hun ikke orker livet mer. Hun klarer først ikke sette ord på hva det er som gjør at hun har det så vondt, men etter hvert kommer det fram at det handler om stress:

«Skolearbeidet jeg legger så mye press på meg selv, og jobber egt. mer enn det jeg egt. klarer (...) jeg bare vil ikke være dårlig på skolen. når går jeg jo i 8. og da er det karakterer. jeg føler også at mamma forventer mye av meg.» Stresset medfører at hun alltid har vondt i hodet og i magen, hun er kvalm og sover dårlig: «jeg har nesten alltid vondt i hodet, magen og er veldig kvalm ganske ofte. noen ganger så greier jeg ikke å sove så godt, en natt for litt siden sov jeg bare i 3 timer.»

(Hentet fra chat)

Noen ganger kan også presset være knyttet til konkrete forestående eksamener eller prøver, eller en mer generell følelse av å ikke mestre. Konsekvensen kan være at de mister motivasjonen for skolen eller mister troen på seg selv. En jente på 13 forteller for eksempel om hvordan hun har slitt etter at hun begynte på ungdomsskolen og føler seg deprimert. Hun syntes skole var gøy før, men at det nå føles kjedelig. Hun mister motivasjonen og sover dårlig om natta, og har også mistet matlysten.

«Om to dager har vi en prøve i samfunnsfag og om noen flere dager har vi matte prøve og jeg gruer meg veldig jeg er ikke så veldig flink på skoleting å sånt og på prøvene så klarer jeg ikke å fokusere.» Og hun sier videre: «Jeg synes egentlig skole og sånt har blitt vanskelig og kjedelig og så er det vanskelig og snakke med folk venner å sånt jeg bare føler at alt jeg sier blir bare feil og så synes jeg det er vanskelig og sove om kveldene.»

(Hentet fra chat)

3.2.5 Å passe inn

Ikke bare faglig press, men også sosialt press fra medelever kan påvirke trivselen på skolen. Noen forteller om at de synes det er vanskelig å være på skolen fordi de skiller seg ut fra de andre på grunn av utseende, oppførsel, klær, etnisitet eller seksuell legning.

En jente på 14 år forteller at hun har opplevd mobbing i flere år på en tidligere skole, noe som har påvirket selvtilliten hennes: «*Jeg har null selvtillit [...], jeg føler meg så stygg, kroppen min er stygg, håret mitt er stygt, alt med meg er feil*». Selv om hun har byttet skole forteller hun at alle opplevelsene fra den forrige skolen sitter igjen og at hun opplever et mer sosialt press: «*jeg kan ikke være meg selv på skolen lenger, fordi jeg føler jeg må passe inn. Jeg føler meg så fortapt og at alle ser på meg og ler...*». Hun forteller at på den gamle skolen hadde hun noen gode venner hun kunne snakke åpent med. Det har hun ikke her og har valgt å være hjemme fra skolen den dagen hun tar kontakt med chat-tjenesten.

En jente tar kontakt med chatten for å få støtte og hjelp til å finne ut av en konflikt med sine venner på skolen, etter å ha opplevd at de baksnakker henne:

Assa jeg er en ganske sjenert type og er allerede usikker på mye, men nå ble det jo nesten bare verre. Tørr jo ikke og gå i gangene når det er masse folk det fordi jeg er redd får hva de skal tenke om meg.

(Utdrag fra chat)

En gutt på videregående forteller: «*Har konstant uro i kroppen, stresser altfor mye og ser ikke lenger poenget i dagene. Er redd for å bli utbrent, deprimert eller få angst*». Han forteller videre til chatverten om at han stiller veldig høye krav til seg selv på skolen. I tillegg til disse årsakene til mistriivsel opplever han sosialt press rundt sin seksuelle legning:

Jeg er også verdens største overtenker, er homofil men skammer meg over dette og prøver alt jeg kan for at andre ikke skal tro at jeg er homofil så jeg endrer konstant på hvordan jeg oppfører meg og hva jeg sier fordi jeg er redd hva andre tror om meg og dette er en av grunnene til at jeg overtenker, spesielt etter jeg er med venner så angrer jeg alltid på noe jeg sa eller gjorde eller hvordan jeg oppførte meg.

(Utdrag fra chat)

3.2.6 Utrygg og kvalm på skolen

Det å grue seg så sterkt til å være på skolen kan gjøre at de unge sliter med mye vondt i magen, vondt i hodet, kvalme, slitenhet og søvnproblemer. Det kan være flere grunner til at de gruer seg til å gå på skolen, som vi hittil har sett – for eksempel mobbing, utestenging eller press. Så sterk mistriivsel går utover livskvaliteten generelt, som denne jenta på videregående skole beskriver:

Jeg hater skole å blir veldig sliten av det. jeg blir lei og ender opp med å enten gråte hjemme på kvelden eller på skole doen har prøvd å snakke med læreren min om det men følte ikke det hjelp så mye motivasjonen min er på bunn å det går utover helgene fordi æ går bare å grue mæ til skolen igjen.

(Utdrag fra chat)

Noen har sosial angst og opplever det å være på skolen som veldig krevende og utrygt. En jente på 13 år forteller om sin sterke angst som gjør at det er vanskelig for henne å være på skolen: *«jeg har sosial angst og det er veldig tøft for meg å dra på skolen på grunn av at jeg går på en veldig stor skole.»* Bakgrunnen for angsten er at hun ble mobba på barneskolen og utviklet sosial angst på grunn av det. Hun opplever fortsatt litt mobbing. På skolen må hun ofte å være i situasjoner som trigger angsten.

I flere av chattene forteller de unge om mistrivsel på skolen som fører til psykiske problemer. I noen tilfeller sier de at de selv har problemer som gjør at de ikke trives på skolen

3.2.7 Vanskelig å konsentrere seg

Andre forteller om mistrivsel på skolen på grunn av at de synes det er vanskelig å konsentrere seg eller de har problemer med å sitte stille: *«Jeg sliter med å være på skolen, jeg kan ikke sitte stille, jeg har veldig mye energi og blir veldig fort sur, jeg greier heller ikke å jobbe med noe som jeg ikke synes er gøy.»*

En annen elev forteller også om store problemer med å sitte i ro og konsentrere seg og om utfordringer med sinne. På grunn av disse utfordringene føler eleven lite mestring i skolefagene, blir kvalm ved tanke på skolen og opplever at medelever mobber og terger:

Jeg har blitt mobbet mye i dag, jeg slet med å sitte stille hele dagen, læreren måtte sende meg ut så jeg kunne gå litt rundt. og i kunst måtte vi jobbe i grupper og gruppen min sa at jeg ikke skulle gjøre noe før jeg bare roter det til. en jente sa til og med «kan ikke du sitte i et hjørne eller noe sånt din gjævla adhd kid».
(Utdrag fra chat)

Eleven har tatt opp problemene med helsesykepleier på skolen, men har ikke fått hjelp.

3.2.8 Krangel med lærere og medelever

For enkelte fører utfordringer med å sitte stille og konsentrere seg til gjentatte konflikter med medelever eller voksne på skolen, noe som gjør at de opplever skolen som et vanskelig sted å være. Noen forteller om at de blir utvist, andre blir sendt på gangen eller på eget grupperom. Dette gjør at mistrivselen på skolen øker.

En gutt på videregående forteller om sin mistrivsel og hvordan han opplever å bli behandlet dårlig på skolen: *«Lærerne er jævlig kjipe. [...] De kjefter hele tida. Det kan liksom ikke gå en time uten å si navnet mitt [...]».* Gutten forteller at det har pågått helt siden han begynte på skolen og at det er fordi han ikke er redd for å si noe tilbake til lærerne om de kjefter: *«hvis jeg blir irritert fordi de kjefter så svarer jeg tilbake. Holder ikke kjeft akkurat».* Han forteller videre at han har rastløse bein som følge av ADHD.

Noen opplever også å bli mislikt av læreren – som regel på grunn av at de stadig er i konflikt, men andre forteller om en mer subtil følelse. En jente forteller for eksempel om hennes opplevelse av å bli forskjellsbehandlet av læreren:

Jeg tror ikke lærere liker meg (...) de gir meg aldri komplimenter på arbeidet mitt. de gjør det med alle andre. og når jeg spør om hjelp virker det litt som de har ikke lyst, men de gjør det for det.
(Utdrag fra chat)

Det er også fortellinger om at lærere bidrar til utestengingen i klasserommet, for eksempel ved at læreren overser at det foregår utestenging blant elevene, eller mer direkte som denne eleven forteller:

jeg trives ikke i det hele tatt på skolen i det hele tatt (...) og jeg blir utestengt av de andre i klassen og når me bytter plasser i klasserommet så plasserer læreren min alltid aleine og de andre sitter alltid to og to eller tre og tre ...

(Utdrag fra chat)

Eleven forstår ikke lærerens handlinger og forteller at hen ønsker å ta sitt eget liv.

3.2.9 Får ikke hjelp

I de nesten 80 chatsamtalene, var det et viktig tema som gikk igjen. Nesten ingen av dem har fått hjelp med problemene, selv om skole og lærere har fått beskjed. Andre har ikke snakket med hverken lærere eller helsesykepleiere fordi de ikke tør eller ikke har tillit.

Skolen gjør ingenting når jeg har blitt ekskludert av samme person som jeg sa ifra til skolen. skolen sier at jeg må «tåle» det jeg har i flere uker i tid bært i stress, sinne og tristhet inni meg at jeg må tåle etter skolen gjorde tiltaker og de ikke kan gjøre noe mer.

(Utdrag fra chat)

Eleven skriver videre at medelevene vet at hen har opplevd mobbing tidligere og at denne situasjonen knyttes til disse tidligere opplevelsene. Hen vurderer å bytte skole. En annen elev forteller følgende:

«Jeg trenger hjelp, foreldrene mine vil ikke hjelpe og de forstår ikke, lærerne vil heller ikke. Ikke helsesøster heller. Jeg orker ikke mer». Videre skriver hun til chat-verten at hun opplever at alt blir verre når hun prøver å be om hjelp: «hver gang jeg prøver å snakke med helsesøster, lærere eller miljøarbeidere blir alt så mye verre.»

(Utdrag fra chat)

En gutt på 16 år opplever at medelevene kommenterer et medfødt særtrekk. Han har ikke snakket om denne problematikken før og uttrykker at det er vanskelig å formulere seg. Chat-verten spør om hva han tror hadde skjedd hvis han hadde tatt det opp med en lærer eller annen voksen på skolen og han svarer: «*vet ikke. Lærere ser det, men gjør ikke noe med det. Så orker ikke. De ser det, men gjør ikke noe med det*».

Flere forteller også om at deres opplevelser med mobbing og utestenging blir bagatellisert av de voksne på skolen. En skoleelev vi har sitert tidligere om opplevelser av grov mobbing, forteller at hen ikke får hjelp selv om hen har sagt fra: «*nei, men ingen gjør noe med det som skjer på skolen Chat-vert: hvem er det du har sagt dette til? Klient: lærere og rektor men dem sier bare at det som skjer ikke er så alvorlig*».

En av elevene, som har opplevd fysisk og psykisk mobbing hele barneskolen, og nå blir utestengt av tidligere venninner, forteller følgende når chat-verten spør om lærerne på skolen vet hva som skjer: «*Så klart. Men de har aldri gjort noe som helst for det som skjer. Sa guttene mobbet meg så fikk jeg høre at de bare var normale guttestreker. Nå som jentene gjør sånt mot meg får jeg høre at jenter bare er sånn*».

3.2.10 Skolefravær

Vi ser i chat-samtalene at mistrivsel på skolen fører til skolefravær. Denne mistrivsel knyttes til de forskjellige temaene nevnt over, som utestenging, mobbing, utfordringer knyttet til psykisk helse og konsentrasjon, relasjonelle problemer og søvmangel.

Det er flere eksempler på elever som uttrykker at de har utfordringer med å være på skolen, men det kommer ikke klart fram i samtalen om de faktisk har mye skolefravær eller ikke. De uttrykker for eksempel: «*Ja det frister ikke særlig å dra på skolen om morgningen*», «*Jeg vil ikke dra til skolen lenger*» eller «*Jeg skal slutte på skolen*».

Noen forteller konkret om fravær – enten at de har mye fravær eller at de ikke har vært på skolen på en stund, eller at de ikke vil dra på skolen igjen. En elev som har vært i konflikt med skolen forteller:

Jeg er jo ikke på skolen nå i det hele tatt, fordi jeg føler meg ikke velkommen i det hele tatt. Da det ikke enkelt for meg å være på et sted hvor jeg føler jeg bare er i veien.
(Utdrag fra chat)

Hun erfarer at skolen heller ikke gir den støtten hun har rett på, og at rektor sier at hun tar opp for mye av tiden til de ansatte på skolen. Hun forteller at hun ønsker å være på skolen for å være sammen med venner, lære ting og å være produktiv.

Mobbing og utestenging går igjen i chatmaterialet som en viktig årsak til mistrivsel. Denne mistrivsel fører også til fravær, som hos en jente på 15 år med lengre historikk med utestenging og mobbing. Hun sier:

Jeg er så kvalm jeg vil virkelig ikke mer nå. Jeg får ikke fred. [...] Jeg skulle ønske jeg kunne synke ned i et dypt hull og bare forsvinne. [...] Jeg har så mye fravær som jeg ikke får fjerna.
(Utdrag fra chat)

Hun forteller videre at hun spiller dataspill og ser på YouTube hjemme istedenfor, for å distrahere tankene sine.

En som går i 10. klasse på ungdomsskolen, vil slutte på skolen. I dette tilfellet handler det både om en vanskelig skolehverdag, men også om andre vanskeligheter:

Klient: Ja. Det har vært et år jeg har dealet med masse inni meg
Chatvert: Mange vonde følelser?
Klient: Mhm... Pappa og jeg har sett hverandre lite ... Mobbing på skolen ... Lærere som ikke tror meg ... Mamma har fått ny kjæreste ... Osv osv.
(Utdrag fra chat)

Flere forteller at de møter opp på skolen, men at de drar hjem i løpet av skoledagen. Enten fordi det oppstår problemer eller at de av ulike årsaker ikke klarer å være der. Det kan for eksempel være som jenta på 17 år som forteller at hun hater skolen og er sliten av å ha det sånn. Hun sliter med det faglige på skolen og å konsentrere seg. Dette går utover motivasjonen hennes og fører til fravær enkelte dager:

Jeg klarer ikke sitte i ro. Jeg føler jeg ikke kan noen ting. Og føler jeg ikke blir forstått. [Det] har hendt flere ganger at jeg har vært så sliten og frustrert at æ bare dro fra skolen.
(Utdrag fra chat)

Selv om skoledagen er krevende, biter de fleste tennene sammen og går på skolen, i likhet med denne eleven på videregående:

Ja, jeg har vurdert å droppe ut, men jeg vil liksom fullføre ... Jeg blir verre av å gå på skolen, men vil samtidig fullføre.
(Utdrag fra chat)

3.2.11 Oppsummering

Sosial trivsel svekkes særlig gjennom mobbing, utestenging og fravær av gode relasjoner til både medelever og lærere, noe som gir en opplevelse av manglende tilhørighet og et utrygt sosialt miljø. Det er flere av de unge som forteller at de ikke ønsker å leve lenger, at de opplever at de ikke er noe verdt, eller at de ikke klarer livet lenger. Samtalene viser også at mistriivsel på skolen fører til skolefravær. Denne mistriivselen knyttes til de forskjellige temaene nevnt over, som utestenging, mobbing, utfordringer knyttet til psykisk helse og konsentrasjon, relasjonelle problemer og søvnmangel. Elever som gruer seg til skolen, strever med konsentrasjon eller opplever stort faglig press, mister motivasjon og opplever mindre mestring. Dette påvirker den faglige trivselen. Både sosial og faglig mistriivsel påvirker den emosjonelle trivselen, der mange beskriver sterke følelsesmessige belastninger som frykt, stress, skam, tristhet og ensomhet. Skolefravær framstår som et tydelig resultat av denne samlede belastningen. Når ungdommene mangler sosial tilhørighet, faglig mestring og emosjonell trygghet, mangler også viktige forutsetninger for å delta i skolehverdagen.

Et viktig tema går igjen i mange av samtalene, uavhengig av hva de strever med på skolen: Nesten ingen av de unge opplever å få hjelp eller støtte til det de sliter med. Noen har tatt det opp med læreren uten å oppleve at det ble noen forbedring. I enkelte tilfeller har familien meldt fra til skolen og bedt om hjelp, uten at det ble fulgt opp. Flere har en opplevelse av at de voksne vet hva som foregår uten at de gjør noe med det. På den ene siden kan det hende at det er nettopp opplevelsen av manglende støtte som gjør at disse elevene tar kontakt med en chat-tjeneste og at innsenderne derfor representerer en selektert gruppe. På den andre siden er det uansett alvorlig at elever opplever å stå alene med denne typen opplevelser i skolesammenheng – opplevelser som kan ha store konsekvenser for unges psykiske helse og livskvalitet.

Likevel, det mest overraskende er kanskje historiene om ungdommene som faktisk går på skolen til tross for sterk mistriivsel.

3.3 Elevintervjuer: Positive og negative trivselsspiraler

Formålet med elevintervjuene har vært å undersøke både hva som fører til manglende trivsel eller mistriivsel i skolesammenheng, og hva som kan bidra til at den negative utviklingen snur og at elevene opplever trivsel på skolen. I dette delkapittelet presenterer vi funn fra disse intervjuene. Gitt utvalgets størrelse på kun åtte informanter, samt at halvparten av informantene er rekruttert fra et bestemt tiltak, presenteres informantene kun med et nummer. Dette kan oppleves som en litt kontekstløs presentasjonsform for enkelte lesere, men presentasjonen er valgt for å unngå identifisering av deltakerne. Selv om deltakerne har noe ulik bakgrunn og i ulik grad har hatt bekymringsfullt skolefravær, framstilles de her i kraft av sine felles erfaringer knyttet til mistriivsel og senere større grad av trivsel i skolesammenheng.

Opplevelsen av en vanskelig skolehverdag handler på den ene siden om konsentrasjonsproblemer, faglige utfordringer og utfordringer med egenregulering. På den andre siden om utenforskap, konflikter og mobbing, men også krevende hjemmeforhold, som inkluderer skilsmisser, fattigdom og psykisk sykdom i familien. Dermed handler utfordringene både om opplevelser i elevenes liv utenfor skolen og om skolespesifikke erfaringer – og også om kombinasjonen av disse:

Det var ikke bare skole, men jeg hadde også masse problemer hjemme. Som jeg sa, at faren min studerte jo da han kom hit. Men det er veldig vanskelig å være, liksom å være, hvordan skal jeg forklare det? Å komme fra en innvandrerfamilie, det er veldig vanskelig. For det første, når vi kom hit, så studerte faren min. Han studerte, og det tar jo veldig mye tid. Han har flere barn, mammaen min kan ikke språket, hun har ikke utdanning heller. Så da blir det, det er jo veldig mye å tenke på for han. Og han må jo bli ferdig, og det er liksom viktig. Så da var det veldig mye stress i familien min. Men jeg var jo et barn på den tiden, så jeg merket ikke så mye av problemene våre (...) Foreldrene, faren min var ofte borte. Liksom hele kvelden, hele natta. Det var jo storebroren min som tok vare på oss.
(Informant 4)

Elevene opplever at problemene knyttet til skoletrivsel startet eller økte på slutten av barneskolen, eller ungdomsskolen. Faglige utfordringer startet gjerne i fjerde-femteklasse:

Elev: Fra 5. klasse så begynte det å bli litt kjedelig og undervisningen blir jo mer komplisert. Og så er du er syk en dag, og da faller du litt bak, så bare henger du ikke med, liksom. Ja, og så var det mye viktigere å holde følge, på en måte. Så det var mye mer press på det. At du måtte følge med hele tida og ta notater og sånn.

Intervjuer: Og du syntes det var vanskelig å følge med, eller hva var det?

Elev: Ja, du har jo mye du vil gjøre og tankene går jo ofte et annet sted når du er så liten. Og så ser du et vindu, og så plutselig går en time, eller noe sånt. Og da følte du liksom at du var litt bak.

(Informant 6)

Tre informanter har opplevd langvarig mobbing eller konflikter. For den ene startet mobbingen etter flytting og skolebytte:

Ja, jeg begynte på ny skole i femte klasse. Vi hadde flyttet til X, så da følte det riktig å bytte til nærmere skole. ... Også startet jeg i femte klasse, da. Det var en klasse med mye utfordringer. Det var spesielt tre gutter som var typ mobberne i klassen. Det var jo mange som fikk høre kommentarer eller at de ble mobba både fysisk og psykisk, da. Nå kan jeg ikke huske helt sånn, ja den dagen det startet og når ting begynte å gå skeis. Det er jo vanskelig å huske, men det startet egentlig bare her og der. Liksom ti minutter på vei til skolen, hjem ... til skolen ble det liksom sagt stygge kommentarer om utseende mitt. Når jeg var yngre så var jeg litt overvektig, noe som jeg ikke tenkte noe spesielt over. Det var liksom, okei ... Og da var det alt fra jeg var tjukk og stygg, og liksom veldig sånn utseende-kommentarer. Og dette fortsatt jo på daglig og ukentlig basis.

(Informant 1)

For andre elever handler det om et mer udefinerbart utenforskap, som aldri leder til direkte konflikt eller mobbing, men heller ikke innebærer en følelse av aksept, vennskap og trygghet:

... det var sånn jeg kunne sitte med dem i friminuttet, og de hadde ikke sagt noe imot det. (...) men jeg bare merket åh, jeg ikke er en del av denne gruppen. De er ikke mine venner, de skjønner seg ikke på meg, ingen skjønner seg på meg. Det er ingen som faktisk kjenner meg, det var det jeg følte. Jeg husker jeg fikk, fordi på ungdomsskolen måtte du skrive tre snille ting om hverandre, eller noe sånn. Jeg husker at alle skrev om meg: "Hun er snill, hun er hyggelig." Jeg hadde bare lyst til å kaste det. Jeg tenkte: "Jeg vil heller at du skal hate meg, for du kjenner jo ikke meg." Man sier jo bare ting: "Om noen er snille, hyggelige."

(Informant 4)

Utenforskapet kan også dreie seg om sosialt press, som innebærer at alle skal være eller se ut på én bestemt måte. Et press som kan forsterkes av sosiale medier:

Grunnen til at mange kanskje ikke liker skolen, er jo at alle må være populære for å passe inn. Og sosiale medier har jo en stor ting å si. Det er ikke nødvendigvis press på skolefag, men press på å være populær ... det var særlig sånn rundt femte. Da begynte folk å få mobiler og

sosiale medier også ... og så kom koronaen og de som var venner ble jeg venner. Og så begynte vi på forskjellige ungdomsskoler og i åttende klasse så handla det mye om å ha dyrest jakke og nyest telefon og flest følgere på TikTok og sånn.
(Informant 6)

I tillegg til kravet om konformitet og popularitetspresset, illustrerer sitatet også hvordan nedgangen i trivsel kan pågå over flere år. I dette tilfellet ble nedgangen i trivsel forsterket av pandemien, som bidro til en fragmentering av klassemiljøet – før en ytterligere fragmentering av miljøet skjedde da elevene begynte på ulike ungdomsskoler.

3.3.1 Konsekvenser av mistrivsel

Utfordringene på skole eller hjemmebane medfører fravær i alt fra skulk i enkelttimer til lange perioder helt borte fra skolen:

Jeg synes det [fag] var lett på starten og sånn. Fram til fjerde-ish eller noe sånt, tror jeg. Også datt jeg ut følte jeg. Og så var det og en tid i sjette klasse som jeg ikke var på skolen på kanskje tre måneder eller noe. Jeg bare gadd ikke å gå på skolen. Nei, jeg vet ikke. Jeg bare orket ikke mer.

Intervjuer: Hva skulle til for at du hadde skulka mindre?

Eleve: Vet ikke, egentlig. Sikkert hatt venner imellom.

Intervjuer: Hatt venner i klassen?

Eleve: Ja. Det var jo flere ganger som jeg ikke var i timen, så bare hang vi sammen på skolen.

Mens ingen av oss var i timen. Det var mye sånn skulking

(Informant 5)

Denne eleven har venner på skolen, men vennene ble splittet i ulike klasser på ungdomsskolen på grunn av mye bråk på barneskolen. En løsning blir dermed at elever fra ulike klasser henger sammen i gangene og skulker. Både mobbing og mer generell mistrivsel har gått ut over læring og tilliten til skolen og lærerne.

Én elev forteller at vedkommende har vært fysisk til stede på skolen, men at summen av negative opplevelser både hjemme og på skolen og mangelen på en følelse av aksept, tilhørighet og mestring gjorde at hen tenker på tiden på ungdomsskolen som *blurry*. Én av elevene som ble mobbet forteller om lignende erfaringer:

Informant: Sånn, skoleårene har gått helt i surr, så jeg har ikke noe kontroll på, jeg føler ikke at jeg har lært noe faglig heller på noen av de årene. Så, en vanlig skoledag var bare å komme på skolen.

Intervjuer: Var du liksom redd før..., var det sånn at du sa hjemme at du ikke ville, og at det var liksom kamp for å...?

Informant: Ja, før jeg gikk inn, jeg satt i bilen og skrek til mamma, og skrek og grein, og ville ikke ut, og jeg hadde ikke lyst.

(Informant 2)

3.3.2 Hvordan håndterer skolene utfordringene?

Den ene eleven som har opplevd alvorlig mobbing over flere år, forteller at lærerne og skolen umiddelbart tok problemet på alvor og iverksatte tiltak. Tiltakene hadde imidlertid kortvarig effekt før mobbingen startet opp igjen. Slik fortsatte det gjennom slutten av barneskolen og ungdomsskolen:

Etter hvert så gikk jeg bare med på disse tingene fordi jeg begynte å bli veldig sliten både fysisk og mentalt. Også fikk man sånne oppturer: nå har det gått en måneds tid som har vært helt grei kanskje blir det bedre, også litt sånn frem og tilbake. Men min mor, hun ga jo aldri opp. Hun var

jo så sta og sa at hun ville helst ha de fjernet. Og dette står gjentatt og gjentatt i papirene at mor forlanger at mobberen skal bli fjernet og bytte til en annen skole. Noe som jeg også ønsket, men det skal jo tydeligvis ekstremt mye til før det skjer.
(Informant 1)

Mobbingen var svært alvorlig og førte til høyt fravær:

Mine foreldre var veldig på, og de sa ting rett fra levra og de sa helt ærlig at: «det stopper ikke dette, vi kommer til å ta M ut av skolen, vi bryr oss ikke om at hun er fravær, ja, det er synd at det går utover ho sin læring, men hun får jo ikke lært noe selv om hun er på skolen». Og dette likte jo ikke alle så godt.
(Informant 1)

I denne saken ble foreldrene meldt til barnevernet, delvis på grunn av det store fraværet. Eleven mener selv foreldrene gjorde en enorm innsats, og at moren var en supermamma som hjalp henne å holde ut. Mobbesaken preget hele familien over flere år – også elevens søsken.

En annen elev som også ble utsatt for alvorlig mobbing, ble i tillegg utsatt for alvorlig seksuell trakassering i skoletiden. Trakassering som blant annet bestod i at flere gutter prøvde å kle av henne og at en gutt truet henne med kniv for å ta på puppene hennes. Hun opplevde at skolen ikke tok trakasseringen på alvor, men snarere ga henne ansvaret for hendelsene:

Jeg husker ... de foreldresamtalene. For vi satt med læreren og mine foreldre, og så sitter jeg der, og så sier de at jeg oppsøker dem, at jeg ønsker oppmerksomheten. Da kan jeg liksom ikke sitte og klage over det de gjør. Og hvor jeg bare høres veldig ekkel ut. Jeg høres bare veldig ekkel ut.
(Informant 2)

En av elevene, som har vokst opp med en svært vanskelig hjemmesituasjon, opplevde i noen grad å bli tatt vare på eller inkludert gjennom medelevenes foreldre under barneskolen. Da vedkommende begynte på ungdomsskolen, var imidlertid ikke foreldrene en del av skoletilværelsen på samme måte som før, og eleven opplevde å gli ut av fellesskapet. Eleven var redd for å snakke om egne familieforhold og redd for barnevernet. Under pandemien opplevde likevel eleven at lærerne forstod at det var vanskelig å være hjemme, og eleven fikk lov til å komme på skolen.

På hjemmeskolen var hun sånn: «Okei, vil du komme på skolen, så kan jeg liksom jobbe i et lite rom eller liksom med noen andre folk.» Jeg var sånn: «okei». Det var mye bedre enn å være hjemme. Liksom innestengt i et lite sted med folk som hater hverandre. (...) Det hjalp veldig mye.
(Informant 4)

Selv om lærerne og skolen i noen grad tok situasjonen innover seg, skulle eleven likevel ønske at skolen hadde tatt mer tak i den kompliserte livssituasjonen hennes. Hva som kanskje kan beskrives som lærernes unnfalighet nevnes også av en annen elev, som har opplevd langvarig konflikt i en tidligere klasse:

Han (læreren) virket som om han skjønnte at vi var irriterte. Det var som om han visste hvorfor vi var sure. Han skjønnte hvorfor vi var sure, men han hadde liksom ikke lov til å si seg enig ... men da mamma sa sånn at det kanskje ikke var noe vits å fortsette i den klassen, så hintet han kanskje litt om at han var enig.
(Informant 2)

En annen elev, som hadde sinneproblemer på barneskolen, skiftet skole fordi vedkommende opplevde at hen ble oppfattet som et problem av skolen:

Så jeg sluttet jo til slutt i 4. klasse. Jeg kan jo snakke om hvorfor. Fordi jeg hadde jo hatt litt sinneproblemer, og det ble mye drama og krangling. Så jeg sluttet til slutt fordi skolen mente at det var jeg som var problemet. At det var jeg som lagde for mye styr og bråk og drama, og de mente at jeg måtte sjekke meg for sykdommer og sånn. Så jeg dro og dro på Nic Waals institutt og testet meg for ADHD og, blant annet. Og jeg fikk da negativt svar.
(Informant 3)

Den samme eleven forteller om en senere lærer som betydde mye for klassen og vedkommende personlig – både sosialt og faglig:

Vi måtte bytte kontaktlærer og hun vi fikk da var, hun er en av de mest flinke læreren jeg har hatt. Hun var ganske ung, sånn 25 og hun var flink! Både flink med det sosiale, og folk respekterte henne. Men så var hun også flink med skole. Det var jo mye fag, men hun lærte oss på en måte som gjorde det veldig interessant. Og hun forberedte oss veldig til videregående. Så jeg føler at jeg har masse sånn teknikk fra henne, som jeg bruker nå.
(Informant 3)

Andre elever forteller om hvordan lærere kan hjelpe dem i skolehverdagen ved å vise kunnskap om og forståelse for situasjonen deres:

Hvis jeg ikke orker mer time og trenger litt fred, så får jeg grupperom som jeg kan chille litt i. Eller få en femminutters ... Eller gjøre noe annet. Men jeg må gjøre det samme, men jeg kan få litt fred og gjøre det litt enklere.
(Informant 7)

I den andre enden av skalaen finnes det lærere som ikke tar hensyn til elevenes behov, og som derfor bidrar til at elevene trives dårligere:

Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på hvordan lærerne du ikke trivdes så godt med var?
Elevev: De var strenge og ikke tilpassa seg etter meg, på en måte. For jeg er ikke så flink til å sitte rolig og trenger pauser mye og sånne ting. [...]. Ja, jeg fikk mye kjeft og sånn. Og så hadde jeg mye sinneproblemer da jeg var mindre. Så jeg ble veldig sinna, og så blei det mye greier.
(Informant 5)

Noen elever har gode venner, selv om de opplever mobbing eller utenforskap. Når lærerne og skolen ikke klarer å få slutt på mobbing, gir slike venner et pusterom:

Elevev: Eneste læreren kan si, er at man må stoppe, rett og slett, eller gi anmerkning. Det absolutt verste fall er jo å gå ned til rektor, men ingenting skjer, man blir ikke liksom utvist. Man får egentlig ikke noen straff. I verste fall så får man en anmerkning. Jeg skulle gjerne hatt lærerne til å gjøre mer.
Intervjuer: Men var det noen der som var viktige for å se deg?
Elevev: Det var jo egentlig mest venner, da. De gjorde egentlig mye mer enn det lærerne noensinne kunne ha gjort. Så venner spilte jo en utrolig stor del i egentlig bare å hjelpe med å ha det bedre generelt. Så de spilte jo en utrolig stor del, for de gjorde egentlig ikke noe når jeg var med venner.
(Informant 8)

3.3.3 Hvordan snur mistrivsel til trivsel?

Elevene vi har snakket med har alle fått det bedre på skolen. Veien til bedre trivsel handler på ulike måter om avstand til en komplisert klasseromssituasjon. Enten utfordringene skyldes mobbing, utenforskap, konsentrasjonsproblemer eller faglige utfordringer. En slik avstand kan for eksempel bestå av en ukentlig skoledag utenfor klasserommet, med et mer praktisk undervisningstilbud som er tilpasset elevens evner og interesser. De fire informantene som deltar i et slikt tilbud, forteller både at den ene dagen utenfor klassen gir et viktig avbrekk i skoleuka, og

også at dette tilbudet skaper ny motivasjon for skolearbeidet. Elevene opplever mestring og nytte med det de lærer og skjønner at de må jobbe med skolen for å komme inn på videregående skole:

Jeg så jo fram til å kunne være på utplasseringa [i tømrerbedrift] mer, fordi jeg trives jo utrolig godt der. Det hjalp jo utrolig mye med skolen også i seg selv. Fordi jeg hadde mer motivasjon rett og slett etterpå.

(Informant 8)

Det var jo tilpasninger som gjorde at jeg fikk det bedre. Så hadde vi gjort noe annet enn å sitte stille hele tida ... Man jobber mer for det man skal bli i framtida. I stedet for at alle lærer det samme og sånt. For det er ikke like lett for alle. Man må skjønne hvorfor man lærer. At det er litt nyttig det man lærer.

(Informant 5)

Andre har fått avstand til problemene og en ny start gjennom å bytte skole. Én av informantene byttet til steinerskole:

Informant: Jeg tror dette var en litt sånn healingprosess for meg, fordi jeg hadde vært i et helt kjempedårlig miljø og så kom disse menneskene og var kjempesnille, og de var opptatt av samhold. Det var kjempefne lærere.

Intervjuer: Hvordan var lærerne der annerledes?

Informant: Kjempekule. Jeg husker at de var veldig kreative, og de var veldig flinke på å lære oss på andre måter. Vi hadde masse tegning, og de fortalte historie, og det var veldig sånn praksis. ... Det eneste jeg trengte, var å bli sikrere på meg selv. Og komme vekk fra det miljøet.

(Informant 3)

Det er imidlertid ikke alltid en enkel løsning å bytte skole. Det kan for eksempel være vanskelig å legge fra seg tung bagasje når en starter opp i et nytt miljø:

Med en gang jeg begynte på den skolen, så ble jeg jo et helt annet menneske. Med en gang jeg ble trygg der, så eksploderte alt som hadde samlet seg opp på den gamle skolen og det gikk ut over alt og alle der. Jeg var dritsur, jeg var frekk mot folk. Jeg skrek i en jente-chat at jeg skulle drepe meg selv. Jeg ble hatet av alle jentene ...

(Informant 2)

En av elevene dro på utveksling utenlands og mener dette er den viktigste årsaken til at livet og skolesituasjonen har blitt bedre. Utenlandsoppholdet ga en pause både fra vanskelige hjemmeforhold og fra en skolesituasjon som ikke fungerte, men først og fremst resulterte oppholdet i et nytt vennskap:

Jeg fikk en veldig god venn, vi var room mates og jeg tror hun er liksom min beste venn. Jeg har aldri hatt noen jeg kunne snakke liksom fritt med om liksom hvordan jeg føler meg. Vi har liksom gått gjennom mye begge to, så det funker liksom veldig bra. Og så fikk jeg andre venner. Jeg liksom kom litt ut av den komfortsonen min.

(Informant 4)

Sitatet over illustrerer hvordan et sosialt nettverk utenfor klassen eller skolen kan ha betydning for skoletrivselen og viser hvordan trivsel på ett område virker positivt på andre livsområder. Flere av elevene har for eksempel venner utenfor skolen i forbindelse med ulike fritidsaktiviteter, og dette er helt tydelig viktige nettverk.

3.3.4 Endringsinnspill fra elevene

Til slutt i intervjuene spurte vi elevene om de hadde noen råd til hvordan skolen kan bli flinkere til å skape god trivsel for alle og hva den enkelte selv kan gjøre for å få en bedre hverdag. Elevene mener lærerne må bli flinkere til å se etter forklaringene som ligger bak elevenes oppførsel, slik som vanskelige hjemmeforhold, faglig usikkerhet eller en krevende klassesituasjon. Elevene mener også at skolen bør gi bedre opplæring i konsekvensene av mobbing, og at elever som mobber må bytte skole – ikke elevene som mobbes. Noen mente at ensomme elever må få lov til å ha mobiltelefonene sine, slik at de har noe å gjøre i friminuttene. Noen mener skolen må bli mer praktisk og at elever må kunne velge fag etter interesser og evner. Det ble også foreslått muligheter for å være anonym i kontakt med skolehelsetjenesten, som for eksempel gjennom en app eller lignende. Lærerne må også passe på de stille elevene, som ikke vil fortelle hva som er galt. Én syntes også det var trist at skolen hadde sluttet med mat og frukt og grønt. Det var et fint tilbud hvis en ikke hadde spist, og det var også sosialt å spise sammen. Det var også noen som oppfordrer elever som ikke trives til å bytte skole.

3.3.5 Oppsummering

Elevintervjuene illustrerer hvordan manglende trivsel i skolesammenheng både kan skyldes sider ved skolesituasjonen, hjemmeforhold, elevens egenskaper og en kombinasjon av disse. Disse funnene berører både emosjonelle, sosiale og faglige dimensjoner. Informantene forteller om fallende trivsel rundt fjerde eller femte klasse. Dette handler både om opplevelsen av en mer krevende skolehverdag med mer teori og større konsentrasjonskrav og om det sosiale spillet som hardner – eller begge deler. Mangel på trivsel og fellesskap kan også forsterkes av at barneskoleklassene etter hvert spres når elevene kommer på ungdomsskolen. Dermed mister elevene trygghet og venner.

Noen informanter forteller om konflikter eller klare mobbesaker. Andre har opplevd en form for utenforskap, som kanskje er vanskeligere for skolen og systemet å oppdage og ta tak i. Det er tydelig at lærerne spiller en viktig rolle i forbindelse med elevenes skoletrivsel, men selv lærere med god vilje kan komme til kort i forsøk på å stoppe mobbing. I noen av intervjuene synes det som om lærere i større eller mindre grad har forstått at elevene sliter, men ikke helt har maktet å ta affære likevel. Andre elever forteller om lærere som ser dem i hverdagen og for eksempel prøver å tilpasse undervisningen der de kan. Det er tydelig at disse lærerne spiller en spesielt viktig rolle for elevenes trivsel.

Mistrivsel gjør at elever i perioder ikke orker eller vil komme på skolen. Eller at de kommer på skolen, men henger i gangene i stedet for å være i klasserommet. Til tross for at noen av våre informanter har hatt et svært omfattende fravær, har de kommet tilbake til skolen uten et tilbud rettet spesifikt mot bekymringsfullt skolefravær.

Elevene som er intervjuet har fått det bedre. Noen har deltatt i et tilbud der de har fått praktisk undervisning én eller flere dager i uka, som et supplement til ordinær skole. Elevene er svært fornøyde med tilbudet, både fordi det har gitt dem en pustepause fra den vanlige skoleuka og noe å glede seg til, og fordi det har bidratt til å gi faglig mestring og inspirasjon til videre skolegang. Elevene har også opplevd å fungere i et nytt fellesskap og fått nye venner. I den praktiske undervisningen er eldre og yngre elever blandet, og informantene forteller at det har vært spesielt fint å få eldre venner.

Elevene som ikke har deltatt i slike tilbud har også fått en bedre skolehverdag etter ulike former for brudd eller avbrekk. Dette handler om alt fra skolebytte til utveksling. Flere av elevene har byttet skole flere ganger, og skolebytte er ingen universalløsning på manglende skoletrivsel, men det kan fungere dersom forholdene ligger til rette. Dette kan for eksempel handle om at eleven

som har hatt det vanskelig har modnet, fått bedre selvtillit og fått nye fellesskap utenfor skolen, som gjør livet generelt lettere. Det kan også handle om velfungerende klasser, gode lærere og en annen type skole, som for eksempel Steinerskolen.

Intervjuene illustrerer hvordan positive opplevelser på arenaer utenfor klasserommet og skolen også påvirker skoletrivsel. Det er avslutningsvis fristende å peke på at elevene som ikke deltok i det spesialtilpassede undervisningstilbudet, selv har tatt grep for å finne en skolesituasjon de trives i. Skolen og lærerne har enten ikke maktet eller vært villige til å ta denne jobben. Dette har medført alt fra alvorlige psykiske traumer, til at elevene har gått glipp av viktig undervisning og i noen grad fått en mistillit til systemet og menneskene rundt seg.

3.4 Oppsummering av kvalitative funn

Gjennom elevmedvirkning, chatdata og intervjuer har vi undersøkt barn og unges forståelse av trivsel og mistrivsel og også fått utvidet kunnskap om hva vi har kalt negative og positive trivselsspiraler. Funnene peker i samme retning – på tvers av metodisk tilnærming. Trivsel skapes først og fremst gjennom sosiale relasjoner og vennskap. Vennskap beskytter også mot de negative opplevelsene av mobbing eller andre former for mistrivsel.

Gode relasjoner til lærerne betyr også mye. Lærerne er avgjørende for elevenes faglige opplevelser og den trivselen som er tett forbundet med læring og mestring. På denne måten er lærerne et bindeledd mellom de emosjonelle, sosiale og faglige dimensjonene av skoletrivsel. Den faglige dimensjonen av trivsel er tydelig i medvirkningsdesignet der elever løfter fram betydningen av praktisk-estetiske fag, gym og matematikk. Elevene trekker også fram betydningen av gruppearbeid og de fysiske sidene ved skolen, som legger til rette for fellesskap, kreativitet og aktivitet, slik som grupperom, gymsaler og kjøkken. Dermed illustrerer våre funn tidligere internasjonal forskning som viser at elever er opptatt av sammenhengen mellom trygghet, de fysiske omgivelsene, gjensidig respekt elevene imellom og mellom lærere og elever (OECD, 2023a, Simovska og Primdahl, 2023).

Lærernes viktige rolle blir også understreket av elever som opplever eller har opplevd mistrivsel. Elevene trekker fram enkeltlærere, som ser dem og bidrar til å gjøre skoledagen bedre. Dette kan dreie seg om lærere som forstår at eleven trenger en pause fra undervisningen, lærere som er flinke pedagoger og skaper et godt klassemiljø eller prøver å få slutt på mobbing, selv om de kanskje ikke lykkes. Likevel er det for mange elever som opplever eller har opplevd mistrivsel som har erfart at lærerne eller skolen bagatelliserer problemene deres eller ikke gjør en god nok innsats for å skape endring. Fremdeles må jenter tåle å stå i ubehagelige situasjoner eller oppleve regelrett seksuell trakassering fordi skolen mener «guttene flørter». Det er barn som opplever mobbing i år etter år fordi mobbingen av ulike årsaker blir gitt muligheten til å fortsette, og det eksisterer en generell grobunn for dårlig oppførsel og utrygghet. Innenfor denne utryggheten gror frykten for å skille seg ut, for ikke å være flink nok eller pen nok. For noen blir mistrivselen så stor at de ikke orker å gå på skolen. Det er likevel tilsynelatende flere som går på skolen selv om de opplever at skoledagen er nokså vanskelig. Vanskelige skoledager kan også forsterkes av krevende hjemmeforhold.

I elevintervjuene forteller de fleste om faglige og eller sosiale problemer som oppstår i fjerde eller femte klasse. Også fra annen forskning vet vi at mellomtrinnet er en utfordrende fase for mange elever (Wendelborg, 2016). Utfordringene kan forsterkes på ungdomsskolen med nye klasser, oppsplitting av vennegrupper, høyere faglige krav og mindre voksenkontroll. Selv om elevene både kan ha faglige og sosiale utfordringer, synes det som om de enten primært har utfordringer knyttet til økende stillesitting og konsentrasjonskrav eller opplever sosiale utfordringer. Både

chatdata og elevintervjuer viser hvordan barn og unge blir mobbet eller utestengt. Andre fortellinger er mer kompliserte og rommer for eksempel tilfeller der barn har sinnemestringsproblemer, som medelever reagerer negativt på, men som skolen ikke klarer å håndtere før konfliktsituasjonen eller utenforskapet har fått en mer varig karakter.

Elevintervjuene illustrerer hvordan brudd med den ordinære skolesituasjonen kan bidra til å snu alvorlig mistrivsel til større grad av trivsel. Dette skjer enten ved skoleinitierte prosjekter der eleven får et undervisningstilbud utenfor den vanlige klassen, eller ved at elevene på eget initiativ bytter skole. Finsk forskning viser at spesielt elever med en kortere mobbehistorikk kan ha nytte av skolebytte (Tenhunen mfl. 2024). Selv kortere undervisningsopplegg utenfor ordinær klasseromsundervisning kan være nok til å gi elevene et nødvendig pusterom, tro på egne ferdigheter og nye sosiale relasjoner. I disse fortellingene ser vi også tydelig sammenheng mellom mestring, motivasjon og trivsel. Elever som bytter klasse eller skole, kan både oppleve å få ny tro på seg selv og egne evner gjennom en annen skolehverdag og å etablere vennskap som beskytter mot eventuelle negative opplevelser.

I denne rapporten har vi tatt utgangspunkt i trivsel og mistrivsel som flerdimensjonale begreper, som innebærer at elever kan ha positive og negative skoleopplevelser parallelt (Shamionov mfl., 2021). Elevintervjuene støtter opp under en slik forståelse og illustrerer hvordan elever kan oppleve glede og skoletrivsel fordi de har gode venner eller opplever faglig mestring, men samtidig ha negative opplevelser i form av utestenging eller regelrett mobbing.

Samlet sett antyder likevel de kvalitative funnene at opplevelser som svekker den sosiale trivselen i større grad har konsekvenser for den faglige trivselen enn vice versa. Elever som for eksempel i hovedsak opplever faglig press og faglige utfordringer, kan også ha gode relasjoner til medelevene og føle en sosial tilhørighet til skolen. Sosial mistrivsel kan derimot i større grad påvirke den faglige trivselen. Et utrygt læringsmiljø kan gjøre læring vanskelig. Dersom elevene mangler trygge og gode relasjoner i klasserommet, går mye oppmerksomhet med til å håndtere usikkerhet og sosial uro framfor å konsentrere seg om faglige oppgaver. Elever som har opplevd langvarig utenforskap eller mobbing forteller for eksempel at de ikke husker de aktuelle skoleårene eller at alt er *blurry*.

Samtidig ser vi at både sosial og faglig trivsel kan ha stor betydning for den emosjonelle trivselen. Elever som opplever støtte, tilhørighet og faglig mestring, får tilsynelatende en emosjonell stabilitet som gjør dem bedre rustet til å møte utfordringer i skolehverdagen.

Avslutningsvis ønsker vi å understreke at det er begrensninger ved det kvalitative materialet, for eksempel knyttet til utvalget av elever med bekymringsfullt skolefravær.

4 Endringer i skoletrivsel det siste tiåret

Målet med dette kapittelet er å gi en samlet oversikt over hvordan elevene rapporterer skoletrivsel i Elevundersøkelsen og Ungdata og hvordan dette har endret seg siden 2014. Vi ser både på utviklingen på nasjonalt nivå og på forskjeller mellom gutter og jenter, mellom ulike klassetrinn, og mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Et viktig spørsmål er om nedgangen i skoletrivsel har vært lik for alle, eller om enkelte grupper har vært særlig berørt. Vi vil også undersøke når nedgangen startet, og om utviklingen har vært jevn eller preget av perioder med særlig sterk tilbakegang. Datagrunnlaget består av Elevundersøkelsen for perioden 2014–2024 og Ungdata for perioden 2014–2025.

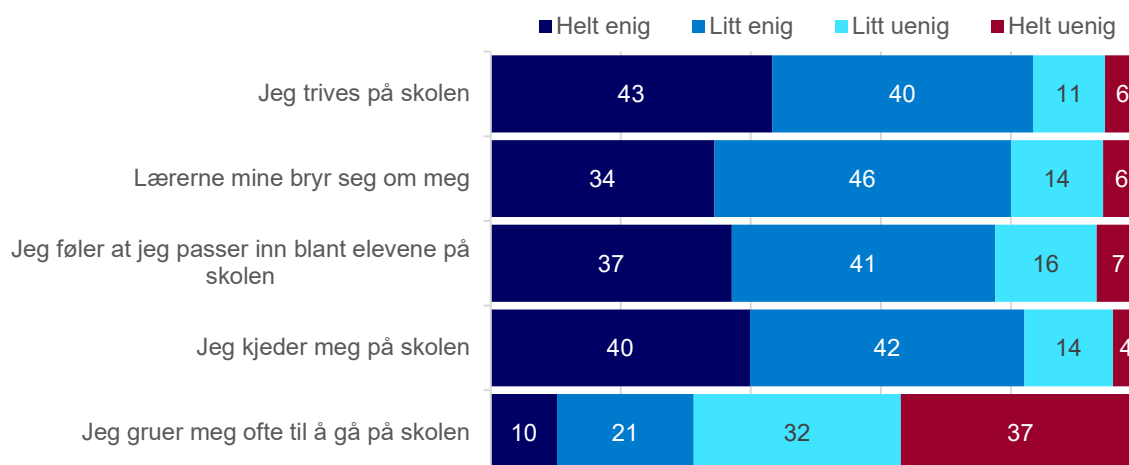
Selv om deler av dette materialet allerede er dokumentert i nasjonale rapporter fra Ungdata (Bakken, 2025) og de årlige oppsummeringene fra Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025), er poenget med kapittelet å etablere et konkret grunnlag for de analysene vi skal gjøre senere, når vi skal undersøke mulige forklaringer på hvorfor det har vært en nedgang i rapportert skoletrivsel. Samtidig er det et mål å belyse ulike grader og former for trivsel i skolen. Her har vi brukt de to datakildene på ulike måter.

Fra Elevundersøkelsen baserer vi analysene på ett direkte spørsmål som måler elevenes trivsel på skolen – med svaralternativer som fanger opp både de som trives i ulik grad og de som ikke trives. Fra Ungdata har vi brukt et bredere sett av spørsmål som belyser og kombinerer de emosjonelle, relasjonelle og faglige sidene ved elevenes trivsel. Dette gjør det mulig å identifisere ulike måter å oppleve trivsel på – det vi kaller for trivselsprofiler, der vi fanger opp at skoletrivsel dels kan forstås på en skala fra lav til høy, samtidig som trivselen også kan ha en mer ambivalent karakter, der positive og negative erfaringer eksisterer samtidig. På denne måten fungerer dette kapitlet både som reanalyse og som en mer detaljert dokumentasjon av elevenes opplevelser av skoletrivsel. Vi har utdypet bakgrunnen for disse operasjonaliseringene i kapittel 2.5.

4.1 Ungdomstrinnet – Ungdata

I Ungdata blir elevenes opplevelse av trivsel i skolen kartlagt gjennom fem utsagn om skolen som ungdommene blir bedt om å si seg enig eller uenig i. Konkret blir de bedt om å ta direkte stilling til om de trives i skolen, om de opplever å være inkludert blant de andre elevene, om de oppfatter at lærerne bryr seg om dem, om de kjeder seg og om de ofte gruer seg til å gå på skolen. Før vi presenterer hvordan disse spørsmålene er brukt for å klassifisere elever i ulike trivselsprofiler – og hvordan dette har endret seg i løpet av det siste tiåret, gir vi i Figur 4.1 en oversikt over hvordan ungdomsskoleelevene som deltok i Ungdata fra 2023 til 2025 svarte på de fem spørsmålene om skoletrivsel. Hovedbildet viser at de fleste gir uttrykk for at de trives i skolen, har gode relasjoner til lærere og medelever, samtidig som mange også opplever kjedsomhet.

På det direkte utsagnet «jeg trives på skolen» sier 43 prosent av ungdommene at de er «helt enig», mens ytterligere 40 prosent er «litt» enig. 83 prosent mener altså at det generelle utsagnet om hvordan de har det på skolen stemmer. Videre er 11 prosent av ungdommene «litt uenig» i utsagnet, mens 6 prosent er «helt uenig».



Kilde: Ungdata 2023-2025. Gjennomsnittlig N=151 897

Figur 4-1 Svar på utsagn om hvordan ungdomsskoleelever har det på skolen. Prosent

Svarene på de øvrige spørsmålene tyder også på at et stort flertall har det forholdsvis bra på skolen. Hele 78 prosent opplever at de passer inn blant medelevene, og 80 prosent mener at lærerne bryr seg om dem. Samtidig er det 6–7 prosent som er «helt uenig» i disse utsagnene. De to siste spørsmålene indikerer imidlertid at en del ungdommer har et mer ambivalent forhold til skolen. Særlig mange opplever skolehverdagen som kjedelig: 40 prosent er «helt enig» og ytterligere 42 prosent er «litt enig» i at skolen er kjedelig, mens bare 4 prosent er «helt uenig». Selv om de aller fleste ikke gruer seg til å gå på skolen, gjelder dette ikke alle. Et ikke ubetydelig mindretall oppgir at de ofte gruer seg, der 10 prosent er «helt enig» og 21 prosent er «litt enig» i utsagnet.

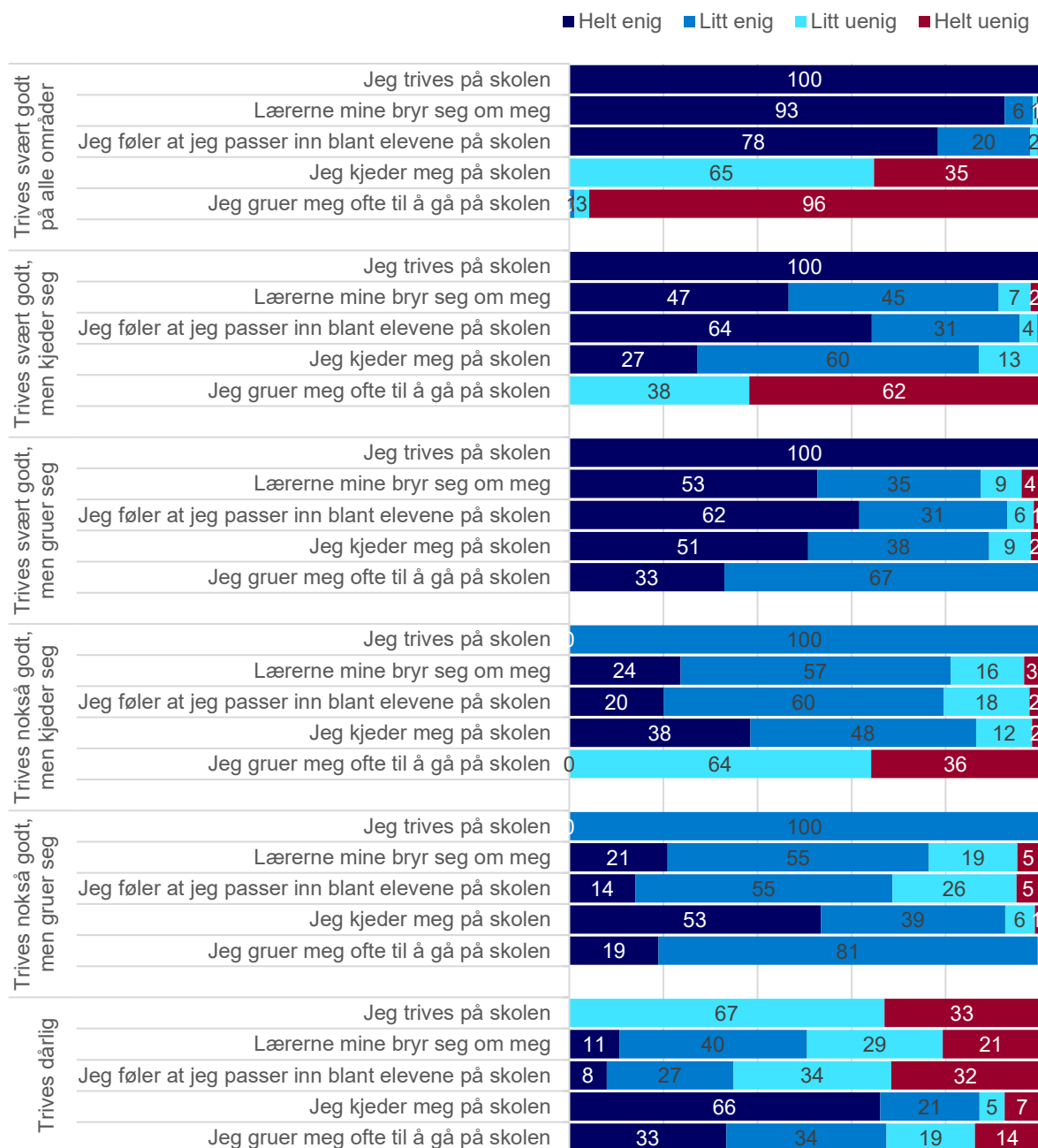
4.1.1 Trivselsprofiler på ungdomstrinnet

De fem utsagnene ligger til grunn for å klassifisere elevene i ulike trivselsprofiler. Klassifiseringen er gjennomført med latent klasseanalyse, en metode som identifiserer mønstre i kombinasjonen av svar. Hver elev plasseres i én – og bare én gruppe, i den profilen som best samsvarer med elevens svar. En mer utførlig beskrivelse av metoden finnes i Vedlegg 3.

Figur 4.2 viser de seks profilene og hvordan elevene i hver gruppe svarte på de fem spørsmålene om skoletrivsel. Kontrasten mellom profilene er stor og illustrerer at elever opplever skolehverdagen på svært forskjellige måter. Noen svarmønstre er konsistente, der svarene på de ulike utsagnene følger hverandre «logisk», mens andre fanger opp den ambivalensen vi tidligere har omtalt.

Den første gruppen består av elever som kommer spesielt godt ut på alle de fem spørsmålene om skoletrivsel. Samtlige i denne gruppen er «helt enig» i at de trives på skolen, samtidig som det store flertallet også er «helt enig» i at lærerne deres bryr seg om dem og at de passer inn blant elevene på skolen. Omtrent ingen av elevene i denne gruppen opplever å grue seg til å gå på skolen, og i motsetning til elevene i de fem andre gruppene, er det heller ingen i denne gruppen som opplever skolen som kjedelig. Dette er altså den eneste av de seks gruppene, som gjennomgående har svart svært positivt på samtlige av spørsmålene om skoletrivsel. Vi har derfor valgt å kalle denne gruppen for «de som trives svært godt på alle områder».

Skoletrivelser: nedgang, årsaker og elevenes egne erfaringer



Kilde: Ungdata 2023-2025

Figur 4-2 Trivselsprofiler blant elever på ungdomstrinnet. Prosent i ulike grupper som er enig eller uenig i ulike utsagn om skolen

Den andre gruppen har vi valgt å kalle for elever som «trives svært godt, men som kjeder seg». Trivselsprofilen har flere likhetstrekk med den første gruppen, blant annet ved at 100 % er helt enig i at de trives på skolen. Selv om det i denne gruppen er noe større variasjon i svarene på spørsmålene som omhandler forholdet til lærerne og medelevene, gir et klart flertall også her høye skårer på disse dimensjonene. Ingen i denne gruppen rapporterer at de ofte gruer seg til å gå på skolen. Det som først og fremst skiller denne gruppen fra den første, er opplevelsen av kjedsomhet. Mens ingen i gruppe 1 opplevde skolen som kjedelig, oppgir hele 87 prosent av elevene i gruppe 2 at de er helt eller litt enig i at de kjeder seg på skolen. På dette området ligger

de dermed nær gjennomsnittet for alle ungdomsskoleelever, mens de på de øvrige målene for skoletrivsel skiller seg ut med høyere skårer enn gjennomsnittet.

Den tredje gruppen er også en gruppe av elever som både gir uttrykk for at de trives svært godt på skolen, og som opplever skolen som kjedelig. Det som imidlertid skiller denne gruppen fra den forrige og den første, er at alle er enten helt eller litt enig i at de ofte gruer seg til å gå på skolen. Vi har valgt å kalle denne gruppen for de som «trives svært godt, men gruer seg». I dette ligger det tydelig en ambivalens, som altså viser seg gjennom at de på den ene siden har et svært godt forhold til skolen, de rapporterer generelt gode relasjoner til både lærere og medelever, og alle er «helt enige» i at de trives. På den andre siden er det slik at samtlige i denne gruppen oppgir at de ofte gruer seg til å gå på skolen. Det er også mange som opplever å kjede seg på skolen, uten at de på dette punktet skiller seg nevneverdig fra gjennomsnittet av ungdomsskoleelevene.

I motsetning til de tre andre gruppene, der samtlige elever svarte at de var «helt enige» i at de trives på skolen, er elevene i den fjerde gruppen «litt enige» i dette utsagnet. Det samme mønsteret gjør seg gjeldende for vurderingene av lærernes omsorg og opplevelsen av å passe inn i skolens elevfellesskap, der flertallet også svarer «litt enig». Men det er også noen i denne gruppen som svarer at de er «litt uenige» i disse påstandene. Ingen i denne gruppen oppgir imidlertid at de gruer seg til å gå på skolen, men når det gjelder kjedsomhet, svarer elevene i gruppe 4 på samme måte som ungdomsskoleelever flest, at de kjeder seg en del på skolen. Vi har valgt å kalle denne gruppen for de som «trives nokså godt, men kjeder seg» på skolen.

Elevene i den femte gruppen har flere likheter med den forrige. Alle er «litt enige» i at de trives på skolen, og flertallet er «litt enige» eller «litt uenige» i at de passer inn blant medelevene og at lærerne bryr seg. De fleste opplever også at skolen er kjedelig, i større eller mindre grad. Det som imidlertid skiller denne gruppen tydelig fra den forrige, er at de gruer seg til å gå på skolen. På bakgrunn av dette har vi valgt å kalle denne gruppen «trives nokså godt, men gruer seg».

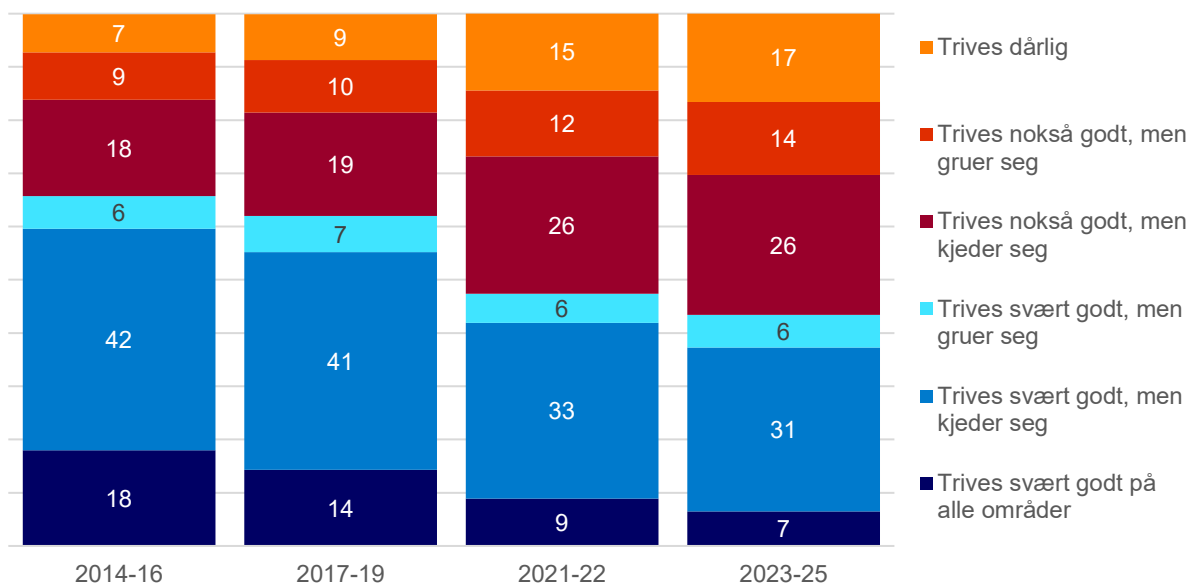
Den siste gruppen består av de ungdomsskoleelevene som rapporterer om aller lavest trivsel. I motsetning til de andre gruppene, er det ingen i denne gruppen som på det spørsmålet om de trives på skolen svarer at de er enig. En av tre er «helt uenige», mens to av tre er «litt uenige». Selv om det er noe variasjon i svarene på de andre utsagnene, ligger tyngdepunktet på den negative siden av skalaen. Dette er gruppen hvor flest er helt enige i at skolen er kjedelig, og hvor færrest føler seg som en del av elevfellesskapet. Selv om halvparten mener at lærerne bryr seg, er dette likevel den gruppen med klart lavest andel som opplever gode relasjoner til lærerne. Et flertall oppgir også at de ofte gruer seg til å gå på skolen. Vi har valgt å kalle denne gruppen for «de som trives dårlig på skolen». Selv om det ikke nødvendigvis er snakk om fullstendig mistrivsel hos alle, skiller denne gruppen seg så markant fra de andre at vi mener en slik betegnelse kan være treffende.

4.1.2 Utvikling i trivselsprofiler over tid

Hvor store er så de ulike gruppene? Og hvordan har dette endret seg over tid? Siden Ungdata normalt gjennomføres med tre års mellomrom i de enkelte kommunene, har vi slått sammen tre og tre år og bruker treårige gjennomsnitt til å sammenligne utviklingen over tid. Merk at den tredje treårsperioden ikke inneholder data fra 2020, siden gjennomføringen av Ungdata dette året i all hovedsak ble utsatt til året etter på grunn av pandemi-nedstengingen våren 2020.

Figur 4.3 viser utviklingen. Når vi ser hele perioden under ett, har endringene vært nokså markante. Gruppen av elever som trives aller best i skolen, («de som trives svært godt på alle områder»), har gått ned fra 18 prosent i starten av perioden til 7 prosent på slutten. De som «Trives svært godt, men kjeder seg» har gått ned fra 42 til 31 prosent. Motsatt har det vært en

tydelig økning i elevgruppen som trives aller dårligst, fra 7 til 17 prosent. Også de som trives nokså godt, men som kjeder seg eller gruer seg har økt betydelig – fra henholdsvis 18 til 26 prosent og fra 9 til 14 prosent. Andelen som «trives svært godt, men gruer seg» har vært nokså stabil gjennom hele perioden.



Kilde: Ungdata 2014-2025

Figur 4-3 Endringer over tid i fordelingen av ulike trivselsprofiler. Ungdomsskoleelever. Prosent

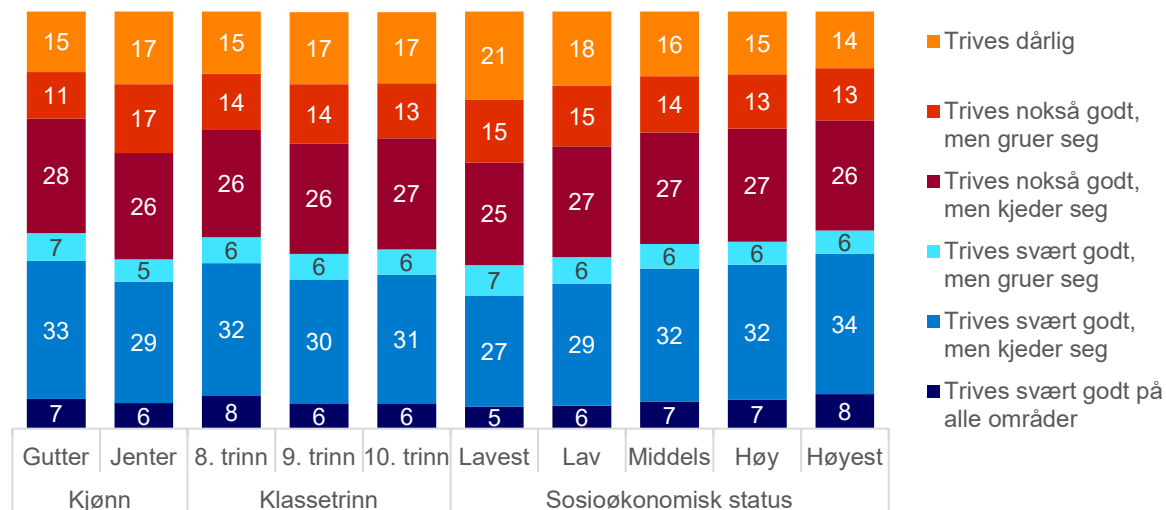
Med unntak av profilen «trives svært godt, men gruer seg», har endringene i de ulike profilene vært monotont stigende eller monotont avtagende. Samtidig er det tydelig at de største endringene i denne perioden skjer fra 2017-2019 til 2021-2022. Eksempelvis har andelen som «trives dårlig» samlet sett økt med 10 prosentpoeng i løpet av hele perioden. 60 prosent av denne økningen skjedde i overgangen til 2021/2022. Tilsvarende har andelen i de tre gruppene som trives best gått ned med 23 prosentpoeng, hvorav 15 av disse skjer i den samme overgangen.

Endringene kan dermed se ut til å sammenfalle med pandemiåret 2021, selv om denne tidsperioden også inneholder data fra 2022. Det er imidlertid verdt å understreke at datainnsamlingen i 2022 ble gjennomført dels mens det fortsatt var restriksjoner knyttet til pandemien og dels like etter at alle restriksjonene var over. Det kan også være verdt å nevne at nærmere analyser viser at det ikke er noen forskjeller mellom 2021 og 2022 i hvordan profilene fordeler seg.

4.1.3 51Utvikling over tid for ulike grupper

I hvilken grad henger trivselsprofilene sammen med elevenes kjønn, klassetrinn og sosioøkonomiske familiebakgrunn? Sosioøkonomisk status er her målt gjennom et samlemål som fanger opp ulike kulturelle og økonomiske ressurser som ungdom har tilgang til gjennom foreldrene sine. Målet er basert på opplysninger om foresattes utdanningsnivå, antall bøker og datamaskiner hjemme, hvor mange biler familien har, om de har eget soverom, og om de har reist på ferie med familien sin det siste året. Basert på summen av svarene er det laget en indeks som varierer fra 0, som er den laveste skåren, til 3, som er den høyeste (Bakken et al., 2016). I analysene er ungdommene delt inn i fem like store grupper, basert på hvor mange av disse ressursene den enkelte ungdom rapporterer om.

Figur 4.4 viser hvordan de seks gruppene av elevene fordeler seg når vi bryter ned datamaterialet etter disse tre kjennetegnene. De største forskjellene mellom elevene finner vi etter sosioøkonomisk status: desto flere sosioøkonomiske ressurser i familien, desto høyere andel av ungdommene tilhører gruppene med aller høyest trivsel og desto færre tilhører gruppene med lavest trivsel. Et liknende mønster – men mindre tydelig – ser vi mellom gutter og jenter. Flere gutter enn jenter tilhører gruppene med høyest trivsel og flere jenter enn gutter er å finne i de to gruppene med lavest trivsel. Klassestrinn betyr imidlertid nokså lite for sjansen for å tilhøre de ulike gruppene, utover en tendens til at flere av de aller yngste tilhører gruppene med høyest trivsel, og at litt flere av elevene på 9. og 10. trinn befinner seg i gruppen klassifisert som de som «trives dårlig».



Kilde: Ungdata 2023-2025

Figur 4-4 Trivselsgrupper fordelt etter kjønn, klassestrinn og sosioøkonomisk status. Prosent

For å undersøke hvordan utviklingen i skoletrivsel har vært for elevgrupper med ulike sosiodemografiske kjennetegn, gjennomførte vi flere analyser. Vi laget en detaljert krysstabell som viser hvordan trivselsprofilene fordeler seg etter kjønn, klassestrinn og sosioøkonomisk status, fordelt på de fire periodene som inngår i studien. Tabellen er imidlertid omfattende, med mange celler, og kan bli uoversiktlig dersom målet er å få et samlet bilde av utviklingen over tid. Vi presenterer derfor hovedresultatene i figurer (se figur 4-5, 4-6 og 4-7), som gir en mindre detaljert, men mer oversiktlig framstilling.

Deretter konstruerte vi et samlemål for skoletrivsel basert på svarene på de fem utsagnene. Noen av spørsmålene handler om mistrivsel, som å kjede seg eller å grue seg, og svarene på disse ble derfor gjort om slik at høye verdier alltid tilsvarer høy trivsel. Samlemålet ble deretter standardisert slik at det kan sammenlignes på tvers av grupper og over tid. Høyere skårer betyr høyere grad av skoletrivsel. Forskjeller mellom grupper og endringer over tid uttrykkes ved hjelp av Cohen's d, som er et standardmål for effektstørrelse (Cohen, 1988). Vi følger her Lovakov & Agadullinas (2021) retningslinjer for tolkning av effektstørrelser. For Cohens d tilsvarer dette en liten effekt ved $d = 0.15$, en middels effekt ved $d = 0.36$, og en sterk effekt ved $d = 0.65$. Samtidig understreker vi at effektstørrelser må tolkes med forsiktighet ved vurdering av endringer over tid. Endringer som ville regnes som moderate mellom grupper, kan over lengre perioder representere betydelige og meningsfulle endringer i populasjonen.

Vi starter med å vise resultatene av analysene av samlemålet. Disse er presentert i Tabell 4.1. Den venstre delen av tabellen viser gjennomsnittsskåre på skoletrivselsvariabelen for hver

tidsperiode og for de ulike undergruppene. Den høyre delen viser størrelsen på endringene både for hele perioden samlet og fra én periode til den neste. Den nederste linjen viser endringene totalt sett og det er verdt å merke seg at endringen gjennom hele perioden er på 0,55 poeng. Dette er en ganske stor forskjell når vi måler endringer over tid. I den høyre delen ser vi at den største endringen skjedde i overgangen til pandemitiden, slik vi også beskrev i analysene ovenfor.

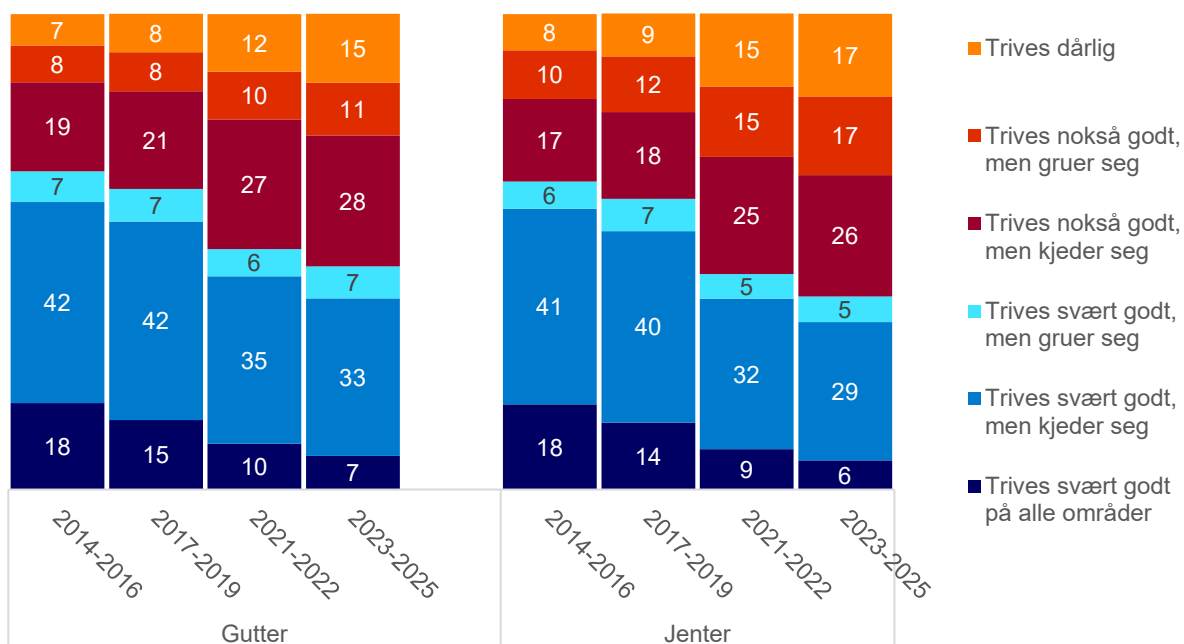
En måte å få oversikt over om endringene har skjedd på tvers av grupper, er å sammenligne samlet endring på 0,55 med de tilsvarende endringstallene for de ulike undergruppene. Hovedfunnet er at nedgangen i skoletrivsel har funnet sted på tvers av elevgrupper, og at utviklingen i stor grad har vært lik uavhengig av kjønn, klassetrinn og sosioøkonomisk bakgrunn. Samtidig viser analysene en tendens til noe større nedgang blant de yngste ungdomsskoleelevene og blant jenter. For elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn har utviklingen vært nokså lik. Den større nedgangen blant jenter sammenlignet med gutter knytter seg primært til overgangen til pandemiperioden, mens de økende forskjellene mellom klassetrinn har utviklet seg mer gradvis gjennom hele perioden.

Tabell 4.1 Gjennomsnittlig skår på samlemål for skoletrivsel (z-skår). Ungdata 2014–2025

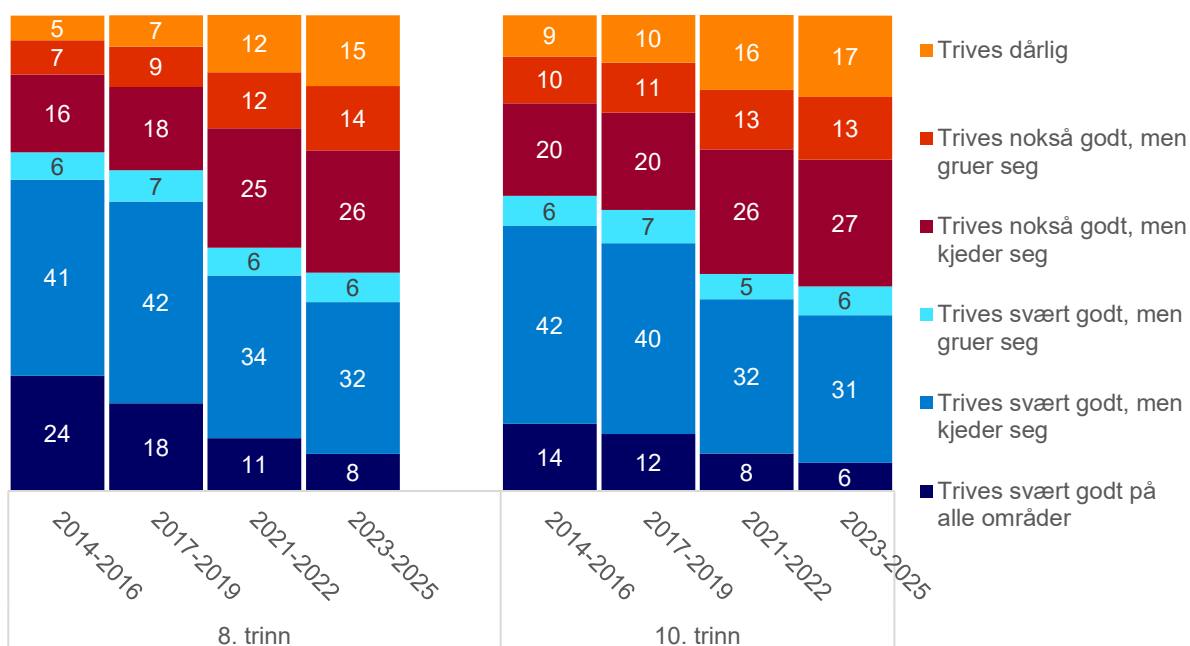
| | Tidsperiode | | | | Endring over tid (Cohen's d) | | | |
|------------------------------|-------------|---------|---------|---------|------------------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| | 2014-16 | 2017-19 | 2021-22 | 2023-25 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Kjønn | | | | | | | | |
| Gutter | 0,34 | 0,23 | 0,01 | -0,14 | -0,47 | -0,11 | -0,21 | -0,15 |
| Jenter | 0,25 | 0,13 | -0,19 | -0,34 | -0,59 | -0,12 | -0,32 | -0,15 |
| Klassetrinn | | | | | | | | |
| 8. trinn | 0,48 | 0,33 | 0,00 | -0,17 | -0,65 | -0,14 | -0,33 | -0,17 |
| 9. trinn | 0,24 | 0,12 | -0,16 | -0,30 | -0,54 | -0,12 | -0,28 | -0,14 |
| 10. trinn | 0,17 | 0,08 | -0,16 | -0,28 | -0,45 | -0,08 | -0,24 | -0,12 |
| Sosioøkonomisk status | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 0,12 | 0,02 | -0,23 | -0,40 | -0,52 | -0,10 | -0,25 | -0,17 |
| Lav SØS (20%) | 0,24 | 0,11 | -0,18 | -0,32 | -0,55 | -0,12 | -0,30 | -0,13 |
| Middels SØS (20%) | 0,31 | 0,22 | -0,08 | -0,22 | -0,53 | -0,09 | -0,30 | -0,14 |
| Høy SØS (20%) | 0,37 | 0,24 | -0,07 | -0,20 | -0,57 | -0,13 | -0,31 | -0,13 |
| Høyest SØS (20%) | 0,41 | 0,29 | 0,01 | -0,14 | -0,55 | -0,12 | -0,28 | -0,15 |
| Totalt | 0,29 | 0,18 | -0,11 | -0,26 | -0,55 | -0,11 | -0,29 | -0,15 |
| N | 100 454 | 145 822 | 144 980 | 153 209 | | | | |

Figurene under vises hvordan størrelsen på trivselsprofilene har variert over tid. Vi ser her på forskjeller mellom gutter og jenter, mellom elever på 8. og 10. trinn og mellom elever i den laveste og høyeste sosioøkonomiske gruppen (henholdsvis nederste og øverste kvartil)⁵. Resultatene bekrefter mønsteret i gjennomsnittstabellen: Utviklingen er stort sett lik på tvers av undergrupper. Samtidig ser vi en tendens til at det har vært en større økning blant jenter enn gutter i andelen som tilhører de to gruppene med lavest skoletrivsel. Figurene viser også at endringene har vært størst blant de yngste ungdomsskoleelevene. For eksempel har andelen elever på 8. trinn som tilhører profilen «trives dårlig», tredoblet i perioden, mens den har doblet seg blant elevene på 10. trinn.

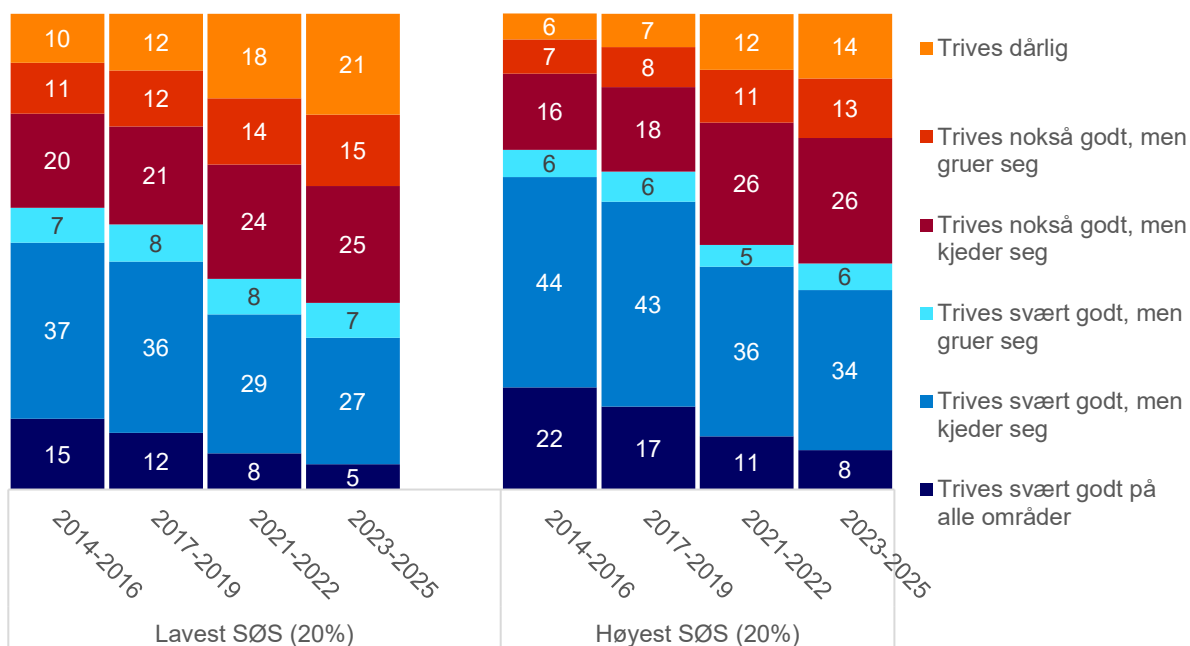
⁵ I Vedlegg 3 er det gjengitt en tabell som viser utviklingen for alle klassetrinn og alle sosioøkonomiske grupper.



Figur 4-5 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant gutter og jenter. Ungdata



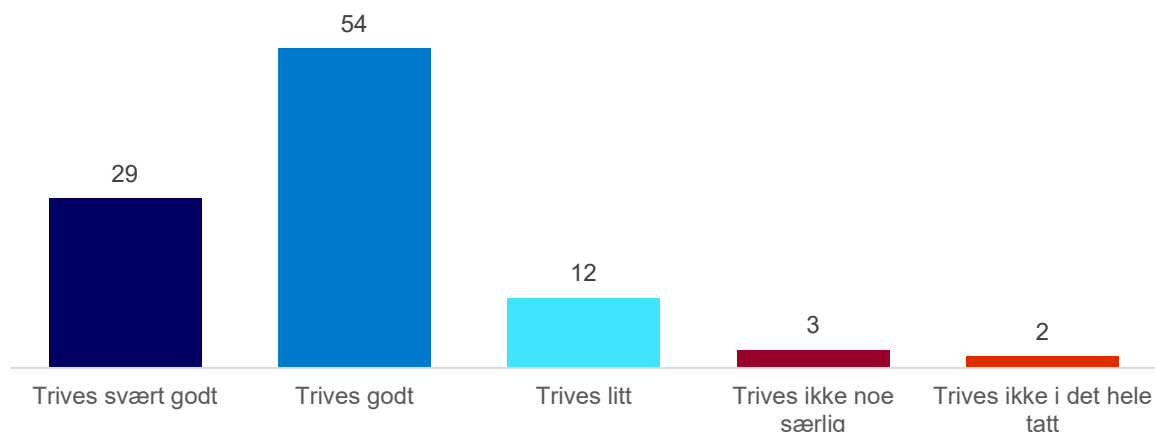
Figur 4-6 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant elever på 8. og 10. trinn. Ungdata



Figur 4-7 Utvikling over tid i trivselsprofiler – blant elever med henholdsvis lav og høy sosioøkonomisk status (SØS). Ungdata

4.2 Ungdomstrinnet – Elevundersøkelsen

I Elevundersøkelsen måles skoletrivsel direkte med et enkeltspørsmål: «Trives du på skolen?». Spørsmålet er plassert helt i starten av undersøkelsen, rett etter innledningsspørsmålet om kjønn. Elevene gis mulighet til å velge mellom fem svaralternativer: «Trives svært godt», «Trives godt», «Trives litt», «Trives ikke noe særlig» og «Trives ikke i det hele tatt». Figur 4.9 viser svarfordelingen på spørsmålet blant elevene på ungdomstrinnet i den siste årgangen vi har tilgang til, det vil si i 2024. Resultatene bekrefter hovedtendensene fra Ungdata, og viser at de aller fleste elever trives godt på skolen. 29 prosent svarte at de «trives svært godt» og 54 prosent at de «trives godt». Til sammen svarer altså 83 prosent av elevene at de trives godt på skolen. 12 prosent svarte at de «trives litt». 5 prosent oppga at de enten «ikke trives noe særlig» (3 prosent) eller «ikke trives i det hele tatt» (2 prosent).



Note: Tallene er vektet etter klassetrinn, slik at alle tre klassetrinn er like mye representert. N angir uvektet antall elever som har svart på spørsmålet.

Kilde: Elevundersøkelsen 2024 (ungdomstrinnet). N=156 413

Figur 4-8 Hvordan elevene på ungdomstrinnet svarte på spørsmålet «trives du på skolen?» Prosent

Mens det er rimelig å tolke de to første og de to siste svaralternativene som et uttrykk for at elever enten trives eller mistrives på skolen, er det ikke helt gitt hvordan vi kan tolke svaralternativet «trives litt». Det krever derfor noen refleksjoner før vi går videre. Ved første øyekast kan det å «trives litt» signalisere at eleven har det ganske greit på skolen. Samtidig innebærer svaret en viss indikasjon på at skolesituasjonen ikke er helt tilfredsstillende, eller i hvert fall at mye kunne vært bedre. Sån sett kan det å «trives litt» tolkes som en form for lav, snarere enn middels, trivsel. Det er altså en tilstand som kan antyde en viss grad av ubehag eller utilfredshet med å gå på skolen, selv om det ikke nødvendigvis betyr at eleven direkte mistrives.

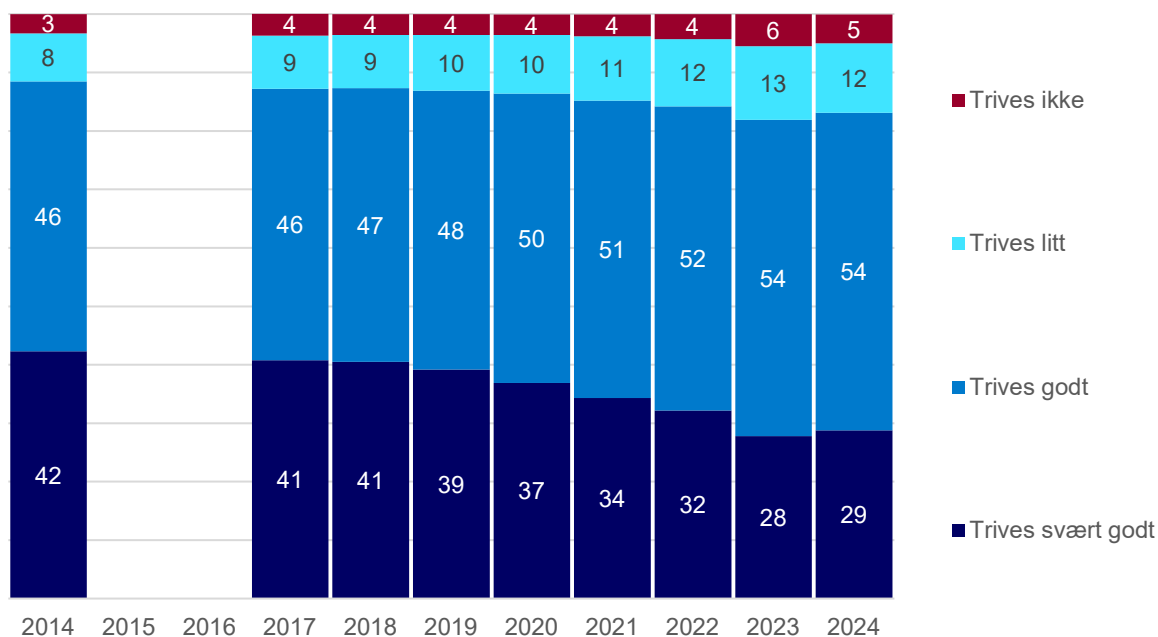
Svaralternativet åpner samtidig for flere tolkninger. Det kan for eksempel reflektere en mer generell usikkerhet eller mangel på sterke følelser knyttet til skolehverdagen. Eller det kan være et uttrykk for en ambivalens i elevens skoleerfaringer. Hvor er det naturlig å krysse av på dette spørsmålet for en elev som opplever mistrivsel på noen sider ved skoletilværelsen, og som har positive opplevelser på andre områder? Hvis denne ambivalensen er til stede når eleven skal svare på spørsmålet «Trives du på skolen?», kan det å «trives litt» være det mest logiske svaret, selv om det ikke er nødvendigvis er helt dekkende for elevens totale situasjon.

Til tross for disse nyansene mener vi at det er mest rimelig å forstå svaralternativet «trives litt» som en indikasjon på relativt lav skoletrivsel. Å «trives litt» uttrykker en tilstand som, selv om den ikke nødvendigvis innebærer direkte misnøye, likevel ligger et godt stykke unna det som kan regnes som god trivsel.

Det er også verdt å nevne at selv om både spørsmålsinnang og svaralternativene i de to undersøkelsene ikke er helt like, samsvarer likevel fordelingen i Elevundersøkelsen og Ungdata rimelig godt. Legger vi refleksjonene over til grunn, antyder begge undersøkelsene at i overkant av 80 prosent av ungdomsskoleelevene trives rimelig godt – og at rundt fem prosent trives så dårlig at det er mest rimelig å tolke det som et uttrykk for mistrivsel.

Figur 4.9 viser hvordan ungdomsskoleelevenes svar på spørsmålet om skoletrivsel har endret seg over tid. Vi har her slått sammen de to svaralternativene som viser mistrivsel til en felles kategori som omtales som «trives ikke». Dataene dekker perioden fra 2014 til 2024, men vi mangler altså data fra 2015 og 2016 på grunn av at det disse årene ikke ble innhentet samtykke til å dele data til forskning. Ser vi hele perioden under ett, viser resultatene en tydelig forskyvning fra svaralternativet «trives svært godt» og over til de andre alternativene. Endringene er nokså

store, med en nedgang i andelen som trives svært godt på totalt 13 prosentpoeng. Mesteparten av forskyvningen har skjedd over til de som «bare» svarer at de trives godt. Andelen som trives litt har økt fra 8 til 13 prosent i 2023, og ned til 12 prosent i 2024. Andelen som ikke trives har doblet seg fra 3 til 6 prosent i perioden 2014-2023, men en liten nedgang til 5 prosent i 2024.



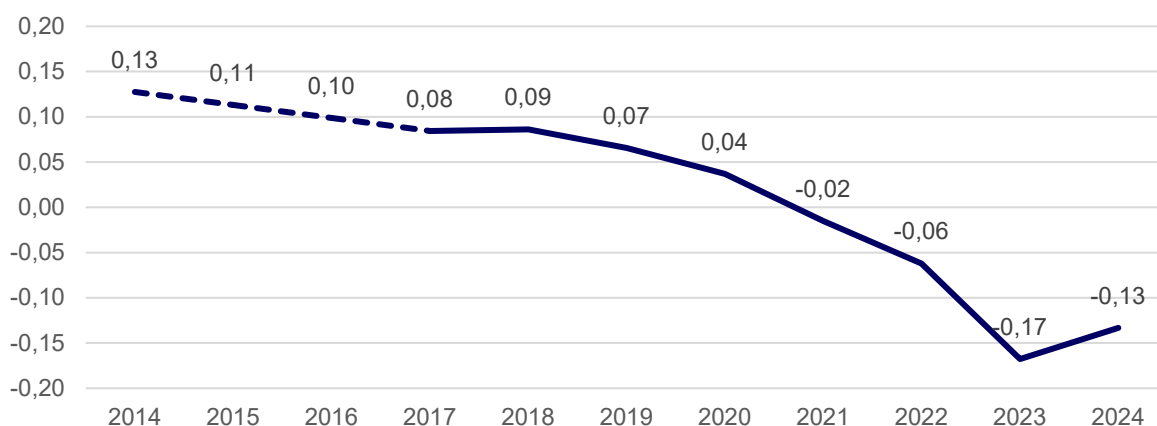
Note: Data for 2015 og 2016 er ikke tilgjengelig for forskere. Tallene er vektet slik at elever på hvert av de tre trinnene teller like mye.

Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (ungdomstrinnet)

Figur 4-9 Endringer over tid i hvordan ungdomsskoleelevene svarte på spørsmålet om de trives på skolen. Prosent

Senere vil vi også gjennomføre analyser der vi legger til grunn et gjennomsnittsmål for spørsmålet om skoletrivsel. Dette er konstruert ved å standardisere variabelen basert på hele datasettet. Standardiseringen innebærer at gjennomsnittet for hele datamaterialet er 0. Positive verdier betyr høyere trivsel enn gjennomsnittet, mens negative verdier betyr lavere trivsel. Hvor langt verdien ligger fra 0, viser hvor stor forskjellen er. Figur 4.10 viser hvordan gjennomsnittsmålet varierer fra år til år, der vi har stiplet linjen mellom 2014 og 2017 for å få fram en mulig trend, selv om vi altså mangler data for årene imellom.

Sammenlikner vi tidspunktene med høyest (2014) og lavest (2023) trivsel har det vært en nedgang på 0,29 poeng på trivselsmålet. Nedgangen har med andre ikke fullt så markant som vi fant gjennom Ungdata, hvor det skilte 0,55 poeng på en tilsvarende skala. Resultatene viser samtidig at nedgangen i skoletrivsel ikke starter like tidlig som det vi fant i Ungdata. Tallene for 2014, 2017 og 2018 skiller seg ikke så mye fra hverandre, og det er først etter 2018 at mesteparten av nedgangen skjer. Denne trenden startet før pandemien og fortsatte under det første pandemiåret (2020). Den største nedgangen finner vi etter det og fram til 2023. Etter 2024 stiger trivselsmålet noe.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (ungdomstrinnet)

Figur 4-10 Endringer over tid i gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på ungdomstrinnet

Tabell 4.2 viser utviklingen når vi bryter ned data etter kjønn og klassetrinn. Vi har her delt inn i fire tidsperioder, på samme måte som i analysene av Ungdata ovenfor. To perioder før pandemien, én periode under selve pandemien (2020 og 2021) og én treårsperiode etter pandemien. Sammenlikner vi første og siste periode har nedgangen vært på 0,25 poeng på trivselsskalaen. I likhet med det vi fant i analysene av Ungdata har nedgangen vært noe større blant jenter og blant de yngste elevene på mellomtrinnet. Også disse analysene viser at det økte kjønnsgapet skjer i overgangen til pandemien. De økte forskjellene mellom aldersgruppene skjer derimot mer eller mindre jevnt gjennom hele tiårsperioden.

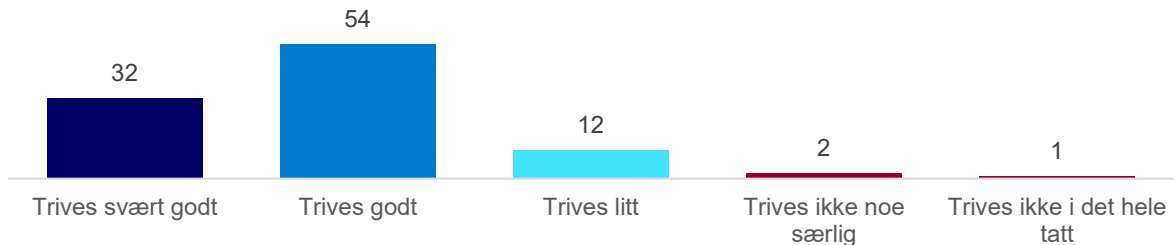
Tabell 4.2 Gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på ungdomstrinnet i ulike tidsperioder

| | Tidsperiode | | | | Endring over tid | | | |
|--------------------|-------------|---------|---------|---------|------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| | 2014 | 2017-19 | 2020-21 | 2022-24 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Kjønn | | | | | | | | |
| Gutter | 0,15 | 0,10 | 0,08 | -0,03 | -0,18 | -0,04 | -0,02 | -0,11 |
| Jenter | 0,11 | 0,06 | -0,05 | -0,17 | -0,29 | -0,05 | -0,11 | -0,12 |
| Klassetrinn | | | | | | | | |
| 8. trinn | 0,29 | 0,22 | 0,10 | -0,05 | -0,34 | -0,07 | -0,12 | -0,15 |
| 9. trinn | 0,09 | 0,05 | -0,01 | -0,15 | -0,24 | -0,04 | -0,06 | -0,16 |
| 10. trinn | 0,00 | -0,03 | -0,05 | -0,16 | -0,16 | -0,03 | -0,02 | -0,11 |
| Totalt | 0,13 | 0,08 | 0,01 | -0,12 | -0,25 | -0,05 | -0,07 | -0,13 |
| N | 137 622 | 444 826 | 307 862 | 474 204 | | | | |

Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (ungdomstrinnet)

4.3 Mellomtrinnet – Elevundersøkelsen

Figur 4.11 viser hvordan elevene på mellomtrinnet svarte på spørsmålet som går direkte på skoletrivsel. Generelt er denne aldersgruppen noe mer positive i sin trivselsvurdering enn ungdomsskoleelevene. På mellomtrinnet gir tre prosent uttrykk for at de ikke trives, 12 prosent trives litt og resten trives godt eller svært godt.

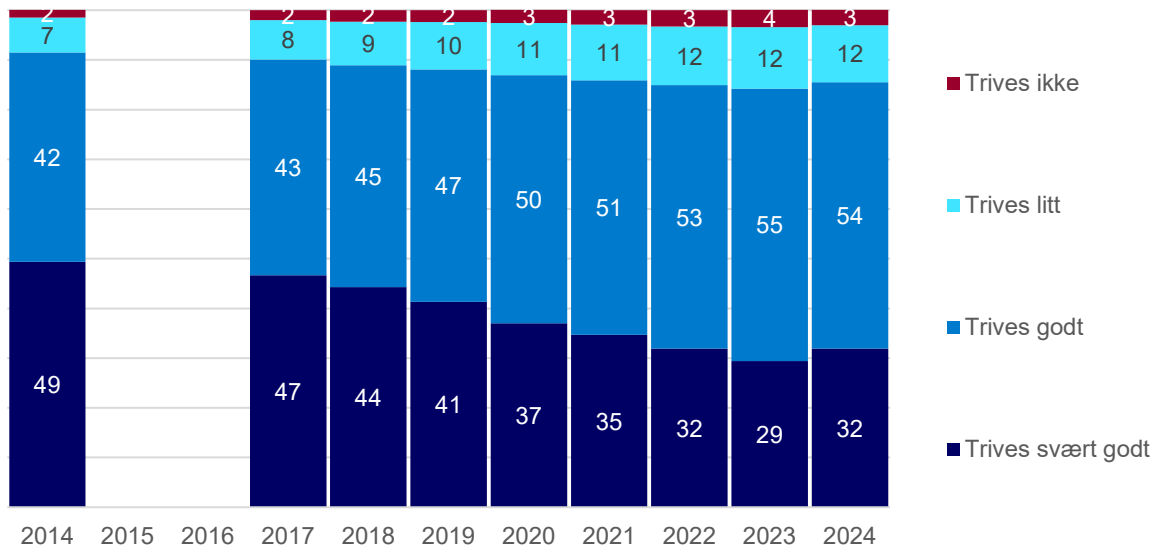


Note: Tallene er vektet etter klassetrinn, slik at alle tre klassetrinn er like mye representert. N angir uvektet antall elever som har svart på spørsmålet.

Kilde: Elevundersøkelsen 2024 (mellomtrinnet), N=141 502

Figur 4-11 Hvordan elevene på mellomtrinnet svarte på spørsmålet «trives du på skolen?» Prosent

Figur 4.12 viser hvordan dette har endret seg over tid. Resultatene viser ganske store forskyvninger mellom de ulike svaralternativene, og at endringene har vært større enn resultatene fra Elevundersøkelsen på ungdomstrinnet. Andelen på mellomtrinnet som svarte at de trives svært godt gikk i perioden ned fra 49 i 2014 til 29 prosent i 2023, for deretter å øke noe, til 32 prosent i 2024. Mesteparten av forskyvningene har skjedd mellom de som svarte «trives svært godt» og de som «trives godt». Samtidig har det vært en tydelig økning i andelen som trives litt – fra 7 til 12 prosent over hele perioden. Andelen som ikke trives har i hele perioden vært lav, men også her har det vært en økning fra 2 til 4 prosent i 2023, med nedgang til 3 prosent i 2024.

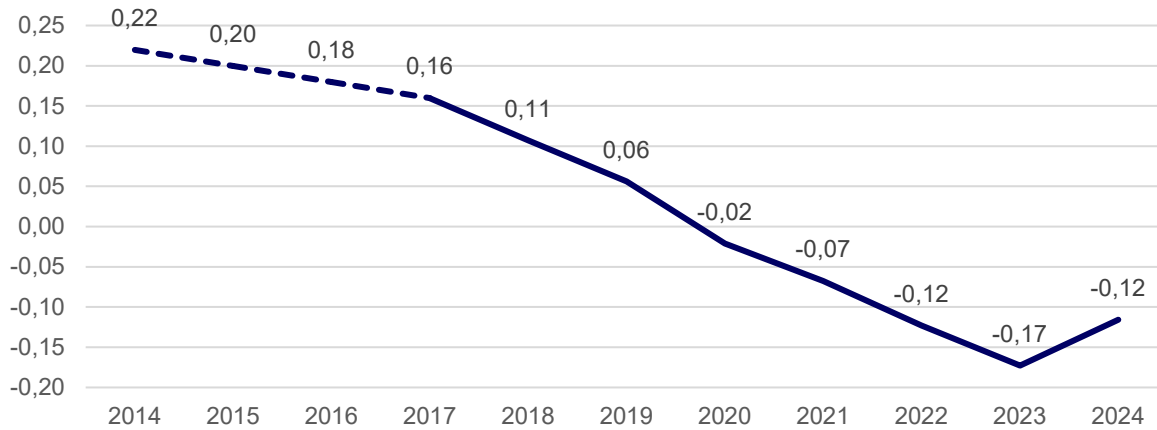


Note: Data for 2015 og 2016 er ikke tilgjengelig for forskere. Tallene er vektet slik at elever på hvert av de tre trinnene teller like mye.

Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (mellomtrinnet)

Figur 4-12 Endringer over tid i hvordan elevene på mellomtrinnet svarte på spørsmålet om de trives på skolen. Prosent

Utviklingen kan være lettere å se i Figur 4.13, hvor vi illustrerer endringene i skoletrivsel gjennom et tilsvarende standardisert gjennomsnittsmål vi lagde for ungdomstrinnet. Sammenlikner vi tidspunktene med høyest (2014) og lavest (2023) trivsel, har det vært en nedgang på 0,39 poeng på trivselsmålet, med en økning på 0,05 poeng til 2024. Siden vi mangler data fra 2015 og 2016, er det vanskelig å si med sikkerhet akkurat når nedgangen i skoletrivsel startet. Når vi sammenligner 2014 med 2017, er det imidlertid en mindre nedgang, mens det er en tydeligere nedgang fra og med 2017 og framover. Nedgangen er forholdsvis jevn og lineær helt fram til 2023 – med en svak tendens til noe større nedgang i 2020, året pandemien startet. I 2024 brytes kurven og går i motsatt retning.



Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (mellomtrinnet)

Figur 4-13 Endringer over tid i gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på mellomtrinnet

Tabell 4.3 viser utviklingen for gutter og jenter og for elever på ulike klassetrinn. I likhet med analysene på ungdomstrinnet, er det også på mellomtrinnet noe større nedgang blant jenter enn gutter. Det er litt større nedgang blant de eldste enn de yngste elevene, men utviklingen i alle gruppene følger i hovedsak samme mønster – med jevn nedgang gjennom hele perioden, dog med litt større endringer i overgangen til pandemien enn ellers. Det er for øvrig verdt å merke seg at verken kjønn eller alder har spesielt mye å si for å forstå variasjoner i hvordan elever svarer på det direkte spørsmålet om trivsel i Elevundersøkelsen.

Tabell 4.3 Gjennomsnittlig skår (z-skår) på spørsmål om elevene trives på skolen – blant elever på mellomtrinnet i ulike tidsperioder

| | Tidsperiode | | | | Endring over tid | | | |
|--------------------|-------------|---------|---------|---------|------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| | 2014 | 2017-19 | 2020-21 | 2022-24 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Kjønn | | | | | | | | |
| Gutter | 0,20 | 0,09 | -0,05 | -0,12 | -0,32 | -0,11 | -0,14 | -0,07 |
| Jenter | 0,24 | 0,12 | -0,03 | -0,14 | -0,38 | -0,12 | -0,15 | -0,11 |
| Klassetrinn | | | | | | | | |
| 5. trinn | 0,22 | 0,10 | -0,03 | -0,10 | -0,32 | -0,12 | -0,13 | -0,07 |
| 6. trinn | 0,23 | 0,13 | -0,03 | -0,13 | -0,36 | -0,10 | -0,16 | -0,16 |
| 7. trinn | 0,20 | 0,09 | -0,07 | -0,19 | -0,39 | -0,11 | -0,16 | -0,12 |
| Totalt | 0,22 | 0,11 | -0,04 | -0,14 | -0,36 | -0,11 | -0,15 | -0,10 |
| N | 129 488 | 432 366 | 302 555 | 439 136 | | | | |

Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024 (mellomtrinnet)

4.4 Oppsummering

Til tross for metodiske forskjeller mellom Elevundersøkelsen og Ungdata, tegner analysene et tydelig hovedbilde: De fleste elever trives fortsatt i norsk skole, men skoletrivselen har falt siden midten av 2010-tallet. Den relativt lille gruppen som trives dårlig, har omtrent doblet seg, samtidig som mange elever har beveget seg fra å trives «svært godt» til mer sammensatte trivselsprofiler der de enten «trives litt» eller trives forholdsvis bra, samtidig som de kjeder seg eller gruer seg til å gå på skolen.

Utviklingen gjelder i hovedsak på tvers av elevgrupper. Nedgangen har likevel vært noe større blant jenter enn blant gutter og blant enkelte klassetrinn, særlig blant yngre ungdomsskoleelever og de eldste på mellomtrinnet. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn trives fortsatt bedre enn elever med annen bakgrunn, og forskjellene mellom gruppene har endret seg lite over tid.

Ungdata viser at et stort flertall rapporterer positive erfaringer med skolen. Rundt åtte av ti sier at de trives og opplever å passe inn, samtidig som mange opplever kjedsomhet og bekymringer. De seks identifiserte trivselsprofilene viser at elevenes skoleopplevelser er sammensatte; elevene kan både trives svært godt ved sider av skoledagen, samtidig som de også opplever å kjede seg på skolen og til og med kan grue seg for skoledagen. Profilene gir dermed et nyansert bilde av skolehverdagen og viser betydelige variasjoner mellom elevgrupper. Samlet peker analysene mot en grunnleggende ambivalens i mange elevers skoleerfaringer. Over tid ser vi også tydelige forskyvninger, med færre elever som trives svært godt på alle områder og flere i profiler preget av lav trivsel eller ambivalens.

Kan vi si noe om når nedgangen i skoletrivsel startet? Både Elevundersøkelsen og Ungdata viser at nedgangen i skoletrivsel har foregått gradvis over flere år. Det er vanskelig å angi helt presist når nedgangen startet, dels fordi de ulike kildene gir litt ulike resultater og fordi vi i Ungdata har slått sammen årganger. Dessuten mangler vi data fra 2015-2016 for Elevundersøkelsen. Resultatene fra Ungdata tyder likevel på at nedgangen på ungdomstrinnet startet omtrent midt på 2010-tallet. Samtidig var det en større nedgang i forbindelse med pandemiperioden enn både i årene i forkant og i etterkant. At det har vært en gradvis nedgang bekreftes delvis i resultatene fra ungdomsskole delen av Elevundersøkelsen, men den største nedgangen kommer noe senere i perioden, først etter at pandemien var over. Analysene fra mellomtrinnet viser derimot en mer gradvis nedgang gjennom hele tiårsperioden, med en svak tendens til noe større nedgang i forbindelse med pandemiperioden.

Resultater fra Elevundersøkelsen kan tyde på at det de aller siste årene har vært et brudd i den nedadgående trenden. Resultatene fra 2024, som er det siste året våre data dekker, viser noe mer positive resultater enn i 2023. Publiserte data fra Elevundersøkelsen 2025 (som ikke vi har hatt tilgang så langt i prosjektet) viser at denne trenden ser ut til å fortsette (Utdanningsdirektoratet 2025). Dette vil vi komme tilbake til i sluttrapporten. I denne rapporten har vi først og fremst blikket rett mot den langsiktige trenden, som altså har gått i retning av mindre trivsel i skolen.

5 Tegn til svekket skoletrivsel «overalt»?

I forrige kapittel dokumenterte vi at skoletrivselen på nasjonalt nivå har falt siden midten av 2010-tallet. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan denne utviklingen fordeler seg geografisk. Et sentralt spørsmål er om nedgangen har skjedd på tvers av kommuner, skoler og landsdeler. Svaret på dette vil indikere om nedgangen først og fremst skyldes brede, nasjonale forhold som har bidratt til å påvirke elever relativt uavhengig av bosted, eller om lokale og regionale forhold spiller en større rolle. Vi vil også se nærmere på om pandemien kan ha bidratt til en mer negativ utvikling i de kommunene som ble hardest rammet.

Vi starter analysene med å undersøke hvordan tidstrendene i skoletrivsel varierer mellom kommuner. Vi ser videre på om utviklingen har vært forskjellig i ulike geografiske områder av landet og om det har vært variasjoner avhengig av hvor sentralt beliggende kommunene er. Her bruker vi data både fra Elevundersøkelsen og Ungdata. Deretter analyserer vi variasjoner i tidstrendene i skoletrivsel mellom skoler. I disse analysene vil vi kun bruke Elevundersøkelsen, siden Ungdata ikke kartlegger skoletilhørighet systematisk. Til slutt i kapitlet vil vi se nærmere på betydningen av smittesituasjonen under pandemien.

5.1 Nedgang i alle kommuner?

For å undersøke hvordan utviklingen i skoletrivsel over tid varierer mellom kommuner har vi brukt flernivåanalyse. Dette er en form for regresjonsanalyse som tar hensyn til at elever er gruppert innen kommuner. Regresjonsmodellene er bygget opp slik at både nivået på skoletrivsel og endringen over tid kan variere mellom kommuner. Dette gjør det mulig å undersøke om noen kommuner har hatt en sterkere nedgang (eller økning) i skoletrivsel enn andre.

Flernivåanalyse er godt egnet i denne sammenhengen fordi metoden tar hensyn til at noen kommuner har færre elever enn andre, noe som i tradisjonelle regresjonsmodeller gir mer usikre estimater. Analysemetoden bidrar til at tilfeldige utslag i kommuner med små elevtall ikke får for stor betydning for resultatene og de konklusjonene som trekkes (Rabe-Hesketh & Skrondal, 2025).

For å undersøke denne problemstillingen har vi brukt data fra både Ungdata og Elevundersøkelsen. I begge disse undersøkelsene registreres det hvilken kommune elevene går på skole, noe som i de aller fleste tilfeller er sammenfallende med elevens bostedskommune. Analysene av Elevundersøkelsen ble gjennomført for mellomtrinnet og ungdomstrinnet hver for seg. I alle tre analysene er tidsperioden vi undersøker endringer i skoletrivsel i, avgrenset til de årene der de nasjonale resultatene viser en nedgang i skoletrivsel. For Ungdata gjelder dette perioden 2014–2025, for mellomtrinnet i Elevundersøkelsen perioden 2017–2023, og for ungdomstrinnet i Elevundersøkelsen perioden 2018–2023. Tidsvariabelen er konstruert slik at den reflekterer endringen i skoletrivsel over den spesifikke perioden som gjelder for hver datakilde. Det vil si at variabelen er skalert fra første til siste år i perioden, slik at resultatene kan tolkes som den totale endringen i skoletrivsel i løpet av den aktuelle analyseperioden.

De avhengige variablene er standardiserte mål for skoletrivsel. I analysene av Elevundersøkelsen benyttes skoletrivselsmålet fra undersøkelsen, mens vi i Ungdata bruker et samlemål for skoletrivsel, slik dette ble beskrevet i kapittel fire (se side 51). I alle analyser kontrollerer vi for kjønn og klassetrinn, for å sikre at endringer i skoletrivsel ikke skyldes tilfeldige variasjoner i elevsammensetningen over tid.

Resultatene er vist i Tabell 5.1. Ser vi først på mellomtrinnet, viser analysene at den gjennomsnittlige nedgangen i skoletrivsel er beregnet til $-0,34$. Dette innebærer at elevene på nasjonalt nivå i gjennomsnitt skårer $0,34$ standardavvik lavere i 2023 enn i 2017. Det mest sentrale i denne sammenhengen er imidlertid hvordan utviklingen varierer mellom kommuner. Dette framgår av spredningen på kommunenivå (målt ved standardavvik) for sammenhengen mellom tid og skoletrivsel, som er beregnet til $0,15$.

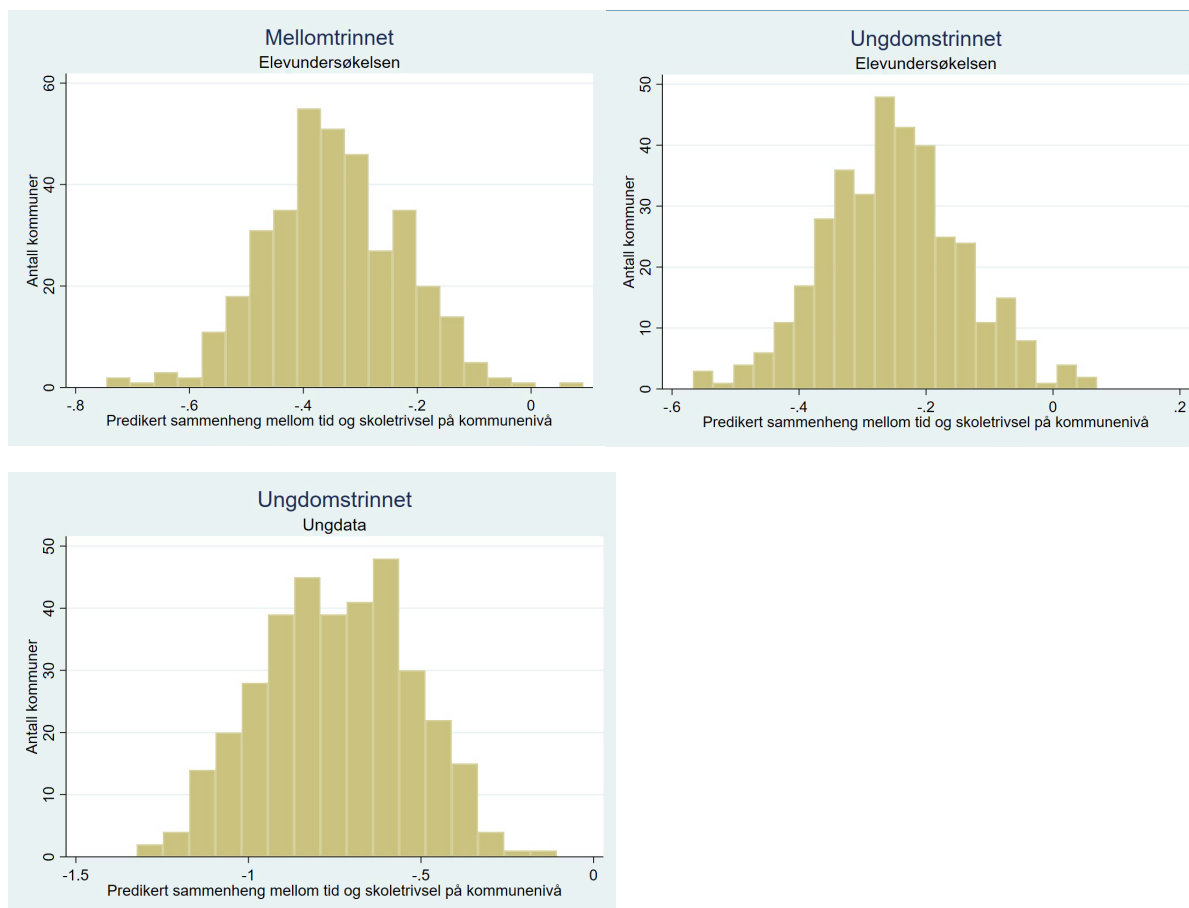
Hvordan kan dette tallet tolkes? Som en tommelfingerregel vil et intervall på to standardavvik over og under dette tallet omfatte om lag 95 prosent av variasjonen (Rabe-Hesketh & Skrondal, 2005). Med utgangspunkt i den gjennomsnittlige nedgangen på $-0,34$ innebærer dette at nedgangen i skoletrivsel i de fleste kommuner ligger innenfor intervallet $-0,64$ til $-0,04$. Resultatene tyder dermed på at skoletrivselen har gått ned i så godt som alle kommuner. Selv om intervallet er nokså stort, noe som kan tyde på at omfanget av nedgangen varierer en god del, viser det seg i praksis at de aller fleste kommunene befinner seg i et intervall nokså nære det nasjonale gjennomsnittet. Vi har illustrert dette i Figur 5.1, som angir et histogram over hvordan tidstrendene har variert mellom kommuner.

Tabell 5.1 Flernivåregresjonsanalyse av endringer i skoletrivsel. Variasjoner mellom kommuner

| Datakilde: | Elevundersøkelsen | | Elevundersøkelsen | | Ungdata | |
|------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|----------------|-------|
| Trinn: | Mellomtrinnet | | Ungdomstrinnet | | Ungdomstrinnet | |
| Periode: | (2017-2023) | | (2018-2023) | | (2014-2025) | |
| Parametere på nivå 1 | b | se b | b | se b | b | se b |
| Tid (hele perioden) | -0,34 | 0,010 | -0,25 | 0,009 | -0,75 | 0,038 |
| Konstant | -0,08 | 0,009 | -0,08 | 0,009 | 0,04 | 0,008 |
| Parametere på nivå 2 | Standard- | | Standard- | | Standard- | |
| | avvik | | avvik | | avvik | |
| SD (tid) | 0,153 | | 0,139 | | 0,252 | |
| SD (konstant) | 0,151 | | 0,163 | | 0,131 | |
| N (kommuner) | 360 | | 359 | | 353 | |
| N (elever) | 1 028 977 | | 927 617 | | 544 465 | |
| Intraklassekoeffisient (ICC) | 0,023 | | 0,027 | | 0,018 | |

Kilde: Elevundersøkelsen og Ungdata. Kontrollert for kjønn og klassetrinn. Variabelen tid er skalert slik at 0 er starten på perioden og 1 er slutten på perioden.

Resultatene fra ungdomstrinnet bekrefter i stor grad funnene fra mellomtrinnet, med en nedgang i skoletrivsel i de aller fleste kommuner og med de fleste kommunene samlet relativt tett rundt landsgjennomsnittet. Denne tendensen er særlig tydelig i Ungdata, der nedgangen i skoletrivsel gjennomgående er betydelig større enn det som observeres i Elevundersøkelsen. I Elevundersøkelsen finnes det imidlertid noen få kommuner der nedgangen i skoletrivsel har vært svært begrenset, eller der skoletrivselen har økt i perioden.



Figur 5-1 Variasjoner mellom kommuner i hvordan skoletrivsel har utviklet seg over tid (z-skår). Elevundersøkelsen og Ungdata

Vi undersøkte videre om noe av variasjonen i utviklingen av skoletrivsel mellom kommuner kan knyttes til hvilken landsdel elevene bor i, og hvor sentralt kommunen er plassert. Som mål på sentralitet brukte vi SSBs sentralitetsindeks⁶, der alle norske kommuner er delt inn i seks kategorier, fra de minst til de mest sentrale. Sentralitet er her definert ut fra hvor mange arbeidsplasser og servicefunksjoner som kan nås med bil innen 90 minutter fra der man bor. Variabelen er kodet fra 0 (minst sentrale kommuner) til 5 (mest sentrale).

Når vi undersøker forskjeller mellom landsdeler er Østlandet brukt som referansekategori, og ved hjelp av interaksjonsanalyser undersøkte vi om sammenhengen mellom tid og skoletrivsel varierer med landsdel og sentralitet. Resultatene viser at tidseffektene i liten grad varierer med disse geografiske forholdene. De aller fleste interaksjonseffektene er ikke statistisk signifikante, til tross for det store datamaterialet.

Samtidig viser analysene en svak positiv sammenheng mellom skoletrivsel og sentralitet, noe som tyder på at skoletrivselen er noe høyere i mer sentralt beliggende kommuner. Variasjonene mellom landsdelene er imidlertid små, med en svak tendens til noe lavere skoletrivsel i Nord-Norge sammenlignet med resten av landet.

⁶ <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/artikler/sentralitetsindeksen>

Tabell 5.2 Flernivåregresjonsanalyse av nedgang i skoletrivsel – landsdel og sentralitet. Variasjoner mellom kommuner

| Datakilde: | Elevundersøkelsen | | Elevundersøkelsen | | Ungdata | |
|----------------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|----------------|-------|
| Trinn: | Mellomtrinnet | | Ungdomstrinnet | | Ungdomstrinnet | |
| Periode: | (2017-2023) | | (2018-2023) | | (2014-2025) | |
| | b | se b | b | se b | b | se b |
| Tid | -0,34 | 0,040 | -0,27 | 0,036 | -0,68 | 0,050 |
| Landsdel (referanse: Østlandet) | | | | | | |
| Innlandet | (0,05) | 0,026 | 0,10 | 0,027 | 0,09 | 0,023 |
| Vestfold og Telemark | (0,04) | 0,030 | (0,04) | 0,032 | (0,04) | 0,023 |
| Agder og Rogaland | (0,01) | 0,025 | (-0,00) | 0,026 | (0,01) | 0,023 |
| Vestland | (0,01) | 0,028 | (0,05) | 0,029 | 0,05 | 0,018 |
| Midt-Norge | (-0,02) | 0,025 | (0,02) | 0,026 | (0,01) | 0,019 |
| Nord-Norge | -0,13 | 0,027 | -0,11 | 0,028 | -0,08 | 0,022 |
| Landsdel x tid | | | | | | |
| Innlandet | (-0,01) | 0,039 | (-0,03) | 0,036 | (-0,05) | 0,053 |
| Vestfold og Telemark | (-0,03) | 0,045 | (0,03) | 0,041 | (-0,01) | 0,053 |
| Agder og Rogaland | (0,01) | 0,037 | 0,09 | 0,034 | (0,09) | 0,051 |
| Vestland | (-0,00) | 0,042 | (0,01) | 0,039 | -0,16 | 0,052 |
| Midt-Norge | (-0,05) | 0,038 | (0,01) | 0,035 | (-0,08) | 0,048 |
| Nord-Norge | (-0,02) | 0,042 | (0,02) | 0,038 | (-0,08) | 0,054 |
| Sentralitet (0-5) | 0,04 | 0,006 | 0,05 | 0,007 | 0,04 | 0,004 |
| Sentralitet (0-5) x tid | (0,007) | 0,010 | (0,00) | 0,009 | (-0,01) | 0,012 |
| Parametere på nivå 2 | Standardavvik | | Standardavvik | | Standardavvik | |
| SD (tid) | 0,152 | | 0,134 | | 0,223 | |
| SD (konstant) | 0,113 | | 0,119 | | 0,115 | |
| N (kommuner) | 352 | | 351 | | 353 | |
| N (elever) | 1 024 284 | | 924 549 | | 544 465 | |

Kilde: Elevundersøkelsen og Ungdata. Kontrollert for kjønn og klassetrinn. Koeffisienter i parentes viser til ikke signifikante sammenhenger ($p < 0,05$).

5.2 Nedgang på alle skoler?

Vi gjennomførte tilsvarende flernivåanalyser for å undersøke om sammenhengen mellom tid og skoletrivsel varierte mellom skoler. Disse analysene er basert på data fra Elevundersøkelsen. For å sikre mest mulig sammenlignbare analyser på tvers av skoler, avgrenset vi utvalget til skoler som eksisterte gjennom hele analyseperioden, eller der det kun manglet data for ett enkelt år.⁷

Resultatene er gjengitt i Tabell 5.3 og viser i stor grad det samme mønsteret som i analysene på kommunenivå, men variasjonen mellom skoler er noe større enn variasjonen mellom kommuner. Både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet finnes det en del skoler der skoletrivselen har hatt en svært liten nedgang, eller der det har vært en svak økning i perioden. Samtidig viser analysene at de aller fleste skolene ligger relativt nær det nasjonale gjennomsnittet i utviklingen av skoletrivsel.

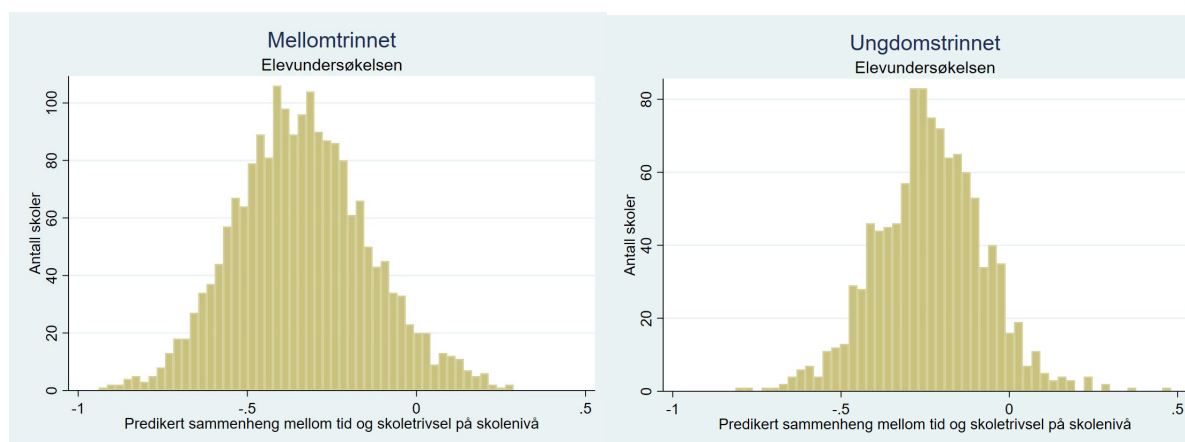
Det er samtidig viktig å understreke at selv om flernivåanalysene tar hensyn til statistisk usikkerhet knyttet til at skolene varierer i størrelse, er ikke estimatene helt presise. Ved å beregne usikkerheten rundt skolevise estimater og ta hensyn til denne i videre analyser, finner vi at det kun er 9 ungdomsskoler av totalt rundt 1100 skoler der resultatene med høy sannsynlighet indikerer en økning i skoletrivsel i en periode der skoletrivselen samlet sett har gått ned.

⁷ Dette gjaldt de aller fleste skolene og 97 prosent av elevene.

Tabell 5.3 Flernivåregresjonsanalyse av nedgang i skoletrivsel. Variasjoner mellom skoler

| Datakilde: | Elevundersøkelsen | | Elevundersøkelsen | |
|------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | Mellomtrinnet | | Ungdomstrinnet | |
| Trinn: | | | | |
| Periode: | (2017-2023) | | (2018-2023) | |
| Parametere på nivå 1 | b | se b | b | se b |
| Tid (hele perioden) | -0,34 | 0,007 | -0,23 | 0,009 |
| Konstant | -0,01 | 0,004 | -0,06 | 0,009 |
| Parametere på nivå 2 | Standardavvik | | Standardavvik | |
| SD (tid) | 0,250 | | 0,201 | |
| SD (konstant) | 0,180 | | 0,190 | |
| N (skoler) | 2 184 | | 1 776 | |
| N (elever) | 1 026 235 | | 920 661 | |
| Intraklassekoeffisient (ICC) | 0,033 | | 0,036 | |

Kilde: Elevundersøkelsen. Analysen inkluderer kun skoler med data fra elevundersøkelsen i hele perioden eller maksimalt ett år uten data.



Figur 5-2 Variasjon mellom skoler i hvordan skoletrivsel har utviklet seg over tid (z-skår). Elevundersøkelsen

5.3 Litt mer om pandemien

Analysene i forrige kapittel tyder på at det var noe større nedgang i skoletrivselen under pandemien enn i årene i forkant. Det tydeligste utslaget av dette finner vi i analysene fra Ungdata, men også på mellomtrinnet ser vi en noe sterkere nedgang i perioden som markerer overgangen til pandemiårene sammenliknet med øvrige perioder.

En måte å undersøke om smitteverntiltakene under pandemien hadde betydning for elevenes skoletrivsel, er å sammenligne geografiske områder som ble rammet i ulik grad. Dersom pandemien hadde en tydelig lokal effekt på skoletrivselen, ville vi forvente å finne en sterkere nedgang i områder med høyt smittenivå enn i områder der pandemien fikk mer begrensede konsekvenser.

Dette ble undersøkt ved å sammenligne kommuner med ulikt smittenivå. Andelen bekreftede smittede ble brukt som indikator på hvor hardt pandemien rammet lokalsamfunnet (Heggebø & Pedersen, 2024). Kommunale smittetall kan dermed fungere som et mål på graden av pandemibelastning. Selv om testregimet varierte mellom kommuner, kan smittetallene likevel ifølge Heggebø og Pedersen (2024) brukes til å fange opp relative forskjeller mellom kommuner i Norge. Samtidig er det viktig å understreke at smittetall ikke direkte fanger opp omfanget av ulike smitteverntiltak, særlig tiltak som kan ha rammet barn og ungdom spesielt. Smittetallene benyttes

derfor som en indirekte indikator på tiltaksnivå, ettersom kommuner med høy smitteandel også i større grad var underlagt omfattende smitteverntiltak.

I analysene delte vi kommunene inn i intervaller på fem prosent basert på smitteandel. De fleste kommunene hadde enten under fem prosent smitte (n = 174) eller befant seg i intervallet 5–10 prosent (n = 108). Mange av disse var mindre kommuner, ofte lokalisert i de minst sentrale delene av landet. Videre identifiserte vi 40 kommuner med 10–15 prosent smitte, 13 kommuner med 15–20 prosent smitte og 11 kommuner med over 20 prosent smitte. Oslo utgjør en stor andel av den samlede elevmassen i Norge og var blant kommunene med de høyeste smittetallene, med betydelige konsekvenser for barn og unge. Av denne grunn ble Oslo skilt ut som en egen kategori.⁸

Tabell 5.4 viser gjennomsnittlige svar på skoletrivsel, fordelt på tidsperioder og kommuner med ulikt smittenivå. Hovedfunnet er at det ikke lar seg dokumentere noen særskilte negative effekter på skoletrivselen i kommuner som ble hardest rammet av smitte. I Ungdata peker tendensen snarere svakt i motsatt retning, med litt mindre nedgang i skoletrivsel i de 11 kommunene med høyest smittenivå (inkludert Oslo) sammenlignet med de øvrige kommunene. I disse 11 kommunene ser vi også noe mindre nedgang i årene etter pandemien enn i resten av landet.

Disse funnene bør imidlertid tolkes med varsomhet. For det første omfatter kommunene med mer enn 20 prosent smitte et begrenset antall kommuner, og det er vanskelig å avgjøre om utviklingen skyldes forhold knyttet til pandemien eller andre særtrekk ved disse kommunene. For det andre bekreftes ikke funnene i data fra Elevundersøkelsen, som viser at kommunene med høyest smitte i stor grad har hatt samme utvikling i skoletrivsel både under og etter pandemien som resten av landet.

⁸ I Ungdata-undersøkelsen i Oslo i 2015 avvek svaralternativene for spørsmålene om skoletrivsel såpass mye fra resten av undersøkelsene at denne undersøkelsen ikke er inkludert i datasettet.

Tabell 5.4 Gjennomsnittlig skår på spørsmål om skoletrivsel – i kommuner med ulike smittetall under pandemien. Elevundersøkelsen og Ungdata

| Ungdata – ungdomstrinnet | Tidsperiode | | | | Hele perioden | Endring over tid | | |
|------------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|---------------|------------------|------------------------|-----------------|
| | 2014-16 | 2017-19 | 2021-22 | 2023-25 | | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Lavest smitte (<5%) | 0,31 | 0,18 | -0,10 | -0,27 | -0,58 | -0,13 | -0,28 | -0,17 |
| 5-10 % | 0,28 | 0,15 | -0,14 | -0,29 | -0,57 | -0,13 | -0,28 | -0,16 |
| 10-15 % | 0,30 | 0,21 | -0,13 | -0,30 | -0,59 | -0,09 | -0,33 | -0,17 |
| 15-20 % | 0,29 | 0,14 | -0,14 | -0,25 | -0,54 | -0,16 | -0,27 | -0,11 |
| Høyest smitte (>20 %) | 0,30 | 0,11 | -0,10 | -0,23 | -0,53 | -0,19 | -0,21 | -0,13 |
| Oslo (27%) | - | 0,23 | 0,05 | -0,04 | - | - | -0,18 | -0,08 |
| Totalt | 0,29 | 0,17 | -0,11 | -0,25 | -0,54 | -0,12 | -0,28 | -0,14 |
| Elevundersøkelsen – ungdomstrinnet | 2014 | 2017-19 | 2020-21 | 2022-24 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Lavest smitte (<5%) | 0,10 | 0,05 | -0,02 | -0,15 | -0,26 | -0,05 | -0,07 | -0,14 |
| 5-10 % | 0,11 | 0,04 | -0,02 | -0,16 | -0,27 | -0,07 | -0,06 | -0,14 |
| 10-15 % | 0,13 | 0,08 | 0,00 | -0,13 | -0,26 | -0,05 | -0,08 | -0,13 |
| 15-20 % | 0,14 | 0,11 | 0,04 | -0,09 | -0,23 | -0,03 | -0,08 | -0,12 |
| Høyest smitte (>20 %) | 0,17 | 0,12 | 0,05 | -0,08 | -0,25 | -0,05 | -0,06 | -0,13 |
| Oslo (27%) | 0,16 | 0,14 | 0,10 | -0,02 | -0,19 | -0,02 | -0,04 | -0,13 |
| Totalt | 0,13 | 0,08 | 0,01 | -0,12 | -0,25 | -0,05 | -0,07 | -0,13 |
| Elevundersøkelsen – mellomtrinnet | 2014 | 2017-19 | 2020-21 | 2022-24 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Lavest smitte (<5%) | 0,20 | 0,08 | -0,07 | -0,18 | -0,38 | -0,12 | -0,15 | -0,11 |
| 5-10 % | 0,18 | 0,07 | -0,09 | -0,19 | -0,37 | -0,11 | -0,15 | -0,10 |
| 10-15 % | 0,23 | 0,12 | -0,05 | -0,13 | -0,37 | -0,12 | -0,16 | -0,08 |
| 15-20 % | 0,25 | 0,13 | 0,01 | -0,09 | -0,34 | -0,12 | -0,12 | -0,10 |
| Høyest smitte (>20 %) | 0,27 | 0,14 | 0,01 | -0,08 | -0,35 | -0,13 | -0,13 | -0,10 |
| Oslo (27%) | 0,23 | 0,15 | 0,00 | -0,08 | -0,31 | -0,08 | -0,15 | -0,08 |
| Totalt | 0,22 | 0,11 | -0,04 | -0,14 | -0,36 | -0,11 | -0,15 | -0,09 |

Note: Antall kommuner i de ulike smittegruppene er 174, 108, 40, 13, 10 og 1

Kilde: Elevundersøkelsen 2014-2024, Ungdata 2014-2025

5.4 Oppsummering

Analysene i dette kapittelet tyder på at fallet i skoletrivsel det siste tiåret i all hovedsak framstår som en nasjonal trend, med begrensede geografiske variasjoner mellom kommuner, skoler og landsdeler. I de aller fleste skoler og kommuner har skoletrivselen gått ned og nedgangen har stort sett overalt ligget relativt nært den nasjonale gjennomsnittstrenden.

Samtidig finnes det enkelte skoler som skiller seg ut med enten en sterkere nedgang enn gjennomsnittet eller liten eller ingen endring i skoletrivsel. Disse skolene utgjør imidlertid en begrenset andel av alle skoler, og det er usikkert om funnene reflekterer tilfeldig variasjon eller mer systematiske forhold.

Det er videre få tegn til systematiske geografiske forskjeller i utviklingen. Nedgangen i skoletrivsel varierer i liten grad mellom landsdeler, og analysene gir heller ikke holdepunkter for at utviklingen har vært sterkere eller svakere i kommuner med ulik grad av sentralitet.

Analysene gir heller ikke tydelige holdepunkter for at nedgangen i skoletrivsel har vært sterkere i kommuner som ble hardt rammet av koronapandemien. Det kan ikke påvises særskilte negative effekter knyttet til høyt smittenivå, og i Ungdata sees snarere en tendens til noe mindre nedgang i skoletrivsel i kommunene med høyest smitte. Dette funnet må imidlertid tolkes med varsomhet, både fordi gruppen av kommuner med høy smitte er relativt liten, og fordi funnene ikke bekreftes i data fra Elevundersøkelsen, som viser en utvikling i skoletrivsel kommuner med ulikt smittenivå i hovedsak følger samme mønster som landsgjennomsnittet.

6 Hva kjennetegner elever som trives på skolen?

I dette kapittelet skal vi gi et bredt bilde av hvordan barn og unge, som i ulik grad og på ulike måter trives eller mistrives på skolen, har det i hverdagen og hvordan de ellers opplever læringsmiljøet sitt. I kapittelets første del retter vi oppmerksomheten mot ungdoms hverdagsliv. Med utgangspunkt i Ungdata undersøker vi hvordan skoletrivsel statistisk sett henger sammen med ulike sider ved ungdoms livssituasjon. Vi ser nærmere på deres generelle livskvalitet, sosiale relasjoner, stress og press, framtid forventninger, fritidsvaner og om de er utsatt for mobbing og andre typer krenkelser. Analysene bygger på de elevgruppene som ble beskrevet i kapittel fire, og vi undersøker hva som kjennetegner hverdagslivet til ungdom med ulike trivselsprofiler i skolen.

I den andre delen av kapittelet analyserer vi data fra Elevundersøkelsen. Her belyser vi elevenes erfaringer innenfor skolekonteksten gjennom indikatorer på læringsmiljø, relasjoner til lærere og medelever, opplevelse av støtte og medvirkning, skolemotivasjon og forekomst av mobbing. Målet er å identifisere mønstre i sammenhenger mellom disse faktorene og elevenes opplevelse av å trives eller mistrives på skolen.

Selv om analysene i dette kapittelet ikke gir grunnlag for å trekke kausale slutninger om hva som påvirker elevenes skoletrivsel, er målet å komme nærmere en empirisk forståelse av hva skoletrivsel innebærer, og hvordan trivsel i skolen er knyttet til forhold både innenfor og utenfor skolekonteksten. Det er også et mål å avdekke hvilke sider ved unges hverdagsliv og skoleopplevelser som kan framstå som mulige forklaringer som kan bidra til å forstå hvorfor skoletrivselen har gått ned det siste tiåret. Dette skal vi komme tilbake til i det neste kapittelet.

6.1 Unges hverdagsliv

Ungdata er designet for å gi en bred oversikt over hvordan ungdom har det, og hva ungdom bruker fritiden sin på. I den obligatoriske delen av spørreskjemaet, som besvares av alle som deltar i undersøkelsen, inngår rundt 150 spørsmål som dekker sentrale sider ved det å være ungdom i dag. For å få et mest mulig helhetlig bilde av hva som preger hverdagslivet til ungdom med ulike trivselserfaringer i skolen, har vi analysert et stort utvalg av disse spørsmålene. Dette er gjort ved å utvikle 36 indikatorer som dekker temaer som livskvalitet, framtidstro, relasjoner til venner og foreldre, fysiske og psykiske helseplager, stress og press, samt utsatthet for vold, mobbing og seksuell trakassering. I tillegg inngår en rekke indikatorer knyttet til fritid, blant annet tidsbruk på skjerm, sosiale medier og gaming, deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter, fysisk aktivitet, søvn og matvaner, og samvær med venner. Det er også inkludert indikatorer for det vi betrakter som risikoorienterte aktiviteter, som bruk av rusmidler og involvering i ulike former for regelbrudd, som nasking, hæververk og slåssing. Videre har vi sett på skulking og hvor mye tid ungdom bruker på lekser og annet skolearbeid på fritiden.

I Vedlegg 2 har vi beskrevet hvordan de ulike indikatorene er målt. Siden de måler mange forskjellige forhold, varierer skalaene for de ulike indikatorene. For bedre å kunne sammenligne de ulike indikatorene og elevgruppene, er alle variablene standardisert. Det vil si at de er kodet om slik at gjennomsnittet for hver av dem er null og indikatorens enhet tilsvarer ett standardavvik på den opprinnelige variabelen.

I analysene bruker vi målet eta til å si noe om hvor sterk sammenhengen til skoletrivsel er. Eta er et mål på styrken i sammenhengen mellom variabler, som varierer mellom 0 og 1. 0 betyr ingen

sammenheng, mens 1 betyr at den uavhengige variabelen forklarer all variasjon i den avhengige variabelen.

Analysene er basert på gjennomsnittsskårer på alle indikatorene, fordelt på de seks trivselsprofilene. For å ta høyde for ulik fordeling av kjønn og alder mellom profilene, er de seks gruppene vektet slik at de har lik sammensetning langs disse dimensjonene. Dette gjør at observerte forskjeller mellom trivselsprofilene i større grad kan tilskrives ulikheter i skoletrivsel, og ikke variasjoner i kjønn og alder. Analysene bygger på data fra Ungdata i perioden 2023-2025.

Tabell 6.1 viser resultatene. For at det skal bli enklere å se hvilke indikatorer som i størst og minst grad henger sammen med skoletrivsel, er indikatorene sortert etter størrelsen på eta. Tallene til venstre i tabellen viser gjennomsnittsskåren på hver indikator for ungdom i de ulike trivselsprofilene. Disse verdiene er fargekodet: grønne celler indikerer at verdien ligger over gjennomsnittet, mens røde celler at den ligger under. Desto sterkere farger, desto større avvik fra gjennomsnittet. Gule celler viser til verdier som ligger nær gjennomsnittet for alle ungdommer.

Kolonnen merket eta viser styrken på sammenhengen mellom skoletrivsel og de ulike indikatorene. Overordnet har vi valgt å tolke eta-verdier under 0,10 som en indikasjon på svake sammenhenger, mens eta-verdier over 0,50 representerer sterke sammenhenger. Eta-verdier i intervallet 0,21–0,30 tilsvarer dermed moderate sammenhenger, mens intervallet 0,11–0,20 tilsier svake til moderate sammenhenger.

Oversikten viser at skoletrivsel henger tett sammen med en rekke sider ved ungdommens hverdagsliv. Sammenhengene er i stor grad – men ikke bare – preget av den markante kontrasten mellom ungdom som «trives på alle områder på skolen» og dem som «trives dårlig». De store forskjellene viser at de ulike gruppene i praksis lever svært ulike ungdomsliv. Det er også tydelige forskjeller mellom de to gruppene som ligger nest ytterst på skalaen. Derimot skiller gruppe 3 og gruppe 4 seg lite fra hverandre, og begge ligger nær gjennomsnittet for alle norske ungdommer. I den videre framstillingen legger vi derfor størst vekt på styrken i sammenhengene (målt gjennom eta) og på forskjellene mellom ungdom som tilhører trivselsprofilene i ytterkant.

Av de indikatorene vi har målt henger skoletrivsel aller sterkest sammen med elevenes følelsesmessige livssituasjon – særlig med hvor tilfredse de er med livet sitt, og hvor ofte de opplever å ha positive og negative følelser i hverdagen. Ungdom som trives på skolen rapporterer langt oftere enn andre om glede i hverdagen, de opplever generelt mer mestring og føler seg oftere full av energi. De ser også mer optimistisk på egen framtid. Motsatt rapporterer de som trives dårligst i skolen oftere at de er lei seg eller nedstemte, og at de er plaget av flere bekymringer enn andre. De opplever også mer press, både knyttet til skolearbeidet og til andre viktige sider ved ungdomslivet, som kropp, idrett og sosiale medier. De strever også mer enn andre med å håndtere dette presset.

Det er neppe overraskende at disse emosjonelle sidene ved livet i starten av tenårene henger tett sammen med hvordan ungdom trives på skolen. Skolen utgjør en stor del av hverdagen, både tidsmessig og mentalt, og mange av følelsene ungdom rapporterer i hverdagen kan være nært knyttet til situasjonen på skolen. Samtidig handler livskvalitet og følelser også om livet utenfor skolen og om forventninger til framtiden. De sterke statistiske sammenhengene reflekterer trolig at skoletrivsel i bunn og grunn en subjektiv opplevelse og at erfaringer på og utenfor skolen gjensidig bidrar til å påvirke hverandre på en måte som former denne subjektive opplevelsen av hvordan de har det på skolen.

Tabell 6.1 Sammenhenger mellom skoletrivsel og ulike sider ved ungdoms hverdagsliv. Indikatorene er sortert etter hvor sterke forskjellene mellom trivselsgruppene er. Tabellen viser gjennomsnittlig z-skår for hver av indikatorene

| | Gruppe 1 7 % | Gruppe 2 31 % | Gruppe 3 6 % | Gruppe 4 26 % | Gruppe 5 14 % | Gruppe 6 17 % | Statistisk mål |
|-----------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|------------------|-------------------|
| Indikatorer på unges hverdagsliv | Trives på alle områder | Trives svært godt, men kjeder seg | Trives svært godt, men gruer seg | Trives nokså godt, men kjeder seg | Trives nokså godt, men gruer seg | Trives dårlig | eta |
| Positive følelser | 0,79 | 0,32 | 0,25 | -0,22 | -0,50 | -1,08 | 0,46 |
| Tilfredshet med livet | 0,65 | 0,31 | 0,14 | -0,18 | -0,48 | -1,17 | 0,46 |
| Psykiske plager | -0,65 | -0,29 | 0,06 | 0,14 | 0,60 | 1,06 | 0,43 |
| Ensomhet | -0,46 | -0,29 | -0,02 | 0,15 | 0,53 | 1,04 | 0,41 |
| Mobbing | -0,33 | -0,25 | 0,00 | 0,12 | 0,37 | 0,95 | 0,36 |
| Har venner på skolen | 0,27 | 0,25 | 0,06 | -0,13 | -0,32 | -0,90 | 0,34 |
| Søvnproblemer | -0,58 | -0,21 | 0,11 | 0,09 | 0,46 | 0,83 | 0,34 |
| Stresshåndtering | 0,43 | 0,22 | -0,14 | -0,08 | -0,48 | -0,84 | 0,33 |
| Framtidsoptimisme | 0,38 | 0,21 | -0,04 | -0,09 | -0,39 | -0,85 | 0,32 |
| Har venner i fritiden | 0,34 | 0,24 | 0,14 | -0,18 | -0,33 | -0,72 | 0,31 |
| Har noen å snakke med | 0,30 | 0,20 | -0,06 | -0,08 | -0,33 | -0,77 | 0,29 |
| Skolerelatert stress | -0,59 | -0,18 | 0,12 | 0,09 | 0,45 | 0,61 | 0,28 |
| Seksuell trakassering | -0,27 | -0,15 | 0,05 | 0,04 | 0,22 | 0,72 | 0,25 |
| Skulket skolen | -0,35 | -0,14 | 0,08 | 0,02 | 0,23 | 0,70 | 0,25 |
| Fortrolige vennskap | 0,26 | 0,18 | 0,05 | -0,12 | -0,25 | -0,60 | 0,24 |
| Press kropp, idrett og some | -0,44 | -0,16 | 0,07 | 0,09 | 0,34 | 0,56 | 0,24 |
| Foreldreoversikt | 0,37 | 0,17 | 0,08 | -0,12 | -0,22 | -0,59 | 0,24 |
| Vold | -0,28 | -0,14 | 0,02 | 0,05 | 0,20 | 0,60 | 0,22 |
| Antall timer søvn siste natt | 0,43 | 0,13 | -0,02 | -0,06 | -0,27 | -0,54 | 0,22 |
| Fysiske plager | -0,42 | -0,13 | 0,07 | 0,04 | 0,30 | 0,54 | 0,22 |
| Antar å fullføre videregående | 0,22 | 0,12 | -0,11 | 0,00 | -0,22 | -0,62 | 0,21 |
| Matvaner frokost/lunsj | 0,37 | 0,12 | -0,09 | -0,04 | -0,25 | -0,53 | 0,20 |
| Regelbrudd | -0,27 | -0,10 | 0,11 | -0,01 | 0,11 | 0,60 | 0,20 |
| Fornøyd med foreldre | 0,18 | 0,10 | -0,15 | -0,03 | -0,18 | -0,44 | 0,16 |
| Rusmiddelbruk | -0,25 | -0,07 | 0,10 | -0,01 | 0,07 | 0,47 | 0,16 |
| Antar å ta høyere utdanning | 0,31 | 0,08 | 0,05 | -0,05 | -0,14 | -0,37 | 0,14 |
| Skjermtid totalt | -0,37 | -0,07 | -0,04 | 0,05 | 0,17 | 0,30 | 0,14 |
| Trening i idrettslag | 0,12 | 0,09 | -0,04 | -0,05 | -0,17 | -0,27 | 0,12 |
| Hjemme hele kvelden | -0,07 | -0,07 | -0,05 | 0,06 | 0,13 | 0,19 | 0,09 |
| Sosiale medier | -0,35 | -0,02 | 0,01 | 0,00 | 0,08 | 0,16 | 0,08 |
| Samvær med venner | -0,04 | 0,07 | 0,11 | -0,07 | -0,09 | -0,12 | 0,08 |
| Tid brukt på skolearbeid | 0,25 | 0,03 | 0,15 | -0,04 | -0,02 | -0,15 | 0,07 |
| Gaming | -0,13 | -0,04 | 0,06 | 0,01 | 0,09 | 0,17 | 0,07 |
| Lese bøker | 0,25 | -0,03 | 0,09 | -0,01 | 0,03 | 0,03 | 0,05 |
| Andre organiserte aktiviteter | 0,08 | -0,03 | 0,08 | 0,01 | 0,01 | 0,08 | 0,04 |
| Trening utenom idrettslag | 0,07 | 0,01 | 0,03 | -0,01 | -0,04 | -0,03 | (0,02) |

Gjennomsnittlig N

Note: Tabellen viser gjennomsnitt på standardiserte mål (z-skårer), der gjennomsnittet i hele populasjonen er null og enheten på målet er ett standardavvik. Alle sammenhenger er statistisk signifikante ($p < 0,001$), med unntak av linjen med eta i parentes. Tallene er justert for forskjeller etter kjønn og klasstrinn mellom trivselsprofilene.

Kilde: Ungdata 2023-2025.

Det neste området som tydelig skiller seg ut, handler om sosiale relasjoner. Vennskap – både det å ha noen å være sammen med på skolen og i fritiden, men også det å ha nære, fortrolige venner – henger tett sammen med hvordan ungdom opplever trivsel i skolehverdagen. Selv om

ungdomsundersøkelsene generelt viser at de aller fleste ungdommer har venner (Bakken 2025), rapporterer de som trives dårligst i skolen i langt større grad enn andre at de mangler det de selv oppfatter som venner. Ser vi nærmere på hvor ofte ungdom er sammen med venner, er forskjellene mindre. Dette tyder på at kvaliteten i relasjonene kan være viktigere enn hvor mye tid de unge tilbringer sammen. Dette kommer også til uttrykk gjennom spørsmålet om ensomhet, som – sammen med de emosjonelle indikatorene – er blant variablene som har sterkest sammenheng med skoletrivsel. Ungdom som trives dårlig på skolen rapporterer langt mer ensomhet enn andre, og de oppgir i mindre grad at de har noen å snakke med om vanskelige ting. I tillegg er de mindre fornøyd med foreldrene sine og rapporterer generelt om større avstand i relasjonen til dem.

Et tredje område som henger sterkt sammen med skoletrivsel handler om å være utsatt for plagsomme opplevelser i hverdagen. Av alle indikatorene, kommer opplevelsen av å være mobbet ut med den femte sterkeste sammenhengen med skoletrivsel. Mobbing er målt gjennom opplevelsen av å være plaget, truet eller frosset ut av andre ungdommer på skolen eller i fritiden. Nærmere analyser viser at under to prosent av de som trives best på skolen opplever at dette skjer jevnlig, mot rundt 30 prosent blant dem som trives dårligst – altså 15 ganger så mange. Denne gruppen rapporterer også oftere enn andre at de har vært utsatt for vold og ulike former for seksuell trakassering.

Et fjerde område som skiller seg tydelig ut, handler om søvn og matvaner. Ungdom som trives på skolen, rapporterer gjennomgående om mer søvn enn andre. Går vi bak gjennomsnittstallene, viser det seg at 70 prosent av dem som trives best, sov åtte timer eller mer natten før de svarte på undersøkelsen, mot 29 prosent blant dem som trives dårligst. Forskjellene er enda større når det gjelder spørsmål om søvnrelaterte problemer, som å være så trøtt at det går ut over skole eller fritid. Mens tre av fire blant dem som trives dårligst rapporterte én eller flere slike opplevelser siste uke, gjaldt det bare én av fire i gruppen som trives aller best. Også matvaner viser et tydelig mønster. Det er langt vanligere blant ungdom som trives godt på skolen å spise frokost og lunsj regelmessig.

Et femte område gjelder regelbrudd. Ungdom som trives på skolen, utgjør i hovedsak en gruppe som sjelden bryter regler og i liten grad bruker rusmidler. De som trives dårligst, representerer derimot en gruppe som oftere tester ut grenser, for eksempel gjennom nasking, slåssing, tagging eller hærverk, og som oftere er tidligere ute med å eksperimentere med ulike former for rusmidler. Innenfor dette området er det likevel skulking som skiller seg mest ut. Mens åtte prosent av dem som trives best på skolen rapporterer at de hadde skulket minst én gang det siste året, gjelder det halvparten av dem som trives dårligst. Blant de sistnevnte som skulket, er det også langt flere som har et gjentakende mønster med skulking.

Når det gjelder andre sider ved ungdoms fritid, er sammenhengene generelt svake til moderate. Tidsbruk foran skjerm har en viss sammenheng med skoletrivsel, og det er relativt stor forskjell i gjennomsnittlig skjermtid mellom dem som trives best og dårligst. Eta-verdien på 0,14 indikerer samtidig at sammenhengen samlet sett ikke er spesielt sterk, noe som skyldes at forskjellene i tidsbruk mellom de fire midtre trivselsgruppene er små. Sammenhengene med tidsbruk på sosiale medier og gaming er enda svakere enn for samlet skjermtid, men også her finnes det visse forskjeller mellom yttergruppene.

Deltakelse i idrettslag har også en svak til moderat sammenheng med skoletrivsel, mønsteret er at de som trives best oftere deltar. Sammenhengen med lesing og skolearbeid på fritiden (lekser) er svake. Aller svakest av alle de sammenhengene vi her har sett på gjelder deltakelse i andre organiserte aktiviteter enn idrett, samt med trening uten idrettslag, som for eksempel egentrening og bruk av treningssenter.

Som tidligere nevnt er analysene i hovedsak kommentert med utgangspunkt i de to trivselsprofilene som skiller seg mest fra hverandre – «de som trives svært godt på alle områder» og de som «trives dårlig». Det er også mellom disse gruppene vi finner de største kontrastene i ungdommenes hverdagsliv. De øvrige gruppene plasserer seg mellom disse ytterpunktene og danner i stor grad en sammenhengende skala, der færre tegn på skoletrivsel henger sammen med flere utfordringer på andre livsområder.

Samtidig viser analysene at de som «trives svært godt, men gruer seg» og de som «trives nokså godt, men kjeder seg» skiller seg lite fra hverandre og ligger nær gjennomsnittet for de fleste indikatorene. Noen nyanser finnes likevel, der de førstnevnte rapporterer noe bedre livskvalitet, sterkere vennsksrelasjoner og litt mer tidsbruk på lekser enn den sistnevnte gruppen.

De som «trives nokså godt, men som gruer seg» har på sin side klart lavere livskvalitet enn gjennomsnittet og noe mer ensomhet, mobbing og skulking. Selv om denne gruppen på enkelte områder kan likne dem som «trives dårlig», er forskjellene mellom gruppene fortsatt tydelige, særlig når det gjelder livskvalitet, sosiale relasjoner og utsatthet for krenkelser. For fritidsaktiviteter som skjermbruk, lekser, trening og organiserte fritidsaktiviteter, er forskjellene mellom de to gruppene med lavest trivsel gjennomgående små.

6.2 Skolemiljø, skolemotivasjon og mobbing på skolen

Hvordan henger elevenes opplevelse av trivsel i skolen sammen med hvordan de ellers opplever læringsmiljøet sitt? For å undersøke dette har vi forsøkt å utnytte mest mulig av informasjonen i datamaterialet fra Elevundersøkelsen. I analysene har vi tatt utgangspunkt i ni læringsmiljøindikatorer som er utviklet spesielt for Elevundersøkelsen og som er felles for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Disse indikatorene er ment å måle elevenes opplevelser av støtte fra lærer, støtte hjemmefra, vurdering for læring, læringskultur, mestring, motivasjon, elevmedvirkning, felles regler og faglig utfordring. I tillegg er det en indikator som fanger opp elever som opplever å være utsatt for mobbing.

De ni indikatorene dekker de aller fleste spørsmålene i Elevundersøkelsen, men ikke alle. For å få utnyttet materialet best mulig, har vi laget noen tilleggsindikatorer. To av disse fanger opp elevenes opplevelse av trygghet i klassemiljøet og om de har noen å være sammen med i friminuttene. Disse indikatorene kan antas å ha stor betydning for elevenes trivsel. I tillegg har vi tatt med tre indikatorer som baserer seg på spørsmål som kun ble stilt til elevene på ungdomstrinnet. Disse fanger opp om elevene opplever at skolen er relevant for livet deres, om undervisningen oppleves som praktisk, og hvor variert undervisningen deres er.

Alle spørsmålene i Elevundersøkelsen har fem svaralternativer. Svarskalaene varierer med type spørsmål, men er alltid ordnet fra lave til høye verdier. I Vedlegg 3 finnes en detaljert oversikt over hvilke spørsmål fra Elevundersøkelsen som inngår i indikatorsettet, og hvordan hver indikator er kodet. Noen indikatorer er basert på enkeltspørsmål, mens andre er sammensatt av flere spørsmål og konstruert som gjennomsnittet av disse. Vedlegget inneholder også deskriptiv statistikk som viser gjennomsnitt og spredning for de ulike indikatorene.

Før vi presenterer resultatene fra analysene, vil vi gjennomgå hver av indikatorene slik at det blir tydelig hva de måler. Vi vil også forklare noen justeringer vi har gjort for å tilpasse indikatorene best mulig til vårt forskningsformål.

- Indikatoren **støtte fra lærerne** måler hvorvidt elevene synes at de får god hjelp av lærerne til det de skal lære i skolen og om de opplever at lærerne bryr seg og behandler

dem med respekt⁹. Indikatoren inneholder også et spørsmål om de opplever at lærerne har tro på at de kan gjøre det bra på skolen.

- **Faglig utfordring** måler om elevene opplever at de får nok utfordringer på skolen. Indikatoren består av ett spørsmål.
- **Vurdering for læring** består av åtte spørsmål som handler om elevenes erfaring med tilbakemeldinger fra lærerne, inkludert hvorvidt de får klare mål, konkret veiledning, og mulighet til å reflektere over egen læring. Indikatoren dekker også i hvilken grad elevene får delta i vurderingsprosesser og utvikle forståelse for hva som kreves for å bli bedre i fagene.
- **Læringskultur** handler i denne sammenheng om klassemiljøets holdninger til læring, med spørsmål om elevene opplever at det er god arbeidsro i timene, om de opplever at holdningen i klassen er at det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet, samt om lærere gir uttrykk for at det er greit at elever kan gjøre feil fordi de kan lære av det.
- **Variasjon i arbeidsmåter** er kun spurt om på ungdomstrinnet. Indikatoren består av ett enkeltspørsmål om elevene synes de jobber med det de skal lære på forskjellige måter.
- **Praktisk undervisning** gjelder også kun ungdomstrinnet. Her måles i hvilken grad elevene opplever at lærerne legger til rette for praktiske arbeidsmåter, der det å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende er eksempler som ble listet opp i spørsmålet.
- **Har noen å være med i friminuttene** består av ett spørsmål hvor elevene blir spurt om de har noen medelever å være sammen med i friminuttene.
- **Trygt klassemiljø** fanger opp elevenes opplevelse av trygghet i klassen de går i, herunder om det er rom for å gjøre feil uten å bli ertet, og om det er mulig å snakke med klassekamerater om ting som plager dem.
- **Felles regler** handler dels om elevenes kjennskap til skolens regler for hvordan man skal ha det på skolen, samt i hvilken grad voksne på skolen sikrer at reglene følges konsekvent.
- **Elevmedvirkning og demokrati** er en indikator som fanger opp i hvilken grad elevene selv opplever å få være med på beslutninger om egen læring, om skolen legger til rette for at elevene får deltatt i medvirkningsprosessen (som for eksempel elevråd) og om skolen hører på elevenes forslag.
- **Motivasjon** er basert på fire¹⁰ spørsmål der elevene blir spurt om de er interessert i å lære på skolen, om de liker skolearbeidet, om de fortsetter å arbeide videre selv når oppgavene er utfordrende og om de prioriterer å bruke tid på skolearbeidet både på skolen og hjemme.
- **Mestring av skolearbeid** reflekterer elevenes opplevelse av å mestre de arbeidsoppgavene de får i skolen, samt om elevene forstår læreren når hen gjennomgår og forklarer nye ting de skal lære.
- **Skolens relevans** er kun målt på ungdomstrinnet. Her blir elevene spurt om de synes det de lærer på skolen er viktig og om de tror at det de lærer på skolen vil nyttig senere i livet.

9 Siden indikatoren både reflekterer faglige og sosiale relasjoner til læreren, vurderte vi å lage to delindekser, men korrelasjonen mellom dem var så sterk ($r = 0,78$) at vi valgte å beholde én samlet indikator.

10 Den opprinnelige indikatoren inkluderer også et spørsmål om hvorvidt elevene gleder seg til å gå på skolen. I vår operasjonalisering har vi valgt å utelate dette leddet, fordi det er uklart om spørsmålet faktisk måler motivasjon for skolearbeid på samme måte som de øvrige spørsmålene, som mer eksplisitt retter seg mot innsats, interesse og utholdenhet i læringsarbeidet. Etter vår vurdering overlapper dette spørsmålet i stor grad med hovedvariabelen skoletrivsel. At formuleringene «trives du på skolen» og «gleder du deg til å gå på skolen» i praksis ligger svært nær hverandre, understøttes av våre analyser, som viser at spørsmålet om å glede seg til å gå på skolen er det enkeltspørsmålet i Elevundersøkelsen som har sterkest korrelasjon med skoletrivsel ($r = 0,54$).

- **Mobbing** måler elevenes erfaringer med å bli utsatt for mobbing fra henholdsvis andre elever, voksne på skolen og i digitale kanaler. I den offisielle statistikken operasjonaliseres indikatoren som en dikotom variabel, der det skilles mellom elever som rapporterer om mobbing minst hver 14. dag og elever som oppgir at de blir mobbet sjeldnere eller aldri. For å utnytte mest mulig variasjon har vi i våre analyser konstruert indikatoren som en kontinuerlig skala, som strekker seg fra aldri til mobbet flere ganger i uken. For hver elev er den høyeste rapporterte frekvensen på tvers av de tre spørsmålene lagt til grunn.
- **Faglig støtte hjemme** er en indikator som måler om elevene opplever at det er interesse for skolearbeidet hjemme, om de får hjelp med leksene, og de hjemme oppmuntrer elevene i forbindelse med skolearbeidet.

6.2.1 Skoletrivsel og læringsmiljø

Hvordan henger elevenes opplevelse av trivsel i skolen sammen med deres vurderinger av læringsmiljøet? For å svare på dette har vi undersøkt hvordan elever med ulik grad av skoletrivsel vurderer ulike sider ved læringsmiljøet. Analysene bygger på standardiserte variabler, på samme måte som i tidligere analyser av Ungdata, for å gjøre indikatorene sammenlignbare på tvers av skoler og trinn.

Vi har beregnet gjennomsnittlig skår på hver indikator for læringsmiljø, fordelt på elever som oppgir at de trives svært godt, trives godt, trives litt, og elever som ikke trives. Sistnevnte gruppe omfatter elever som har svart at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt. Alle indikatorene er standardisert separat for mellomtrinnet og ungdomstrinnet, basert på Elevundersøkelsen 2024.

Resultatene er presentert i Tabell 6.2, der indikatorene er sortert etter styrken på sammenhengen med skoletrivsel, målt ved eta-verdier¹¹. Resultatene viser klare sammenhenger mellom elevenes skoletrivsel og deres vurderinger av læringsmiljøet. Elever som trives godt på skolen, gir gjennomgående mer positive vurderinger av alle sider ved læringsmiljøet, mens elever som ikke trives, opplever skolehverdagen som langt mer krevende. Sammenhengene er tydelige både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og styrken i sammenhengene er i hovedsak lik på de to hovedtrinnene. Flertallet av eta-verdiene er over 0,30, noe som indikerer moderate til sterke sammenhenger.

Enkelte forhold skiller seg særlig ut som tett knyttet til skoletrivsel, med eta-verdier over 0,40. Dette gjelder først og fremst relasjonen til læreren (eta=0,47), opplevelsen av å ha medelever å være sammen med i friminuttene (0,41-0,49), elevenes motivasjon for skolearbeidet (0,45-0,46) og opplevelsen av et trygt klassemiljø (0,41-0,45). Også læringskultur (0,41-0,42) og mobbing (0,40) har sterke sammenhenger med trivsel. Til sammen peker resultatene mot at skoletrivsel i stor grad henger sammen med grunnleggende relasjonelle og sosiale sider ved elevenes skolehverdag, samt sentrale faglige forhold som motivasjon og læringskultur.

¹¹ Vi rapporterer ikke p-verdier, siden samtlige sammenhenger er statistisk signifikante på et svært lavt nivå.

Tabell 6.2 Gjennomsnittlig skår på læringsmiljøindikatorer etter hvordan hvor godt elevene trives på skolen (z-skår). Elevundersøkelsen 2024 (5.-10. trinn)

| | MELLOMTRINNET | | | | Statistisk mål |
|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------|
| | (1) Trives svært godt 31 % | (2) Trives godt 54 % | (3) Trives litt 12 % | (4) Trives ikke 3 % | eta |
| Indikatorer på læringsmiljø | | | | | eta |
| Støtte fra lærerne | 0,47 | -0,02 | -0,74 | -1,66 | 0,47 |
| Motivasjon | 0,51 | -0,07 | -0,73 | -1,42 | 0,46 |
| Læringskultur | 0,44 | -0,04 | -0,66 | -1,37 | 0,42 |
| Trygt klassemiljø | 0,44 | -0,04 | -0,70 | -1,30 | 0,41 |
| Har noen å være med i friminuttene | 0,39 | 0,00 | -0,74 | -1,29 | 0,41 |
| Mobbing (snudd) | 0,37 | 0,01 | -0,73 | -1,37 | 0,40 |
| Vurdering for læring | 0,44 | -0,07 | -0,59 | -1,20 | 0,38 |
| Felles regler | 0,40 | -0,05 | -0,55 | -1,16 | 0,36 |
| Elevmedvirkning | 0,41 | -0,07 | -0,53 | -1,09 | 0,36 |
| Mestring av skolearbeid | 0,37 | -0,04 | -0,55 | -1,03 | 0,34 |
| Faglig støtte hjemme | 0,37 | -0,06 | -0,51 | -0,90 | 0,32 |
| Nok faglige utfordringer | 0,20 | -0,05 | -0,21 | -0,36 | 0,15 |
| Gjennomsnittlig N= | 134 731 | 235 355 | 51 893 | 14 457 | |
| | UNGDOMSTRINNET | | | | Statistisk mål |
| | (1) Trives svært godt 30 % | (2) Trives godt 54 % | (3) Trives litt 12 % | (4) Trives ikke 5 % | eta |
| Indikatorer på læringsmiljø | | | | | eta |
| Har noen å være med i friminuttene | 0,37 | 0,09 | -0,58 | -1,74 | 0,49 |
| Støtte fra lærerne | 0,46 | 0,02 | -0,55 | -1,56 | 0,47 |
| Trygt klassemiljø | 0,49 | 0,00 | -0,65 | -1,27 | 0,45 |
| Motivasjon | 0,47 | 0,00 | -0,58 | -1,37 | 0,45 |
| Læringskultur | 0,44 | 0,00 | -0,51 | -1,27 | 0,41 |
| Mobbing (snudd) | 0,32 | 0,07 | -0,51 | -1,38 | 0,40 |
| Vurdering for læring | 0,43 | -0,02 | -0,46 | -1,17 | 0,38 |
| Mestring av skolearbeid | 0,39 | 0,01 | -0,47 | -1,23 | 0,38 |
| Felles regler | 0,41 | -0,01 | -0,44 | -1,19 | 0,37 |
| Elevmedvirkning | 0,42 | -0,02 | -0,43 | -1,12 | 0,37 |
| Relevans for livet | 0,36 | 0,00 | -0,42 | -1,07 | 0,34 |
| Variasjon i arbeidsmåter | 0,37 | -0,01 | -0,40 | -1,05 | 0,34 |
| Faglig støtte hjemme | 0,38 | -0,02 | -0,42 | -0,94 | 0,33 |
| Praktisk undervisning | 0,34 | -0,03 | -0,35 | -0,84 | 0,29 |
| Nok faglige utfordringer | 0,16 | -0,01 | -0,13 | -0,48 | 0,14 |
| Gjennomsnittlig N= | 139 438 | 251 348 | 56 331 | 22 929 | |

Note: Alle læringsmiljøindikatorer er målt på en standardisert skala, med null som gjennomsnitt og enheten på skalaen tilsvarer ett standardavvik på den opprinnelige målte skalaene. Tallene i tabellen viser gjennomsnittsskår på hver av indikatorene, brutt ned etter hvordan elevene har svart på spørsmålet om skoletrivsel. Kolonnen «eta» viser til hvor sterk sammenheng det er mellom skoletrivsel og indikatorene på læringsmiljøet.

Også de øvrige indikatorene for læringsmiljø viser tydelige sammenhenger med elevenes skoletrivsel, selv om styrken på sammenhengene generelt er noe lavere enn forholdene nevnt over. Indikatorene med sterkeste sammenheng er mestring av skolearbeid og vurdering for læring, som begge ligger rundt 0,34–0,38 på tvers av trinnene. Dette tyder på at elever som trives godt i større grad opplever å mestre skolearbeidet og får vurderinger som støtter læringen. Også elevmedvirkning og felles regler viser tydelige sammenhenger (0,36–0,37), noe som indikerer at trivsel henger sammen med opplevelsen av å kunne påvirke egen skolehverdag og at elevene opplever at reglene på skolen forvaltes på en konsekvent måte.

Videre viser indikatorene for relevans for livet, variasjon i arbeidsmåter og faglig støtte hjemme (0,32–0,34) at elever med høy trivsel oftere opplever at skolearbeidet er meningsfullt, at undervisningen varierer, og at de får støtte hjemme når det trengs. Praktisk undervisning har en noe svakere sammenheng (0,29), mens indikatorer for nok faglige utfordringer viser lavest sammenheng (0,14–0,15), noe som tyder på at trivsel ikke nødvendigvis er sterkt knyttet til om elevene opplever faglige utfordringer.

Samlet viser mønsteret at skoletrivsel henger sammen med et bredt spekter av læringsmiljøfaktorer. Elever som trives, opplever både sosial trygghet, tydelige rammer, god støtte fra lærerne og medvirkning, samtidig som de vurderer undervisningen og egen mestring positivt. Dette understreker at trivsel på skolen er et helhetlig fenomen som omfatter både sosiale og faglige sider av læringsmiljøet.

6.2.2 Noen metodiske betraktninger

Før vi vurderer funnene vi nettopp har presentert, er det nødvendig med noen metodiske betraktninger. Et første poeng knytter seg til hvorfor vi gjør disse analysene. Bakgrunnen er som nevnt at vi ønsker å skaffe oss mer kunnskap om hva som gjør at elever trives godt på skolen og hvorfor noen mistrives. Ideelt skulle vi gjerne kunne ha undersøkt hvilke forhold som påvirker elevenes trivsel og mistrivsel. Slike analyser ville imidlertid krevet at vi tydelig kunne skille mellom hva som er årsak og hva som er virkning. Denne typen data er dessverre ikke tilgjengelig, og det ville krevet et helt annet design enn det vi har mulighet til å gjøre innenfor rammene av dette forskningsprosjektet. Vi er derfor overlatt til å undersøke hvordan elevenes opplevelse av skoletrivsel statistisk henger sammen med hvordan de svarer på spørsmålene andre sider ved læringsmiljøet.

Dette designet innebærer noen tydelige avgrensninger med tanke på tolkning av funnene. Nærmere inspeksjon viser at læringsmiljøindikatorne henger betydelig sammen – og alle sammenhengene går i samme retning. Den gjennomsnittlige korrelasjonen er på $r=0,35^{12}$, og flere overstiger $r=0,50$. I praksis betyr dette at elever som svarer positivt på én indikator, har en tendens til å svare positivt på andre.

En mulig tolkning er at svarmønstrene til en viss grad reflekterer en underliggende faktor som påvirker hvordan elevene besvarer Elevundersøkelsen. Denne faktoren kan for eksempel være en mer generell og grunnleggende form for positiv, negativ eller «nøytral» innstilling til eller opplevelse av skolen. Samtidig kan den også reflektere individuelle forskjeller i hvordan elever tilnærmer seg selve undersøkelsen. Det er for eksempel tenkelig at elever som tilfeldigvis har en dårlig dag, i større grad vil gi gjennomgående mer negative svar enn de ellers ville gjort. En slik responstendens kan derfor ha bidratt til de observerte sammenhengene, særlig i en undersøkelse der alle spørsmål – med unntak av mobbing – er positivt formulert og svaralternativene konsekvent er presentert i samme retning, fra «dårlig» til «bra».

Dette vil kunne ha konsekvenser for hvordan vi skal tolke resultatene som nettopp er presentert. Når vi analyserer hvordan enkeltindikatorer henger sammen med skoletrivsel – for eksempel hvordan elevenes opplevelse av medvirkning i skolen samvarierer med skoletrivsel, kan det være at vi både fanger opp denne indikatorens unike sammenheng med skoletrivsel og denne brede, felles positiv/negativ-holdningen til skole eller måter å svare selve undersøkelsen på. Dersom dette er tilfelle, vil vi kunne stå i fare for å dokumentere sammenhenger, som helt eller delvis reflekterer andre forhold enn det den enkelte indikatoren faktisk bidrar med av statistisk varians.

¹² Indikatoren som måler om elevene har venner å være sammen med i friminuttene samt de to indikatorene om mobbing og er korrelert noe svakere med resten av variablene (gjennomsnittlig $r=ca.0,20$).

At læringsmiljøindikatorerne henger sterkt sammen innbyrdes, bidrar altså til å gjøre det vanskelig å avgjøre hva sammenhengene vi presenterte ovenfor innebærer.

Vi har derfor utvidet analysene til en multivariat modell som tar hensyn til alle læringsmiljøindikatorerne samtidig. I multivariate modeller vil variablene «konkurrere» om den samme forklaringskraften og vi vil kunne få svar på om de enkelte indikatorerne statistisk bidrar til å forklare variasjoner i trivsel «på toppen» av de andre læringsmiljøindikatorerne.¹³ Dette innebærer at de koeffisientene som vi tidligere har dokumentert i de bivariate analysene kan bli mindre, fordi den forklarte variansen i de multivariate modellene blir fanget av andre, korrelerte variabler. Det vil også kunne skje at variabler som bivariat har en forholdsvis sterk sammenheng med et fenomen, i multivariate analyser kunne ha koeffisienter nær null eller bli ikke-signifikante. Vi vil komme tilbake til hvordan slike variabler eventuelt kan tolkes.

6.2.3 Multivariate analyser

Tabell 6.3 viser resultatene fra en multivariat regresjonsanalyse der alle læringsmiljøindikatorerne er med. I regresjonsanalysen har vi brukt skoletrivsel som avhengig variabel – målt på samme måte som læringsmiljøindikatorerne, det vil si som en standardisert variabel med gjennomsnitt lik null og standardavvik lik en. Vi har også tatt med bivariate resultater fra regresjonsanalyser, der vi kun la inn en og en av læringsmiljøindikatorerne i modellen. På denne måten kan vi sammenligne bivariate og multivariate sammenhenger. Analysene er gjort separat for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. De multivariate analysene viser at læringsmiljøindikatorerne samlet sett fanger opp over 40 prosent av variasjonen i skoletrivsel ($r^2=0,40/0,43$). Dette er høye tall, og understreker hvor tett skoletrivsel henger sammen med de andre indikatorerne.

Når vi analyserer alle læringsmiljøindikatorerne samtidig, blir sammenhengene svakere enn i analysene der hver indikator vurderes for seg. Dette er forventet, fordi mange av indikatorerne fanger opp nært beslektede sider ved elevenes skolehverdag og derfor overlapper med hverandre.

I de multivariate analysene viser koeffisientene hvor mye hver enkelt indikator henger sammen med skoletrivsel, når det samtidig tas hensyn til alle de andre indikatorerne. Resultatene kan dermed tolkes som uttrykk for hva hver indikator bidrar med utover det som allerede fanges opp av øvrige mål på læringsmiljøet.

Når vi sammenligner de bivariate og multivariate analysene, ser vi at en stor del av sammenhengene som framtrer når indikatorerne analyseres hver for seg, i praksis kan forklares av andre, nært relaterte indikatorer. For mange variabler blir over 90 prosent av den opprinnelige sammenhengen fanget opp av de øvrige indikatorerne i modellen. Dette innebærer at det i den multivariate analysen gjenstår et begrenset selvstendig bidrag for flere av indikatorerne.

Den samme tolkningen får vi ved å se på koeffisientene, hvor mange ligger nær null, noe som altså betyr at det nesten ikke lenger er noen sammenheng. Statistisk sett er disse sammenhengene signifikante, først og fremst fordi analysene bygger på et svært stort antall elever. Når datamaterialet er stort, blir usikkerheten i estimatene liten, og også svært beskjedne sammenhenger kan påvises med høy statistisk sikkerhet. Som vi skal vise senere, vil variablene med koeffisienter lavere enn 0,05 ikke bidra med noe særlig forklaring til å forstå variasjoner i skoletrivsel utover det de andre variablene bidrar med.

¹³ Et problem som kan oppstå i multivariate modeller som inneholder variabler som er tett sammenvevde, er det som kalles for multikollinearitet. For å vurdere multikollinearitet ble variance inflation factors (VIF) beregnet etter regresjonsanalysen. Verdier på 5–10 brukes ofte som indikasjon på bekymring. At gjennomsnittlige VIF-verdier er 1,72, med høyeste VIF-verdi 2,45 indikerer at multikollinearitet ikke utgjør et problem i analysene.

Tabell 6.3 Bivariate og multivariate sammenhenger mellom læringsmiljøindikatorer og opplevd skoletrivsel. Regresjonskoeffisienter med skoletrivsel som avhengig variabel (z-skår). Elevundersøkelsen 2024 (5. – 10. trinn)

| Læringsmiljøindikatorer | Mellomtrinnet | | | Ungdomstrinnet | | |
|------------------------------------|---------------|-------------|------------|----------------|-------------|------------|
| | Bivariat | Multivariat | % forklart | Bivariat | Multivariat | % forklart |
| Har noen å være med i friminuttene | 0,397 | 0,215 | 46 % | 0,482 | 0,295 | 39 % |
| Motivasjon | 0,462 | 0,194 | 58 % | 0,452 | 0,150 | 67 % |
| Mobbing (snudd) | 0,392 | 0,174 | 56 % | 0,390 | 0,112 | 71 % |
| Støtte fra lærerne | 0,467 | 0,134 | 71 % | 0,478 | 0,123 | 74 % |
| Trygt klassemiljø | 0,408 | 0,091 | 78 % | 0,447 | 0,122 | 73 % |
| Læringskultur | 0,415 | 0,059 | 86 % | 0,416 | 0,048 | 88 % |
| Mestring av skolearbeid | 0,337 | 0,025 | 93 % | 0,389 | 0,016 | 96 % |
| Faglig støtte hjemme | 0,319 | 0,022 | 93 % | 0,334 | 0,022 | 93 % |
| Felles regler | 0,360 | 0,019 | 95 % | 0,294 | 0,021 | 93 % |
| Variasjon i arbeidsmåter | - | - | - | 0,343 | 0,017 | 95 % |
| Elevmedvirkning | 0,357 | 0,014 | 96 % | 0,375 | 0,017 | 95 % |
| Vurdering for læring | 0,386 | 0,014 | 96 % | 0,391 | 0,009 | 98 % |
| Relevans for livet | - | - | - | 0,346 | 0,010 | 97 % |
| Praktisk undervisning | - | - | - | 0,295 | 0,007 | 98 % |
| Nok faglige utfordringer | 0,150 | 0,015 | 90 % | 0,153 | 0,002 | 99 % |
| N= | 137 932 | | | 151 859 | | |
| r ² | 0,40 | | | 0,43 | | |

Note: Tabellen viser standardiserte regresjonskoeffisienter (β). Standardfeilene (se b) befinner seg mellom 0,002 og 0,003.

Mønstrene er nokså identiske på tvers av de to hovedtrinnene, hvor de samme indikatorene framstår som de mest robuste i analysene. På begge hovedtrinn kjennetegnes elever som trives på skolen først og fremst av at de har noen å være sammen med i friminuttene. Denne indikatoren har den høyeste koeffisienten i regresjonsmodellen når de andre variablene holdes konstante. Tendensen er noe sterkere på ungdomstrinnet ($\beta=0,30$) enn på mellomtrinnet ($\beta=0,21$).

Derneft følger indikatoren for skolemotivasjon. Elever med høy trivsel kjennetegnes også av høyere skolemotivasjon, og dette mønsteret gjenstår selv når de andre variablene tas med i modellen. Sammenhengen er noe sterkere på mellomtrinnet ($\beta=0,19$) enn på ungdomstrinnet ($\beta=0,15$). Indikatoren som måler elevenes opplevelse av mestring av skolearbeidet, framstår derimot som tett sammenvevd med andre læringsmiljøindikatorer. I de multivariate analysene ligger koeffisienten rundt 0,02, noe som tyder på at mønsteret i stor grad overlapper med andre sider ved læringsmiljøet. Det samme gjelder indikatoren om i hvilken grad ungdomsskoleelever opplever skolen som relevant for livet deres.

Å være utsatt for mobbing henger også tydelig sammen med skoletrivsel. Dette er særlig markert på mellomtrinnet, hvor indikatoren har den tredje høyeste koeffisienten ($\beta=0,17$). På ungdomstrinnet ser vi en tilsvarende sammenheng ($\beta=0,11$), omtrent på nivå med indikatorene støtte fra lærerne og trygt klasserom ($\beta=0,12$). På mellomtrinnet ligger disse også relativt høyt, med koeffisienter på henholdsvis 0,13 og 0,09.

Indikatoren for læringskultur i klassen skiller seg også noe ut, men med lavere koeffisienter enn indikatorene nevnt over ($\beta=0,06$ på mellomtrinnet og $\beta=0,05$ på ungdomstrinnet).

For de resterende indikatorene er koeffisientene svært lave ($\beta<0,02$). Dette gjelder vurdering for læring, felles regler, elevmedvirkning, faglig støtte hjemme og opplevelsen av å få nok faglige utfordringer, samt indikatorene som bare er målt på ungdomstrinnet: skolens relevans for livet, variasjon i arbeidsmåter og praktisk undervisning.

Oppsummert viser resultatene større spredning i koeffisientene i de bivariate analysene enn i de multivariate analysene. Mens de bivariate koeffisientene varierer fra 0,15 til 0,48, ligger

majoriteten av koeffisientene i de multivariate analysene under 0,03. For å teste betydningen av disse, kjørte vi multivariate modeller hvor variabler med svært lave koeffisienter ble tatt ut. Den samlede forklarte variansen ble nesten uendret (differanse på 0,001) sammenlignet med modellen som inkluderte alle læringsmiljøvariablene ($r^2=0,40/0,43$). Dette tyder på at flere av spørsmålene i Elevundersøkelsen reflekterer en felles underliggende dimensjon knyttet til elevenes samlede opplevelse av skolen, og at det i praksis kan være vanskelig å skille klart mellom spesifikke sider ved skolemiljøet.

Det er samtidig viktig å understreke at lave koeffisienter i multivariate modeller ikke betyr at indikatorene er uten betydning for skoletrivsel. Snarere tyder mønsteret på at de inngår i et tett samspill med andre sider ved læringsmiljøet, og at de overlapper med nærliggende og sterkt korrelerte indikatorer. Multivariate regresjonsanalyser identifiserer primært hvilke variabler som skiller seg ut med unike statistiske bidrag, og sier ikke nødvendigvis noe om hvordan ulike forhold virker sammen i elevenes hverdag.

Samtidig framstår noen indikatorer som mer stabile på tvers av analyser. Dette gjelder særlig de sosiale læringsmiljøindikatorne, samt skolemotivasjon og mobbing, og til en viss grad læringskultur i klassen. Disse indikatorene blir dermed spesielt viktig å se nærmere på senere, når vi skal forsøke å finne mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel.

6.3 Oppsummering

Dette kapitlet gir et bredt bilde av hvordan barn og unge med ulik grad av skoletrivsel har det i hverdagen, og hvordan de opplever skolemiljøet. Målet har ikke vært å etablere kausale sammenhenger, men å identifisere hvilke sider ved ungdomsliv og læringsmiljø som systematisk kjennetegner elever som i ulik grad og på ulike måter trives i skolen, og som dermed kan bidra til å forstå nedgangen i skoletrivsel det siste tiåret.

Ungdata gir innsikt i ungdommers livssituasjon generelt, mens Elevundersøkelsen gir detaljerte mål på sentrale sider ved skolemiljøet. Til tross for ulik innretning peker begge datakildene mot de samme hovedlinjene: skoletrivsel henger særlig tett sammen med sosial tilhørighet, livskvalitet, opplevelse av læringsmiljøet, og forekomst av mobbing og krenkelsler. Samtidig er det tydelige sammenhenger mellom skoletrivsel og skolemotivasjon og mellom skoletrivsel og søvn.

Ungdata viser svært store kontraster i ungdommers hverdagsliv mellom de som «trives på alle områder» på skolen og de som «trives dårlig». De største forskjellene knytter seg til livskvalitet og hvordan elevene har svart på spørsmål som fanger opp positive og negative følelser. Høy skoletrivsel er forbundet med glede, energi, mestring og framtidsoptimisme, mens lav trivsel henger sammen med nedstemthet, bekymringer og opplevd press – både fra skole og andre arenaer som sosiale medier, kropp og idrett. Kvaliteten i sosiale relasjoner framstår som helt sentral: ungdom med lav trivsel rapporterer oftere ensomhet, færre fortrolige venner og svakere relasjoner til foreldre. Utsatthet for krenkelsler er også tydelig knyttet til skoletrivsel: mobbing forekommer sjelden blant de som trives best, men er betydelig mer utbredt blant de som trives dårlig, sammen med hyppigere rapportert vold og seksuell trakassering.

Levevaner følger et tilsvarende mønster. Ungdom med høy trivsel sover mer, har færre søvnproblemer og spiser oftere regelmessige måltider som frokost og lunsj. Lav trivsel henger derimot sammen med mer risikoadferd, særlig skulking, der om lag halvparten av dem med lavest trivsel har skulket det siste året. Sammenhenger med skjermbruk, gaming og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er gjennomgående svake til moderate, og forskjellene i skjermtid er mest tydelig mellom yttergruppene på trivselsskalaen.

Elevundersøkelsen bekrefter hovedbildet fra Ungdata, men med fokus på elevenes opplevelse av skolehverdagen. Bivariat er det klare sammenhenger mellom trivsel og alle læringsmiljøindikatorerne, noe som viser at skoletrivsel henger sammen med et bredt spekter av opplevelser i skolen. Den relasjonelle dimensjonen er særlig tydelig: det å ha noen å være sammen med i friminuttene, oppleve støtte fra lærere og være del av et trygt klassemiljø har sterkest sammenheng med trivsel både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Elever som trives, vurderer også det faglige miljøet langt mer positivt og rapporterer å være mer motivert for skolearbeidet. Mobbing skiller seg tydelig ut. Elever som ikke trives, rapporterer ofte å være utsatt.

Når indikatorene analyseres samlet i multivariate modeller, blir flere av de bivarierte sammenhengene mellom opplevd læringsmiljø og skoletrivsel svakere. Dette viser at de ulike sidene ved læringsmiljøet, slik dette er målt i Elevundersøkelsen, henger tett sammen – og reflekterer en felles underliggende faktor, som handler om hvordan elevene samlet sett opplever skolen. Det kan dermed være vanskelig å skille klart ut hvilke spesifikke sider ved læringsmiljøet de ulike indikatorene faktisk måler. Samtidig viser analysene at noen faktorer har en mer robust, selvstendig sammenheng med skoletrivsel: sosial tilhørighet i friminuttene, skolemotivasjon og mobbing, samt i noe mindre grad lærerstøtte, trygt klassemiljø og læringskulturen i klasserommet.

Dette betyr ikke at andre indikatorer, som elevmedvirkning, praktisk og variert undervisning eller konsekvent håndtering av skolens felles regler, er uten betydning. Deres sammenheng med skoletrivsel kan imidlertid være mer indirekte, gjennom de grunnleggende sosiale og motivasjonsrelaterte forholdene som har sterkest direkte kobling til elevenes opplevelse av skoletrivsel.

7 Hva kan forklare nedgangen i skoletrivsel?

I dette kapitlet undersøker vi mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. Å forklare endringer over tid er imidlertid krevende. Mange forhold kan spille inn, og med det designet vi har valgt, kan vi ikke fastslå hva som eventuelt representerer kausale årsaker. Vi kan derfor ikke si hva som direkte forårsaker nedgangen, men vi kan undersøke hvilke forhold som samvarierer med utviklingen, og hvilke indikatorer som endrer seg samtidig med nedgangen. Utgangspunktet for analysene er den omfattende informasjonen som ligger i de to datasettene fra Elevundersøkelsen og Ungdata, hvor vi bruker variabler og indikatorer redegjort for tidligere i rapporten. Analysene er imidlertid komplekse, siden vi behandler et stort antall variabler og indikatorer samtidig.

Metoden vi har brukt består av to trinn. Først undersøker vi hvilke sider ved elevenes hverdagsliv og opplevelse av læringsmiljø som har endret seg over tid. Variabler som ikke har endret seg, kan i stor grad avskrives som mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. Det er imidlertid ikke nok at en variabel har endret seg; endringen må skje i samme «retning» som nedgangen i skoletrivsel. For eksempel vil en eventuell nedgang i mobbing ikke kunne forklare nedgang i trivsel, siden mobbing er negativt knyttet til skoletrivsel. Relevante indikatorer må derfor både ha endret seg over tid i samme retning som skoletrivselen og samtidig være tydelig assosiert med trivsel. Jo større endringen har vært, og jo sterkere sammenheng indikatoren har med skoletrivsel, desto større er potensialet for at den kan bidra til å belyse nedgangen.

Det andre trinnet består i å analysere de indikatorene som har endret seg, ved hjelp av regresjonsanalyser. Her undersøker vi hvordan sammenhengen mellom tid og skoletrivsel endres når de enkelte indikatorene for unges hverdagsliv og læringssituasjon holdes konstante. Dette gir et empirisk grunnlag for å vurdere hvilke endringer i elevenes livssituasjon og opplevelse av læringsmiljø som er knyttet til utviklingen i skoletrivsel, uten å trekke kausale slutninger.

Vi deler analysen inn i ulike tidsperioder: endringer før pandemien, overgangen til pandemien, og perioden etter pandemien. Vi starter kapitlet med analyser av unges hverdagsliv og avslutter med elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Merk at spørreskjemaet til Ungdata har vært gjenstand for flere revideringer i løpet av den perioden vi analyserer her. Derfor vil antallet variabler vi tester ut ikke være de samme i alle analysene i dette kapitlet. I Elevundersøkelsen er det kun ett spørsmål som ikke er med i alle perioder.

7.1 Unges hverdagsliv

7.1.1 Mulige forklaringer siste halvdel av 2010-tallet

Vi starter analysene med å se nærmere på utviklingen i perioden før pandemien, det vil si fra midten (2014-2016) av 2010-tallet til slutten (2017-2019). Først undersøker vi hvilke sider ved unges hverdagsliv som endret seg i denne perioden. Vi tok utgangspunkt i de variablene som vi tidligere har vist har en tydelig sammenheng med skoletrivsel, og undersøkte i hvilken grad det var endringer i disse gjennom denne perioden. Som nevnt er slike endringer en forutsetning for at en variabel skal kunne gi et statistisk bidrag til å forklare endringer i skoletrivsel. Vi estimerte også et mål på sammenhengen mellom skoletrivsel og de ulike variablene (η) i hver av de to periodene, for å sjekke om disse har endret seg over tid. Alle variablene i analysen ble standardisert til z-skårer basert på hele tidsperioden 2014-2025. For hver variabel har vi estimert en forskjell mellom de to tidsperiodene. Vi omtaler differansene som d .

Resultatene, som er vist i Tabell 7.1, viser at det på flere områder var markante endringer i ungdoms hverdagsliv i løpet av denne tidsperioden. De største endringene skjedde på det digitale området og på tid brukt til lekser. Samlet tidsbruk på skjerm gikk mye opp ($d=0,25$), herunder tid brukt på sosiale medier ($d=0,16$) og dataspill ($d=0,07$). Tiden ungdom brukte på lekser og annet skolearbeid gikk derimot betydelig ned ($d=-0,27$), samtidig som det ble noe vanligere å skulke skolen ($d=0,08$) og mindre vanlig å lese bøker ($d=-0,12$). I denne tidsperioden ble det også mindre vanlig å være hjemme sammen med venner ($d=-0,16$), og samtidig litt mer vanlig at ungdom tilbrakte hele kvelder hjemme hos seg selv ($d=0,04$).

Tabell 7.1 Endringer i unges hverdagsliv 2014-16 til 2017-19. z-skår

| Potensiell forklaring | z-skår | | Endring (d) | Sammenheng mellom trivselsprofiler og potensielle forklaringsvariabler (η) | |
|----------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| | Periode 1 2014-16 | Periode 2 2017-19 | | Periode 1 2014-16 | Periode 2 2017-19 |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | | | |
| Skolearbeid på fritiden | 0,31 | 0,03 | -0,27 | 0,10 | 0,12 |
| Skjermtid totalt | -0,33 | -0,08 | +0,25 | 0,18 | 0,18 |
| Sosiale medier | -0,28 | -0,13 | +0,16 | 0,13 | 0,13 |
| Psykiske plager | -0,16 | 0,00 | +0,16 | 0,46 | 0,47 |
| Lese bøker | 0,10 | -0,02 | -0,12 | 0,08 | 0,09 |
| Regelbrudd | -0,14 | -0,02 | +0,11 | 0,25 | 0,22 |
| Ensomhet | -0,11 | 0,00 | +0,11 | 0,43 | 0,43 |
| Samvær med venner | 0,02 | -0,08 | -0,10 | 0,06 | 0,06 |
| Gaming | -0,13 | -0,06 | +0,07 | 0,08 | 0,06 |
| Framtidsoptimisme | 0,09 | 0,00 | -0,09 | 0,33 | 0,33 |
| Skulket skolen | -0,13 | -0,05 | +0,08 | 0,32 | 0,28 |
| Fysiske plager | -0,06 | -0,01 | +0,05 | 0,26 | 0,25 |
| Hjemme hele kvelden | -0,13 | -0,09 | +0,04 | 0,06 | 0,07 |
| Liten/ingen endring | | | | | |
| Foreldreoversikt | 0,02 | 0,00 | -0,02 | 0,28 | 0,26 |
| Rusmiddelbruk | -0,01 | -0,03 | -0,02 | 0,27 | 0,24 |
| Fornøyd med foreldre | -0,02 | -0,01 | +0,01 | 0,20 | 0,20 |
| Mobbing | -0,01 | +0,01 | +0,01 | 0,40 | 0,38 |
| Fortrolige vennskap | 0,06 | 0,06 | 0,00 | 0,23 | 0,24 |
| Motsatt endring | | | | | |
| Trening i idrettslag | -0,07 | 0,07 | +0,14 | 0,15 | 0,15 |

Note: Potensielle forklaringsvariabler er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2025. Linjene i midterste del av tabellen viser variabler med liten endring over tid ($d \leq 0,02$). Linjer markert i øverste del viser variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler), mens den nederste linjen viser en variabel som går i motsatt retning.

Analysene viser videre at det var en negativ utvikling på flere av de indikatorene som i størst grad henger sammen med skoletrivsel, nemlig det som har med helse og livskvalitet å gjøre. Selv om det varierer noe hvor store endringene er, går de i samme retning. I denne perioden økte både psykiske plager ($d=0,16$) og ensomhet ($d=0,11$). Fysiske plager økte noe ($d=0,05$), og det var en liten nedgang i framtidsoptimismen ($d=-0,09$). Det var også en tendens til en økning i ungdommenes tilbøyelighet til å være involvert i regelbrudd ($d=0,11$).

Når det gjelder mobbing, var tallene stabile i denne perioden. Det betyr at mobbing ikke kan bidra til å forklare endringene i skoletrivsel i perioden. Det samme gjelder de tre målene vi har på relasjoner til foreldre og venner, siden heller ikke disse endret seg gjennom siste halvdel av 2010-tallet. Det var heller ingen nevneverdige endringer i rusmiddelbruk ($d=-0,02$).

Idrettsdeltakelsen økte derimot noe i denne perioden ($d=0,14$). Denne utviklingen er interessant, fordi vi skulle anta at idrettsdeltakelsen gikk ned dersom dette skulle være en mulig forklaring på nedgang i skoletrivsel, siden det å drive med organisert idrett er mest utbredt i de trivselsprofilene som har gått tilbake.

Det neste skrittet i analysen er å undersøke i hvilken grad de ulike variablene bidro til å forklare forskyvningene i trivselsprofiler i denne perioden. Til dette brukte vi lineære regresjonsanalyser, der hver av profilene ble lagt inn som avhengige dummyvariabler i modeller med en uavhengig variabel for å skille mellom de to tidsperiodene. Først kjørte vi analyser uten andre forklaringsvariabler enn tidsperiode. Disse viser i praksis ikke noe annet enn de endringene i trivselsprofiler vi viste i kapittel fire. De er likevel med for å kalibrere dette opp mot en situasjon hvor mulige forklaringsvariabler holdes konstant. Deretter la vi inn i modellene en og en forklaringsvariabel og noterte hvor stor koeffisienten for tidsperiode var. På bakgrunn av dette estimerte vi hvor stor andel av endringene som hver enkelt av forklaringsvariablene bidro med. I disse analysene inkluderte vi kun variabler som hadde endret seg i løpet av den aktuelle tidsperioden.

Vi gjennomførte til slutt en samlet analyse, der vi inkluderte alle variabler som bidro til å forklare endringer i skoletrivsel. For å trimme modellen best mulig satte vi som et kriterium at variabelens «bivariate» bidrag til forklaring skulle være på minst 10 %¹⁴. Variabler som ble inkludert i denne trimmete modellen, er markert med fet skrift i kolonnene som er markert med «%» i Tabell 7.2 nedenfor.

Den øverste delen av tabellen viser det vi ønsker å forklare, nemlig den prosentvise endringen for hver av de seks trivselsprofilene. I kolonnene som er merket med «b» i den nedre delen av tabellen vises koeffisientene for tidsvariabelen etter at det ble justert for forklaringsvariabelen. På bakgrunn av disse koeffisientene beregnet vi hvor stor andel av det vi ønsker å forklare som kunne knyttes til de ulike variablene. Disse andelene er vist i kolonnene merket «%».

La oss først starte med å avklare det vi ønsker å forklare. Vi har tidligere i kapittelet vist at det i denne perioden var en tendens til en forskyvning fra profilene med høyest skoletrivsel over mot profilene med lavest trivsel. I denne perioden var den mest markante endringen en nedgang på 3,7 prosentpoeng i andelen som ble klassifisert i trivselsprofil 1 «de som trives på alle områder». Profilene 4-6 økte i utbredelse, hver av dem i størrelsesorden 1,0 - 1,5 prosentpoeng. Andelene som ble klassifisert i profil 2 og profil 3 endret seg nokså lite. Vi kommer derfor ikke til å legge særlig vekt på disse profilene i analysene her. Vårt hovedanliggende er altså å forsøke å forklare hvorfor det har vært en nedgang i profil 1 og hvorfor profilene 4, 5 og 6 over tid har blitt større.

Resultatene fra regresjonsmodellen tilsier at forskyvningene i trivselsprofiler innen denne seksårsperioden langt på vei samvarierer med endringer i unges hverdagsliv. 82 % av nedgangen i profil 1 og 75 % av økningen i profil 4 blir forklart av den trimmete modellen. Når det gjelder profil 5 og 6 bidrar modellene til å forklare hele endringen. Det vil si, estimatene er under null, noe som betyr at når vi holder alle de variablene som er med i den trimmete modellen konstant, er det en svak nedgang i disse profilene. Vi skal ikke legge for mye vekt på akkurat dette funnet, men det antyder at endringene i unges hverdagsliv i denne perioden har vært noe større enn økningen i mistrivselen i skolen.

Det varierer noe mellom de ulike profilene hvilke variabler som er mest utslagsgivende, men et fellestrekk er at variablene som måler livskvalitet, skjermtid og regelbrudd bidrar med størst forklaringskraft. Også skulking og lekser bidrar, men isolert sett i mindre grad. Verken gaming, det å være hjemme om kveldene, eller å lese bøker bidrar i disse modellene.

¹⁴ Variabler som alene forklarte mindre enn 10% bidro ikke til noen ytterligere forklaring av tidstrenden utover det de andre variablene i modellen gjorde.

Tabell 7.2 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2014-16 til 2017-2019. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata

| | Profil 1 | | Profil 2 | | Profil 3 | | Profil 4 | | Profil 5 | | Profil 6 | |
|------------------------------|------------------------|-------------|-----------------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------------|--------------|---------------|-------------|
| | Trives på alle områder | | Trives svært godt, men kjeder seg | | Trives svært godt, men gruer seg | | Trives nok så godt, men kjeder seg | | Trives nok så godt, men gruer seg | | Trives dårlig | |
| 2014-2016 (per 1) | 18,0 | | 41,6 | | 6,2 | | 18,1 | | 8,9 | | 7,2 | |
| 2017-2019 (per 2) | 14,3 | | 40,9 | | 6,8 | | 19,4 | | 9,9 | | 8,6 | |
| Endring periode 1-2 | -3,7 | | -0,7 | | +0,7 | | +1,3 | | +1,0 | | +1,5 | |
| Estimerte forskjeller | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % |
| Psykiske plager | -2,2 | 39 % | 0,9 | 233 % | 0,5 | 27 % | 0,8 | 36 % | -0,1 | 115 % | 0,1 | 91 % |
| Ensomhet | -3,0 | 20 % | 0,5 | 172 % | 0,6 | 8 % | 0,9 | 29 % | 0,3 | 69 % | 0,6 | 57 % |
| Skjermtid totalt | -2,5 | 32 % | -0,3 | 55 % | 0,6 | 8 % | 0,8 | 35 % | 0,5 | 45 % | 0,8 | 42 % |
| Regelbrudd | -2,9 | 22 % | -0,1 | 84 % | 0,6 | 13 % | 1,0 | 18 % | 0,7 | 33 % | 0,7 | 53 % |
| Skulket skolen | -3,1 | 16 % | -0,1 | 84 % | 0,6 | 14 % | 1,2 | 2 % | 0,7 | 25 % | 0,7 | 55 % |
| Framtidsoptimisme | -3,3 | 11 % | 0,0 | 107 % | 0,7 | -4 % | 1,1 | 16 % | 0,6 | 36 % | 0,8 | 43 % |
| Skolearbeid på fritiden | -2,9 | 20 % | -0,8 | -20 % | 0,8 | -22 % | 1,0 | 20 % | 0,9 | 6 % | 1,0 | 30 % |
| Sosiale medier | -3,1 | 15 % | -0,7 | 1 % | 0,6 | 11 % | 1,3 | 0 % | 0,8 | 21 % | 1,2 | 19 % |
| Fysiske plager | -3,4 | 7 % | -0,4 | 37 % | 0,7 | 3 % | 1,3 | 1 % | 0,8 | 18 % | 1,2 | 20 % |
| Lese bøker | -3,5 | 6 % | -0,8 | -15 % | 0,7 | 2 % | 1,2 | 3 % | 1,0 | -3 % | 1,4 | 7 % |
| Samvær med venner | -3,8 | -2 % | -0,4 | 41 % | 0,7 | -3 % | 1,2 | 9 % | 0,9 | 7 % | 1,4 | 9 % |
| Gaming | -3,6 | 2 % | -0,6 | 16 % | 0,7 | 2 % | 1,2 | 5 % | 1,0 | -1 % | 1,3 | 8 % |
| Hjemme hele kvelden | -3,7 | -1 % | -0,6 | 17 % | 0,7 | 3 % | 1,3 | -2 % | 0,9 | 5 % | 1,4 | 3 % |
| Idrettslag | -4,1 | -11 % | -1,2 | -64 % | 0,7 | -3 % | 1,5 | -20 % | 1,3 | -30 % | 1,7 | -20 % |
| Trimmet modell | -0,71 | 81 % | 0,48 | 169 % | 0,58 | 17 % | 0,33 | 75 % | -0,24 | 124 % | -0,43 | 129 % |

Note: Raden markert som «trimmet modell» viser resultatene fra en felles modell som inkluderer alle de variablene som i kolonnen «%» er markert med fet skrift. Dette er variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel. Kolonnene markert % viser hvor stor andel av endringen over tid som blir forklart i modellene.

7.1.2 Mulige forklaringer i overgangen til pandemien

Det er i overgangen til pandemitiden at vi har registrert de største endringene i trivselsprofiler. Profil 1 fortsetter å gå ned med 5,4 prosentpoeng, mens profil 2 blir redusert med 7,9 poeng. Profilene 4, 5 og 6 øker derimot med henholdsvis 6,4, 2,5 og 5,8 poeng. Spørsmålet vi her ønsker å få svar på, er hvorvidt disse endringene lar seg forklare av endringer i unges hverdagsliv. Vi får et første svar på dette i Tabell 7.3, som viser hvordan potensielle forklaringsvariabler endret seg i denne perioden. Resultatene viser at endringene fra forrige periode forsterket seg på det digitale området. Sånn sett framstår de som plausible forklaringsfaktorer. I denne perioden øker altså skjermtiden ($d=0,29$) noe mer enn i forrige periode. Dette reflekteres ved at tiden brukt på sosiale medier ($d=0,25$) og til gaming ($d=0,18$) også fortsetter å øke. Tiden brukt til lekser fortsetter også å gå nedover ($d=-0,10$), men nedgangen var mindre enn i den forrige perioden. I overgangen til pandemitiden ble det enda vanligere at ungdom tilbragte tid hjemme om kveldene, men det var også en liten tendens til økning i samvær med venner, enten det er ute eller hjemme hos hverandre. Målene på livskvalitet var lavere i 2021/22 enn i årene i forkant av pandemien. Men økningen i psykiske plager ($d=0,16$) og ensomhet ($d=0,11$) var likevel mindre sammenlignet med økningen i periodene før pandemien. Det samme gjelder nedgangen i framtidsoptimisme, som flater noe ut.

Når det gjelder rapportering av fysiske plager, var det ingen endring i den tidsperioden vi ser på her. Det var heller ingen endringer i rusmiddelbruk og lesing av bøker. Relasjonene til foreldrene endret seg heller ikke vesentlig, men det var en liten nedgang ($d=-0,11$) i målet som fanger opp fortrolige vennskap. Det var også en viss økning i selvrapporterte regelbrudd ($d=0,07$) og nedgang i trening i idrettslag ($d=-0,07$).

Mobbing derimot, gikk noe ned ($d=-0,06$) i denne perioden. Noe som betyr at mobbing heller ikke i denne perioden framstår som en plausibel forklaring på nedgangen i skoletrivsel.

Fra 2017 er det spørsmål om skolerelatert stress i Ungdata. Resultatene viser at dette økte noe ($d=0,10$) i overgangen til pandemitiden.

Tabell 7.3 Endringer i unges hverdagsliv 2017-19 til 2021-2022. z-skår

| Potensiell forklaring | z-skår | | Endring (d) | Sammenheng mellom trivselsprofiler og potensielle forklaringsvariabler (η^2) | |
|----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| | Periode 2 2017-19 | Periode 3 2021-22 | | Periode 2 2017-19 | Periode 3 2021-22 |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | | | |
| Skjermtid totalt | -0,08 | 0,22 | +0,29 | 0,18 | 0,17 |
| Sosiale medier | -0,12 | 0,12 | +0,25 | 0,13 | 0,11 |
| Hjemme hele kvelden | -0,09 | 0,13 | +0,22 | 0,07 | 0,10 |
| Gaming | -0,06 | 0,12 | +0,18 | 0,06 | 0,06 |
| Fortrolige vennskap | 0,06 | -0,05 | -0,11 | 0,24 | 0,26 |
| Skolerelatert stress | -0,06 | 0,04 | +0,10 | 0,31 | 0,37 |
| Skolearbeid på fritiden | 0,03 | -0,07 | -0,10 | 0,12 | 0,10 |
| Antar fullføre videregående | 0,09 | -0,01 | -0,10 | 0,24 | 0,22 |
| Antar høyere utdanning | 0,06 | -0,04 | -0,10 | 0,20 | 0,16 |
| Psykiske plager | 0,00 | 0,09 | +0,09 | 0,47 | 0,51 |
| Ensomhet | 0,00 | 0,08 | +0,09 | 0,43 | 0,46 |
| Regelbrudd | -0,02 | 0,06 | +0,08 | 0,23 | 0,21 |
| Trening i idrettslag | 0,07 | 0,00 | -0,07 | 0,15 | 0,16 |
| Skulket skolen | -0,05 | 0,02 | +0,07 | 0,28 | 0,29 |
| Framtidsoptimisme | 0,00 | -0,05 | -0,05 | 0,34 | 0,36 |
| Liten/ingen endring | | | | | |
| Foreldreoversikt | 0,00 | -0,01 | -0,01 | 0,26 | 0,25 |
| Rusmiddelbruk | -0,03 | -0,02 | +0,01 | 0,24 | 0,19 |
| Fysiske plager | -0,01 | -0,02 | -0,01 | 0,25 | 0,26 |
| Lese bøker | -0,02 | -0,01 | +0,01 | 0,09 | 0,07 |
| Fornøyd med foreldre | -0,01 | 0,01 | +0,02 | 0,20 | 0,21 |
| Motsatt endring | | | | | |
| Mobbing | 0,01 | -0,05 | -0,06 | 0,38 | 0,34 |
| Press kropp, idrett og some | 0,04 | -0,05 | -0,09 | 0,25 | 0,28 |
| Samvær med venner i fritiden | -0,08 | 0,02 | +0,10 | 0,06 | 0,08 |

Note: Potensielle forklaringsvariabler er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2025. Linjene i midterste del av tabellen viser variabler med liten endring over tid ($d \leq 0,02$). Linjer markert i øverste del viser variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler), mens de nederste linjene viser variabler som går i motsatt retning.

Tabell 7.4 viser estimerte endringer i trivselsprofilene når de ulike variablene som måler unges hverdagsliv holdes konstant. Igjen har vi kun inkludert variabler hvor det var en endring. Hovedfunnet er at det bare er en begrenset del av endringene som lar seg forklare gjennom de variablene som er inkludert i analysen: kun 40 prosent av nedgangen i Profil 1, 40 % av økningen i Profil 5 og 33 prosent av økningen i Profil 6. De andre profilene gjenstår som mer eller mindre uforklart.

Igjen er det det generelle målet på skjermtid samt målene som fanger opp psykiske plager og ensomhet, som bidrar til å forklare endringene. Men også økningen i skolerelatert stress er forbundet med endringene i skoletrivsel. Det samme gjelder til en viss grad indikatoren som fanger opp fortrolige vennskap. De resterende variablene bidrar i liten grad til å forklare endringer i skoletrivsel i denne perioden.

Nedgangen i mobbing derimot, bidrar til en viss økning i estimatene. Dette kan indikere en viss «motkraft» mot nedgangen i skoletrivsel, det vil si at nedgangen kanskje ville vært enda større dersom mobbingen hadde vedvart på samme nivå eller økt.

Tabell 7.4 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2017-2022. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata

| | Profil 1 | | Profil 2 | | Profil 3 | | Profil 4 | | Profil 5 | | Profil 6 | |
|------------------------------|------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------------|-------------|-----------------------------------|------------|----------------------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Trives på alle områder | | Trives svært godt, men kjeder seg | | Trives svært godt, men gruer seg | | Trives nokså godt, men kjeder seg | | Trives nokså godt, men gruer seg | | Trives dårlig | |
| 2017-2019 (per 2) | 14,3 | | 40,9 | | 6,8 | | 19,4 | | 9,9 | | 8,6 | |
| 2021-2022 (per 3) | 8,9 | | 33,0 | | 5,5 | | 25,8 | | 12,4 | | 14,5 | |
| Endring periode 2-3 | -5,4 | | -7,9 | | -1,3 | | +6,4 | | +2,5 | | +5,8 | |
| Estimerte forskjeller | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % |
| Skjermtid totalt | -4,2 | 22 % | -7,5 | 5 % | -1,3 | 1 % | 6,2 | 4 % | 2,0 | 20 % | 4,9 | 15 % |
| Psykiske plager | -4,8 | 11 % | -7,2 | 10 % | -1,4 | -3 % | 6,4 | 0 % | 1,9 | 22 % | 5,0 | 14 % |
| Skolerelatert stress | -4,8 | 12 % | -7,2 | 9 % | -1,4 | -5 % | 6,3 | 2 % | 1,9 | 22 % | 5,1 | 12 % |
| Ensomhet | -5,0 | 8 % | -7,2 | 10 % | -1,3 | 0 % | 6,4 | 1 % | 2,1 | 17 % | 5,1 | 13 % |
| Fortrolige vennskap | -5,1 | 6 % | -7,2 | 10 % | -1,3 | 4 % | 6,2 | 3 % | 2,2 | 12 % | 5,2 | 11 % |
| Sosiale medier | -4,7 | 13 % | -8,2 | -3 % | -1,4 | -6 % | 6,7 | -5 % | 2,2 | 12 % | 5,5 | 6 % |
| Antar fullføre VGS | -5,2 | 4 % | -7,4 | 6 % | -1,5 | -12 % | 6,7 | -5 % | 2,3 | 9 % | 5,1 | 12 % |
| Framtidsoptimisme | -5,2 | 4 % | -7,5 | 5 % | -1,4 | -6 % | 6,5 | -2 % | 2,3 | 7 % | 5,3 | 8 % |
| Antar høyere utdann. | -5,1 | 6 % | -7,7 | 3 % | -1,4 | -9 % | 6,7 | -4 % | 2,6 | -4 % | 5,3 | 8 % |
| Skulket skolen | -5,2 | 4 % | -7,6 | 4 % | -1,4 | -1 % | 6,4 | 0 % | 2,3 | 7 % | 5,4 | 7 % |
| Hjemme hele kvelden | -5,3 | 2 % | -7,5 | 6 % | -1,3 | 3 % | 6,3 | 2 % | 2,3 | 6 % | 5,5 | 5 % |
| Regelbrudd | -5,5 | -1 % | -8,1 | -2 % | -1,3 | 0 % | 6,6 | -2 % | 2,5 | -3 % | 5,8 | 0 % |
| Skolearbeid på fritiden | -5,2 | 5 % | -7,9 | 0 % | -1,3 | 5 % | 6,3 | 2 % | 2,5 | 0 % | 5,6 | 4 % |
| Trening i idrettslag | -5,4 | 1 % | -7,8 | 2 % | -1,4 | -3 % | 6,5 | -1 % | 2,4 | 3 % | 5,6 | 4 % |
| Gaming | -5,3 | 3 % | -8,0 | -1 % | -1,4 | -5 % | 6,4 | 1 % | 2,6 | -6 % | 5,7 | 2 % |
| Trimmet modell | -3,23 | 40 % | -6,83 | 14 % | -1,4 | -6 % | 6,11 | 5 % | 1,49 | 40 % | 3,86 | 33 % |
| Mobbing | -5,7 | -6 % | -8,6 | -8 % | -1,4 | -4 % | 6,6 | -3 % | 2,7 | -10 % | 6,4 | -10 % |
| Press utenom skole | -5,9 | -10 % | -8,6 | -9 % | -1,4 | -4 % | 6,5 | -2 % | 2,9 | -18 % | 6,3 | -9 % |
| Samvær med venner | -5,4 | -1 % | -8,3 | -5 % | -1,4 | -8 % | 6,6 | -3 % | 2,6 | -4 % | 6,0 | -3 % |

Note: Raden markert som «trimmet modell» viser resultatene fra en felles modell som inkluderer alle de variablene som i kolonnen «%» er markert med fet skrift. Dette er variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel. Kolonnene markert % viser hvor stor andel av endringen over tid som blir forklart i modellene.

7.1.3 Mulige forklaringer postpandemi

Til slutt skal vi undersøke mulige forklaring på at skoletrivselen fortsetter å gå ned etter at pandemitiden. I denne perioden, det vil si årene 2023-2025, er nedgangen mindre enn i den forrige perioden. Mens profil 1 og profil 2 fortsetter å gå ned – med henholdsvis 2,4 og 2,2 prosentpoeng, øker profilene 5 og 6 øker med henholdsvis 1,3 og 2,2 poeng. Profilene 3 og 4 endrer seg med mindre enn ett prosentpoeng. Vi legger derfor mest vekt på å undersøke profilene som befinner seg i ytterkant.

Vi starter igjen analysen med å undersøke endringer i unges hverdagsliv. Tabell 7.5 gir en oversikt over hvordan dette endret seg i de første årene etter pandemien. Resultatene gir et mer variert bilde. På noen områder har det vært en utvikling, som kan tenkes å ha konsekvenser for hvordan forstå nedgangen i skoletrivsel. Endringene har ikke vært spesielt store, men både mobbingen (d=0,11), rusmiddelbruken (+0,07) og fysiske plager (d=0,10) økte i denne perioden. Det finnes også data for selvrappertert vold i denne perioden, som viser en viss økning (d=0,06).

På den annen side har flere av målene på livskvalitet endret seg i positiv retning. Dette er altså motsatt av det en skulle forvente, gitt at dette skulle være forklaringer på endringer i skoletrivsel også i denne perioden. Det viser seg at både rapportert ensomhet (d=-0,08) og psykiske plager (d=-0,05) har gått noe ned. Samtidig er ikke framtidsoptimismen lenger synkende, men har i praksis nærest flatet ut eller økt noe (d=0,02). Målet på livstilfredshet, som først kom med i Ungdata fra 2020, viser en mindre økning (d=0,04) i perioden etter pandemien. Det betyr at heller ikke dette samsvarer med utviklingen i skoletrivsel. Den totale skjermtiden har gått noe ned (d=-0,10). Det samme gjelder gaming (d=-0,07), mens tid brukt til sosiale medier fortsatte å øke noe (d=+0,09). Skolerelatert stress var derimot på samme nivå som i forrige periode. Skulkingen fortsatte å tilta (d=0,10) og tiden brukt på lekser og annet skolearbeid i fritiden fortsatte å gå ned (d=-0,13).

Indikatorerne som fanger opp relasjoner til foreldre og venner endret seg lite i denne perioden. Det samme gjelder lesing av bøker, trening i idrettslag, regelbrudd, samvær med venner ute om kveldene og seksuell trakassering. Vi tar derfor ikke med disse variablene i de neste analysene. Det samme gjelder skolerelatert stress og framtidsoptimisme.

Tabell 7.5 Endringer i unges hverdagsliv 2021-22 til 2023-2025. z-skår

| Potensiell forklaring | z-skår | | Endring (d) | Sammenheng mellom trivselsprofiler og potensielle forklaringsvariabler (eta) | |
|----------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| | Periode 3 2021-22 | Periode 4 2023-25 | | Periode 3 2021-22 | Periode 4 2023-25 |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | | | |
| Matvaner frokost/lunsj | 0,08 | -0,07 | -0,15 | 0,26 | 0,26 |
| Skolearbeid på fritiden | -0,07 | -0,19 | -0,13 | 0,10 | 0,09 |
| Mobbing | -0,05 | 0,05 | 0,11 | 0,34 | 0,37 |
| Skulket skolen | 0,02 | 0,12 | 0,10 | 0,29 | 0,29 |
| Fysiske plager | -0,02 | 0,08 | 0,09 | 0,26 | 0,28 |
| Sosiale medier | 0,12 | 0,21 | 0,09 | 0,11 | 0,13 |
| Rusmiddelbruk | -0,02 | 0,05 | 0,07 | 0,19 | 0,21 |
| Vold | -0,04 | 0,03 | 0,07 | 0,22 | 0,25 |
| Antar å fullføre videregående | -0,01 | -0,08 | -0,07 | 0,22 | 0,24 |
| Antar å ta høyere utdanning | -0,04 | -0,11 | -0,07 | 0,16 | 0,17 |
| Press kropp, idrett og some | -0,05 | 0,01 | 0,06 | 0,28 | 0,30 |
| Antall timer søvnt siste natt | 0,03 | -0,02 | -0,05 | 0,25 | 0,25 |
| Liten/ingen endring | | | | | |
| Har venner i fritiden | -0,01 | 0,01 | 0,03 | 0,33 | 0,34 |
| Lese bøker | -0,01 | -0,04 | -0,03 | 0,07 | 0,07 |
| Har noen å snakke med | 0,01 | -0,01 | -0,03 | 0,32 | 0,32 |
| Skolerelatert stress | 0,04 | 0,02 | -0,02 | 0,37 | 0,35 |
| Samvær med venner | 0,02 | 0,04 | 0,02 | 0,08 | 0,08 |
| Framtidsoptimisme | -0,05 | -0,03 | 0,02 | 0,36 | 0,36 |
| Søvnproblemer | 0,02 | 0,00 | -0,02 | 0,40 | 0,40 |
| Trening i idrettslag | 0,00 | -0,02 | -0,01 | 0,16 | 0,15 |
| Fornøyd med foreldre | 0,01 | 0,02 | 0,01 | 0,21 | 0,20 |
| Positive følelser | -0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,52 | 0,52 |
| Regelbrudd | 0,06 | 0,07 | 0,01 | 0,21 | 0,24 |
| Foreldreoversikt | -0,01 | -0,01 | -0,01 | 0,25 | 0,27 |
| Seksuell trakassering | 0,00 | -0,01 | 0,00 | 0,27 | 0,29 |
| Har venner på skolen | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,37 | 0,37 |
| Stresshåndtering | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,40 | 0,39 |
| Fortrolige vennskap | -0,05 | -0,05 | 0,00 | 0,26 | 0,27 |
| Motsatt endring | | | | | |
| Skjermtid totalt | 0,22 | 0,11 | -0,11 | 0,17 | 0,17 |
| Ensomhet | 0,08 | 0,00 | -0,08 | 0,46 | 0,46 |
| Gaming | 0,12 | 0,04 | -0,07 | 0,06 | 0,06 |
| Hjemme hele kvelden | 0,13 | 0,06 | -0,07 | 0,10 | 0,10 |
| Psykiske plager | 0,09 | 0,03 | -0,05 | 0,51 | 0,50 |
| Livstilfredshet | -0,02 | 0,02 | 0,04 | 0,51 | 0,51 |

Note: Potensielle forklaringsvariabler er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2025. Linjene i midterste del av tabellen viser variabler med liten endring over tid ($d \leq 0,02$). Linjer markert i øverste del viser variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler), mens de nederste linjene viser variabler som går i motsatt retning.

Tabell 7.6 viser estimerte endringer i trivselsprofilene når de ulike variablene som måler unges hverdagsliv holdes konstant. Resultatene viser et nokså komplekst bilde, der enkelte variabler bidrar til at estimatene for tid blir mindre, det vil si at de bidrar til å forklare endringer i skoletrivsel, mens andre variabler bidrar til at tidsestimatene blir større.

Dette henger sammen med at flere av variablene i modellene har utviklet seg i motsatt retning av skoletrivselen i perioden. Dette gjelder blant annet skjermtid og flere mål på livskvalitet, som altså har beveget seg annerledes enn det en kunne forvente dersom utviklingen i disse indikatorerne fulgte samme mønster som skoletrivselen.

For å belyse dette nærmere gjennomførte vi en analyse der alle disse variablene ble inkludert i én felles modell (trimmet modell B i tabellen). Resultatene viser at når disse endringene ses samlet, er den observerte utviklingen i skoletrivsel 20–40 prosent svakere enn den ville vært i en hypotetisk situasjon der skjermtid og livskvalitetsmål hadde forblitt uendret. Dette kan forstås som at utviklingen i disse indikatorene trekker i motsatt retning av utviklingen i skoletrivsel, uten at dette innebærer en kausal tolkning.

Når det gjelder variablene som tidsmessig har endret seg «i takt» med nedgang i skoletrivselen, gjelder det mobbing, fysiske plager, skulking, vold, sosiale medier og tid brukt til lekser. Disse ble også tatt med i en felles regresjonsmodell (trimmet modell A i tabellen). Isolert sett bidrar disse variablene til å forklare nesten hele økningen i profil 6 og nesten hele nedgangen i profil 2. Også endringene i profil 1 og 5 lar seg delvis forklares av disse variablene.

Når vi kombinerer begge disse settene av variabler, er hovedfunnet at variablene i «medtakt» og «mottakt» med endringene i skoletrivsel bidrar til å utjevne hverandre. Det vil si at noen variabler av betydning for skoletrivsel har utviklet seg i samme retning som skoletrivsel (nedover), mens andre variabler av betydning for skoletrivsel har utviklet seg i motsatt retning (oppover). De variablene som har utviklet seg i motsatt retning bidrar til å dempe fallet i skoletrivsel.

Tabell 7.6 Analyser av endringer i skoletrivsel i perioden 2021-2025. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Ungdata

| | Profil 1 | | Profil 2 | | Profil 3 | | Profil 4 | | Profil 5 | | Profil 6 | |
|------------------------------|------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|------------------------------------|---------------|-----------------------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Trives på alle områder | | Trives svært godt, men kjeder seg | | Trives svært godt, men gruer seg | | Trives nok så godt, men kjeder seg | | Trives nok så godt, men gruer seg | | Trives dårlig | |
| 2021-2022 (per 3) | 8,9 | | 33,0 | | 5,5 | | 25,8 | | 12,4 | | 14,5 | |
| 2023-2025 (per 4) | 6,5 | | 30,8 | | 6,1 | | 26,3 | | 13,7 | | 16,6 | |
| Endring periode 3-4 | -2,41 | | -2,19 | | +0,63 | | +0,47 | | +1,33 | | +2,16 | |
| Estimerte forskjeller | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % | d | % |
| Matvaner frokost/lunsj | -1,93 | 20 % | -1,21 | 45 | 0,54 | 14 | 0,70 | -49 | 0,95 | 29 | 0,96 | 56 |
| Skolearbeid på fritiden | -2,2 | 10 % | -2,1 | 3 % | 0,7 | -15 % | 0,4 | 14 % | 1,3 | -1 % | 1,8 | 15 % |
| Mobbing | -2,1 | 13 % | -1,1 | 49 % | 0,7 | -9 % | 0,5 | -12 % | 1,0 | 22 % | 1,0 | 56 % |
| Skulket skolen | -2,1 | 11 % | -1,6 | 27 % | 0,6 | 1 % | 0,7 | -43 % | 1,2 | 14 % | 1,3 | 41 % |
| Fysiske plager | -2,1 | 14 % | -1,6 | 29 % | 0,5 | 13 % | 0,6 | -35 % | 1,0 | 23 % | 1,4 | 34 % |
| Sosiale medier | -2,1 | 11 % | -2,0 | 8 % | 0,5 | 14 % | 0,6 | -31 % | 1,2 | 11 % | 1,8 | 17 % |
| Rusmiddelbruk | -2,2 | 7 % | -1,9 | 13 % | 0,6 | 11 % | 0,6 | -33 % | 1,3 | 1 % | 1,6 | 25 % |
| Vold | -2,3 | 6 % | -1,8 | 17 % | 0,6 | 9 % | 0,6 | -19 % | 1,3 | 6 % | 1,7 | 21 % |
| Antar å fullføre VGS | -2,3 | 6 % | -1,7 | 23 % | 0,6 | 10 % | 0,7 | -40 % | 1,2 | 9 % | 1,5 | 30 % |
| Antar å ta høyere utdanning | -2,2 | 9 % | -1,8 | 18 % | 0,6 | 6 % | 0,5 | -13 % | 1,2 | 8 % | 1,7 | 24 % |
| Press kropp, idrett og some | -2,1 | 11 % | -1,6 | 27 % | 0,6 | 5 % | 0,6 | -17 % | 1,1 | 21 % | 1,6 | 27 % |
| Antall timer søvn siste natt | -1,9 | 20 % | -2,0 | 10 % | 0,7 | -13 % | 0,5 | 2 % | 1,0 | 25 % | 1,7 | 20 % |
| Trimmet modell (A) | -1,13 | 53 % | -0,44 | 80 % | 0,68 | -8 % | 0,73 | -55 % | 0,51 | 62 % | -0,36 | 117 % |
| Skjermtid totalt | -2,7 | -13 % | -2,4 | -10 % | 0,5 | 22 % | 0,7 | -41 % | 1,5 | -13 % | 2,5 | -14 % |
| Ensomhet | -2,8 | -14 % | -3,1 | -41 % | 0,5 | 23 % | 0,6 | -24 % | 1,7 | -29 % | 3,0 | -41 % |
| Gaming | -2,4 | -1 % | -2,1 | 4 % | 0,5 | 13 % | 0,7 | -40 % | 1,3 | 6 % | 2,1 | 4 % |
| Hjemme hele kvelden | -2,5 | -2 % | -2,4 | -8 % | 0,5 | 14 % | 0,7 | -38 % | 1,4 | -4 % | 2,2 | -3 % |
| Psykiske plager | -2,7 | -12 % | -2,7 | -26 % | 0,5 | 17 % | 0,5 | -13 % | 1,7 | -24 % | 2,7 | -27 % |
| Livstilfredshet | -2,7 | -10 % | -2,7 | -24 % | 0,6 | 8 % | 0,5 | -12 % | 1,5 | -13 % | 2,8 | -28 % |
| Trimmet modell (B) | -2,97 | -23 % | -3,16 | -44 % | 0,43 | 32 % | 0,81 | -72 % | 1,69 | -27 % | 3,20 | -48 % |
| Trimmet modell (A+B) | -1,97 | 18 % | -2,76 | -26 % | 0,41 | 35 % | 1,07 | -128 % | 1,38 | -4 % | 1,86 | 14 % |

Note: Raden markert «trimmet modell A» viser resultatene fra en felles modell som inkluderer alle variablene som har potensiale til å forklare nedgang i skoletrivsel, det vil si variablene over denne raden. «Trimmet modell B» inneholder variabler som går i motsatt retning. «Trimmet modell A+B» er basert på regresjonsmodeller som inneholder alle variablene som er med i tabellen. Kolonnene markert % viser hvor stor andel av endringen over tid som blir forklart i modellene.

7.2 Skolemiljø, skolemotivasjon og mobbing

I den andre delen av dette kapittelet skal vi se nærmere på hvorvidt elevenes opplevelse av læringsmiljøet har endret seg det siste tiåret – og undersøke i hvilken grad det samvarierer med nedgangen i skoletrivsel målt gjennom Elevundersøkelsen. Vi følger det samme designet som i analysene av Ungdata, der vi deler inn i fire tidsperioder – to perioder før pandemien, en under pandemien og en periode de første årene etter pandemien. Vi bruker indikatorene som ble brukt i forrige kapittel og som er beskrevet nærmere i Vedlegg 2. Indikatorene har med unntak av mobbspørsmålet vært uendret siden 2014. Indikatoren for mobbing har imidlertid vært uendret siden 2017 og framover.

7.2.1 Mulige forklaringer før pandemien

Vi starter med å se på utviklingen i årene før pandemien. Siden vi ikke har data fra 2015 og 2016, bruker vi 2014 som startperiode, og sammenligner dette året med årene i forkant av pandemien (2017–2019). Tabell 7.7 viser hvordan gjennomsnittsskårene på læringsmiljøindikatorer utviklet seg i denne perioden. Den høyre kolonnen viser hvor store endringene (d) har vært. Den øverste delen av tabellen viser utviklingen på mellomtrinnet, og den nederste på ungdomstrinnet. I analysene er datamaterialet vektet etter alder for å sikre at utviklingen ikke påvirkes av endringer i alderssammensetningen mellom årene.

Generelt viser resultatene at endringene i denne perioden var større på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet beveger de fleste indikatorene seg i retning av et dårligere læringsmiljø, mens på ungdomstrinnet gjelder dette kun enkelte indikatorer, samtidig som flere beveger seg i motsatt retning.

Tabell 7.7 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i 2014 og i perioden 2017-2019

| Potensiell forklaring | Mellomtrinnet | | |
|----------------------------------------------------|-------------------|----------------------|-------------|
| | Periode 1 2014 | Periode 2 2017-19 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Motivasjon | 0,34 | 0,17 | -0,17 |
| Vurdering for læring | 0,22 | 0,11 | -0,11 |
| Læringskultur | 0,22 | 0,11 | -0,11 |
| Mestring av skolearbeid | 0,22 | 0,13 | -0,09 |
| Faglig støtte hjemme | 0,18 | 0,10 | -0,08 |
| Støtte fra lærerne | 0,16 | 0,09 | -0,07 |
| Elevmedvirkning | 0,14 | 0,10 | -0,04 |
| Har noen å være med i friminuttene | 0,13 | 0,10 | -0,03 |
| Liten/ingen endring | | | |
| Nok faglige utfordringer | 0,06 | 0,04 | -0,02 |
| Trygt klassemiljø | 0,09 | 0,07 | -0,02 |
| Felles regler | 0,14 | 0,13 | -0,01 |
| Potensiell forklaring | Ungdomstrinnet | | |
| | Periode 1 2014 | Periode 2 2017-19 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Relevans for livet | 0,34 | 0,11 | -0,23 |
| Motivasjon | 0,22 | 0,12 | -0,10 |
| Mestring av skolearbeid | 0,13 | 0,09 | -0,04 |
| Variasjon i arbeidsmåter | 0,10 | 0,07 | -0,03 |
| Liten/ingen endring | | | |
| Støtte fra lærerne | 0,06 | 0,06 | 0,00 |
| Trygt klassemiljø | 0,09 | 0,11 | 0,02 |
| Motsatt endring | | | |
| Har noen å være sammen med i friminuttene | 0,00 | 0,03 | 0,03 |
| Læringskultur | 0,04 | 0,08 | 0,04 |
| Vurdering for læring | 0,01 | 0,05 | 0,04 |
| Faglige utfordringer | -0,02 | 0,03 | 0,05 |
| Praktisk undervisning | -0,08 | 0,02 | 0,10 |
| Elevmedvirkning | -0,04 | 0,07 | 0,11 |
| Faglig støtte hjemme | -0,04 | 0,07 | 0,11 |
| Felles regler | -0,07 | 0,04 | 0,11 |

Note: Alle læringsmiljøindikatorerne fra Elevundersøkelsen er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2024. Linjene i midterste del av tabellen viser variabler med liten endring over tid ($d \leq 0,02$). Linjer markert i øverste del viser variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler), mens de nederste linjene viser variabler som går i motsatt retning.

På mellomtrinnet er nedgangen størst for indikatoren som måler motivasjon ($d = -0,17$). Det er også tydelig nedgang i vurdering for læring ($-0,11$), læringskultur ($-0,10$), mestring ($-0,09$), faglig støtte hjemme ($-0,08$) og støtte fra lærerne ($-0,07$). For de øvrige indikatorene er nedgangen mindre enn $-0,05$.

På ungdomstrinnet var det en svært tydelig nedgang i indikatoren som måler om skolen oppleves å være relevant i livet til ungdommene ($-0,23$). Også indikatoren for skolemotivasjon viser en tydelig nedgang ($-0,10$). Samtidig viser fire indikatorer en klar forbedring: flere elever opplever konsekvent regelhåndtering, mer faglig støtte hjemme, økt elevmedvirkning og mer praktisk undervisning ($d = +0,10$ – $0,11$). Flere andre indikatorer beveger seg også i positiv retning, for eksempel om elevene har noen å være sammen med – en faktor som er sterkt korrelert med trivsel. Endringene her er imidlertid små, noe som tyder på at de har hatt begrenset betydning for utviklingen i skoletrivsel.

I hvor stor grad bidrar så endringene i elevenes opplevelser av læringsmiljøet til å forklare nedgangen i skoletrivsel? Merk at nedgangen i skoletrivsel i denne perioden ikke var spesielt stor. Målt i z-skår var den gjennomsnittlige nedgangen i skoletrivsel $d = -0,11$ blant elevene på mellomtrinnet og $d = -0,05$ på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet tilsvarer dette en økning i andelen

som trives litt eller som ikke trives fra 8,6 til 11,0 prosent. På ungdomstrinnet var den tilsvarende økningen fra 11,5 til 12,9 prosent.

Vi undersøkte likevel hva som kunne forklare disse endringene og brukte samme metode som i analysene tidligere i dette kapittelet. Først undersøkte vi hver indikator enkeltvis for å se deres spesifikke bidrag. Deretter laget vi to trimmede multivariate modeller: modell A inkluderte indikatorer som i de bivarierte tilfellene hver forklarte minst 10 prosent av nedgangen, mens modell B inkluderte indikatorer som bidro i motsatt retning (markert i blått i tabellen over). Til slutt ble alle indikatorene fra de to modellene samlet i en full regresjonsmodell for å vurdere deres samlede forklaringskraft. I alle analysene brukte vi den standardiserte variabelen for skoletrivsel som avhengig variabel.

Tabell 7.8 viser resultatene av analysene. Kolonnene markert b viser koeffisienten for tid, som altså angir estimert endring i skoletrivsel fra 2014 til 2017-19, gitt at de variablene som er med i regresjonsmodellen holdes konstant. Indikatorene er sortert etter hvor stor andel av endringene i skoletrivsel de bidrar med å forklare. Analysene og sorteringen er gjort separat for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Linjer er markert grønne dersom indikatoren bidrar til å forklare mer enn 10 prosent av endringene. Disse indikatorene ble inkludert i «Trimmet modell A». Blå linjer angir indikatorer som beveger seg i motsatt retning av skoletrivsel og sånn sett bidrar til å «undertrykke» effekten av tid. Disse variablene er inkludert i «Trimmet modell B». Røde tall viser til variabler som isolert sett ikke bidrar til å påvirke endringene i skoletrivsel i særlig grad. De er ikke inkludert i de trimmede modellene.

Hovedfunnet er at hele nedgangen i skoletrivsel på ungdomstrinnet og to tredeler av nedgangen på mellomtrinnet kan knyttes til variablene som inngår i disse modellene. På begge trinn framstår forhold knyttet til elevenes skolemotivasjon som særlig utslagsgivende. På ungdomstrinnet gjelder det i tillegg indikatoren som måler i hvilken grad hvorvidt elevene opplever skolen som relevant. Isolert sett «snur» sammenhengen når denne variabelen holdes konstant. Det vil si at når man sammenligner ungdom med samme opplevelse av skolens relevans i disse to periodene, er skoletrivselen noe høyere blant elevene i den siste perioden. De øvrige variablene bidrar derimot i nokså liten grad til ytterligere forklaring. Dette kommer til uttrykk i de trimmede modellene (A), der den samlede forklaringskraften ikke overstiger det som oppnås med variablene som bidrar mest til å belyse nedgangen i skoletrivsel.

Tabell 7.8 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2014 til perioden 2017-2019. Estimerte forskjeller i tid (b) basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen

| Mellomtrinnet | | | Ungdomstrinnet | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------|------------|
| Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | | Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | |
| Skoletrivsel 2014 | | | Skoletrivsel 2014 | | |
| Skoletrivsel 2017-2019 | | | Skoletrivsel 2017-2019 | | |
| Endring mellom periodene | | | Endring mellom periodene | | |
| Estimerte endringer basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler | | | Estimerte endringer basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler | | |
| | b | % forklart | | b | % forklart |
| A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | | A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | |
| Motivasjon | -0,034 | 70 % | Relevans for livet | 0,031 | 165 % |
| Vurdering for læring | -0,071 | 37 % | Motivasjon | -0,002 | 96 % |
| Mestring av skolearbeid | -0,086 | 24 % | Mestring av skolearbeid | -0,031 | 35 % |
| Faglig støtte hjemme | -0,091 | 19 % | Variasjon i arbeidsmåter | -0,039 | 19 % |
| Støtte fra lærerne | -0,092 | 19 % | | | |
| Praktisk undervisning | -0,097 | 14 % | | | |
| Trimmet modell A | -0,043 | 62 % | Trimmet modell A | 0,011 | 123 % |
| B. Variabler som bidrar i motsatt retning | | | B. Variabler som bidrar i motsatt retning | | |
| Felles regler | -0,133 | -18 % | Nok faglige utfordringer | -0,058 | -21 % |
| | | | Trygt klassemiljø | -0,060 | -25 % |
| | | | Har noen å være med i friminuttene | -0,062 | -29 % |
| | | | Vurdering for læring | -0,063 | -31 % |
| | | | Læringskultur | -0,063 | -31 % |
| | | | Praktisk undervisning | -0,074 | -54 % |
| | | | Faglig støtte hjemme | -0,082 | -71 % |
| | | | Elevmedvirkning | -0,086 | -79 % |
| | | | Felles regler | -0,090 | -88 % |
| Trimmet modell B | -0,133 | -18 % | Trimmet modell B | -0,095 | -98 % |
| Trimmet modell A+B | -0,050 | 56 % | Trimmet modell A+B | -0,048 | 0 % |
| C. Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | | C. Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | |
| Elevmedvirkning | -0,104 | 8 % | Støtte fra lærerne | -0,049 | -2 % |
| Har noen å være med i friminuttene | -0,106 | 6 % | | | |
| Trygt klassemiljø | -0,108 | 4 % | | | |
| Nok faglige utfordringer | -0,110 | 3 % | | | |

Note: Det skilles mellom variabler som A) kan være potensielle forklaringer på nedgangen i skoletrivsel, B) som går i motsatt retning og som «undertrykke sammenhengen» og C) variabler som isolert sett ikke bidrar til å påvirke endringene i skoletrivsel i særlig grad (<10%). Variablene i C) er ikke inkludert i de trimmete modellene.

Som nevnt tidligere endret flere av indikatorene seg i denne perioden i motsatt retning av det en skulle forvente dersom de bidro til å forklare en nedgang i skoletrivsel. Tabellen over viser at for 8 av de 14 indikatorene blir tidskoeffisienten større når det kontrolleres for disse variablene, enn når man kun ser på den samlede utviklingen over tid. I modellene der disse forholdene er kontrollert for, blir sammenhengen mellom tid og skoletrivsel altså sterkere enn de var i utgangspunktet. I den trimmete modell B er tidskoeffisienten nesten dobbelt så stor.

En mulig tolkning er at disse indikatorene representerer en motkraft til nedgangen i skoletrivsel. Analysene tyder dermed på at det i denne perioden både finnes forhold som samvirker med nedgangen i skoletrivsel, og forhold som virker i motsatt retning. Den samlede trimmede modellen indikerer at disse kreftene i stor grad balanserer hverandre, ettersom vi i praksis står igjen med tilnærmet ingen forklart variasjon når alle relevante variabler holdes konstante.

Noe tilsvarende skjer ikke på mellomtrinnet, eller i hvert fall i langt mindre grad. Her har de sosiale sidene ved skolemiljøet liten betydning for å forstå nedgangen i skoletrivsel – verken i den ene eller andre retningen. Sånn sett representerer de ikke motkrefter til utviklingen slik tilfelle var på ungdomstrinnet i denne perioden. På mellomtrinnet er det kun én variabel som endret seg i motsatt retning av skoletrivselen – felles regler, og denne bidrar kun til å øke koeffisienten for tid med 18 prosent. I den samlede modellen hvor alle relevante variabler ble inkludert, står vi igjen med at 56 prosent av nedgangen i skoletrivsel ble forklart.

Som nevnt tidligere er den samlede nedgangen i skoletrivsel på ungdomstrinnet relativt begrenset i denne perioden, noe som gjør at selv ikke spesielt store endringer i andre læringsmiljøindikatorer kan bidra til å forklare mye av endringene i skoletrivsel.

7.2.2 Mulige forklaringer i overgangen til pandemien

Vi har tidligere vist at skoletrivselen fortsatte å gå ned også i overgangen til pandemien. På mellomtrinnet var nedgangen noe større i denne perioden ($d=-0,15$) enn i perioden før pandemien ($d=-0,11$). På ungdomstrinnet var endringene mindre, men marginalt noe større enn tidligere ($d=-0,05$ før pandemien, mot $d=-0,07$ i overgangen til pandemien). I hvilken grad samvarierer disse endringene med utviklingen i de andre indikatorene på læringsmiljøet? I denne perioden har vi også sammenliknbare opplysninger om elevenes opplevelse av å være utsatt for mobbing.

Tabell 7.9 viser utviklingen i læringsmiljøindikatorene fra perioden før pandemien (2017-2019) til perioden under pandemien (2020-2021), for elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Også i denne perioden er det på mellomtrinnet endringene er størst og mest systematisk. Her beveger alle indikatorene seg i samme retning som skoletrivselen.

Den største endringen finner vi igjen for indikatoren som måler skolemotivasjon ($d=-0,22$). Men også indikatorene som fanger opp læringskultur for læring, trygt klassemiljø, mestring av skolearbeid, elevmedvirkning, faglig støtte hjemmefra og vurdering for læring har en tilbakegang, med endringer i intervallet fra $-0,10$ til $-0,15$. Disse endringene ligger noe under nivået for nedgangen i skoletrivsel. I tillegg ser vi en viss økning i mobbing på mellomtrinnet, uttrykt ved en negativ utvikling i mobbeindikatoren. De øvrige indikatorene viser også tilbakegang i denne perioden, men i mindre grad.

Blant elevene på ungdomstrinnet er det også i denne perioden imidlertid opplevelsen av skolens relevans som har endret seg mest ($d = -0,14$), og denne utviklingen går i forventet retning dersom den skal bidra til å forklare nedgangen i skoletrivsel. Skolemotivasjon viser også en tydelig tilbakegang ($d = -0,09$), i tillegg til mestring av skolearbeidet og opplevelsen av et trygt klassemiljø (begge $d = -0,06$). Samtidig skiller mobbing seg ut ved å utvikle seg i motsatt retning. På ungdomstrinnet gikk mobbingen noe ned i denne perioden, uttrykt ved en svak økning i mobbeindikatoren ($d = +0,05$) siden denne variabelen er snudd.

Tabell 7.9 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i periodene 2017-2019 og 2020-2021

| Potensiell forklaring | Mellomtrinnet | | |
|----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| | Periode 2 2017-19 | Periode 3 2020-21 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Motivasjon | 0,17 | -0,05 | -0,22 |
| Læringskultur | 0,13 | -0,02 | -0,15 |
| Trygt klassemiljø | 0,13 | -0,01 | -0,14 |
| Mestring av skolearbeid | 0,10 | -0,03 | -0,13 |
| Elevmedvirkning | 0,10 | -0,02 | -0,12 |
| Faglig støtte hjemme | 0,09 | -0,03 | -0,12 |
| Vurdering for læring | 0,11 | -0,01 | -0,12 |
| Mobbing (snudd) | 0,11 | 0,02 | -0,09 |
| Støtte fra lærerne | 0,10 | 0,02 | -0,08 |
| Faglige utfordringer | 0,07 | 0,00 | -0,07 |
| Har noen å være sammen med i friminuttene | 0,04 | -0,02 | -0,06 |
| Felles regler | 0,09 | 0,04 | -0,05 |
| Potensiell forklaring | Ungdomstrinnet | | |
| | Periode 2 2017-19 | Periode 3 2020-21 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Relevans for livet | 0,11 | -0,03 | -0,14 |
| Motivasjon | 0,12 | 0,03 | -0,09 |
| Mestring av skolearbeid | 0,09 | 0,03 | -0,06 |
| Trygt klassemiljø | 0,11 | 0,05 | -0,06 |
| Faglig støtte hjemme | 0,07 | 0,03 | -0,04 |
| Variasjon i arbeidsmåter | 0,07 | 0,04 | -0,03 |
| Liten/ingen endring | | | |
| Elevmedvirkning | 0,07 | 0,05 | -0,02 |
| Har noen å være sammen med i friminuttene | 0,03 | 0,01 | -0,02 |
| Læringskultur | 0,08 | 0,07 | -0,01 |
| Vurdering for læring | 0,05 | 0,05 | 0,00 |
| Praktisk undervisning | 0,02 | 0,02 | 0,00 |
| Faglige utfordringer | 0,03 | 0,04 | 0,01 |
| Støtte fra lærerne | 0,06 | 0,07 | 0,01 |
| Felles regler | 0,04 | 0,06 | 0,02 |
| Motsatt endring | | | |
| Mobbing (snudd) | 0,04 | 0,09 | 0,05 |

Note: Alle læringsmiljøindikatorerne fra Elevundersøkelsen er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2024. Det skilles mellom variabler som viser liten endring over tid ($d \leq 0,02$), variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler) og variabler som går i motsatt retning.

Tabell 7.10 viser hvordan de endringene vi nettopp har beskrevet påvirker endringer i skoletrivsel i overgangen til pandemiperioden. Resultatene viser at også i denne perioden er det variablene som fanger opp skolemotivasjon og skolens relevans som i størst grad bidrar til å forklare nedgangen i skoletrivsel. Rundt 70 prosent av endringene kan knyttes til endringer i disse variablene. Dette gjelder både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. De andre variablene bidrar ikke til å forklare spesielt mye i tillegg, men på mellomtrinnet er det flere variabler som isolert sett samvarierer med nedgangen i skoletrivsel. Det gjelder særlig indikatorene som fanger opp elevenes opplevelser av læringskulturen i klassen, men også trygghet i klasserommet bidrar som en delforklaring på nedgangen i skoletrivsel. Det siste gjelder også på ungdomstrinnet.

Tabell 7.10 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2017-2019 til perioden 2020-2021. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen

| Mellomtrinnet | | | Ungdomstrinnet | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------|------|----------------------------------------------------------------|--------|-------|
| Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | | Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | |
| Skoletrivsel 2017-2019 | | | Skoletrivsel 2017-2019 | | |
| Skoletrivsel 2020-2021 | | | Skoletrivsel 2020-2021 | | |
| Endring mellom periodene | | | Endring mellom periodene | | |
| 0,107 | | | 0,080 | | |
| -0,044 | | | 0,012 | | |
| -0,151 | | | -0,068 | | |
| Estimerte endringer basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler | | | | | |
| | | | % | | |
| | | | forklart | | |
| b | | | b | | |
| % | | | % | | |
| forklart | | | forklart | | |
| A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | | A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | |
| Motivasjon | -0,046 | 70 % | Relevans for livet | -0,020 | 71 % |
| Læringskultur | -0,087 | 42 % | Motivasjon | -0,029 | 57 % |
| Trygt klassemiljø | -0,088 | 42 % | Trygt klassemiljø | -0,038 | 44 % |
| Vurdering for læring | -0,105 | 30 % | Mestring av skolearbeid | -0,050 | 26 % |
| Elevmedvirkning | -0,107 | 29 % | Variasjon i arbeidsmåter | -0,055 | 19 % |
| Mestring av skolearbeid | -0,110 | 27 % | Faglig støtte hjemme | -0,055 | 19 % |
| | | | Har noen å være med i friminuttene | -0,057 | 16 % |
| Faglig støtte hjemme | -0,113 | 25 % | | | |
| Støtte fra lærerne | -0,114 | 25 % | | | |
| Mobbing (snudd) | -0,115 | 24 % | | | |
| Har noen å være med i friminuttene | -0,124 | 18 % | | | |
| Felles regler | -0,134 | 11 % | | | |
| Trimmet modell A | -0,033 | 79 % | Trimmet modell A | -0,015 | 78 % |
| | | | B. Variabler som bidrar i motsatt retning | | |
| | | | Støtte fra lærerne | -0,076 | -12 % |
| | | | Mobbing (snudd) | -0,087 | -28 % |
| | | | Trimmet modell B | -0,087 | -28 % |
| | | | Trimmet modell A+B | -0,038 | 44 % |
| C. Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | | C. Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | |
| Nok faglige utfordringer | -0,139 | 8 % | Elevmedvirkning | -0,062 | 9 % |
| | | | Vurdering for læring | -0,065 | 4 % |
| | | | Læringskultur | -0,066 | 3 % |
| | | | Praktisk undervisning | -0,067 | 1 % |
| | | | Nok faglige utfordringer | -0,068 | 0 % |
| | | | Felles regler | -0,074 | -9 % |

Note: Det skilles mellom variabler som A) kan være potensielle forklaringer på nedgangen i skoletrivsel, B) som går i motsatt retning og som «undertrykke sammenhengen» og C) variabler som isolert sett ikke bidrar til å påvirke endringene i skoletrivsel i særlig grad (<10%). Variablene i C) er ikke inkludert i de trimmete modellene.

Mobbing bidrar bare i begrenset grad til å forstå nedgangen i skoletrivsel. På mellomtrinnet bidrar det til å forstå 24 prosent av nedgangen, mens det er motsatt på ungdomstrinnet. Her øker koeffisienten for tid når mobbing holdes konstant. Det samme skjer når vi holder støtte fra læreren konstant. Dette skyldes at mobbingen gikk noe ned på ungdomstrinnet i overgangen til pandemien, samtidig som litt flere ungdomsskoleelever opplevde gode relasjoner til lærerne sammenlignet med årene før pandemien.

7.2.3 Mulige forklaringer etter pandemien

Også etter at pandemien var over har skoletrivselen fortsatt å gå ned. Det er tendenser til at tallene har gått noe opp de aller siste årene, men ser vi perioden 2022 til 2024 under ett, som vi gjør her, var det nedgang i skoletrivsel både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I motsetning til de tidligere periodene vi har studert, var nedgangen større blant ungdomsskoleelevene ($d=-0,13$) i perioden etter pandemien enn blant elevene på mellomtrinnet ($d=-0,09$). Spørsmålet er om disse endringene samvarierer med de andre indikatorene for skolemiljø. Vi undersøkte derfor hvordan indikatorene for skolemiljø endret seg etter at pandemien var over. Resultatene er gjengitt i Tabell 7.11 og det viser seg at samtlige av indikatorene peker i retning av å representere mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. Det varierer samtidig en god del mellom dem hvor store endringene har vært.

Også i denne perioden viser det seg at det har vært en spesielt stor nedgang i indikatoren som måler elevenes skolemotivasjon. Samtidig er ikke kontrasten til andre indikatorer like stor som det vi har sett i de tidligere periodene. I denne perioden har det vært nesten like stor nedgang på flere av de andre indikatorene, som for eksempel støtte fra lærerne, læringskultur, trygghet i klasserommet mv. Det var også en markert økning i mobbing i denne perioden.

For to av indikatorene har nedgangen vært nokså beskjeden ($d<-0,05$). Det gjelder å ha noen å være sammen med og opplevelsen av praktisk undervisning. Resultatene tyder med andre ord på at disse forholdene ikke har vært de viktigste faktorene for å forstå nedgangen i skoletrivsel.

Når vi sammenligner utviklingen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet er det nokså like mønstre. Dette i motsetning til i de tidligere periodene, der vi så mer differensierte utviklingstrekk.

Tabell 7.11 Elevenes opplevelser av læringsmiljøet i periodene 2020-2021 og 2022-2024

| Potensiell forklaring | Mellomtrinnet | | |
|----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| | Periode 3 2020-21 | Periode 4 2022-24 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Motivasjon | -0,05 | -0,23 | -0,18 |
| Støtte fra lærerne | 0,02 | -0,15 | -0,17 |
| Vurdering for læring | -0,01 | -0,17 | -0,16 |
| Læringskultur | -0,02 | -0,17 | -0,15 |
| Trygt klassemiljø | -0,01 | -0,16 | -0,15 |
| Felles regler | 0,04 | -0,11 | -0,15 |
| Mobbing (snudd) | 0,02 | -0,12 | -0,14 |
| Elevmedvirkning | -0,02 | -0,13 | -0,11 |
| Mestring av skolearbeid | -0,03 | -0,13 | -0,10 |
| Faglige utfordringer | 0,00 | -0,10 | -0,10 |
| Faglig støtte hjemme | -0,03 | -0,11 | -0,08 |
| Liten/ingen endring | | | |
| Har noen å være sammen med i friminuttene | -0,02 | -0,04 | -0,02 |
| | | | |
| Potensiell forklaring | Ungdomstrinnet | | |
| | Periode 3 2020-21 | Periode 4 2022-24 | Endring (d) |
| Endring i takt med utvikling i skoletrivsel | | | |
| Motivasjon | 0,03 | -0,20 | -0,23 |
| Trygt klassemiljø | 0,05 | -0,17 | -0,22 |
| Læringskultur | 0,07 | -0,14 | -0,21 |
| Støtte fra lærerne | 0,07 | -0,12 | -0,19 |
| Mobbing (snudd) | 0,09 | -0,10 | -0,19 |
| Mestring av skolearbeid | 0,03 | -0,14 | -0,17 |
| Variasjon i arbeidsmåter | 0,04 | -0,13 | -0,17 |
| Relevans for livet | -0,03 | -0,19 | -0,16 |
| Vurdering for læring | 0,05 | -0,09 | -0,14 |
| Elevmedvirkning | 0,05 | -0,09 | -0,14 |
| Felles regler | 0,06 | -0,06 | -0,12 |
| Faglig støtte hjemme | 0,03 | -0,08 | -0,11 |
| Faglige utfordringer | 0,04 | -0,05 | -0,09 |
| Har noen å være sammen med i friminuttene | 0,01 | -0,04 | -0,05 |
| Praktisk undervisning | 0,02 | -0,02 | -0,04 |

Note: Alle læringsmiljøindikatorerne fra Elevundersøkelsen er standardisert (z-skårer) med utgangspunkt i data fra perioden 2014-2024. Det skiller mellom variabler som viser liten endring over tid ($d \leq 0,02$) og variabler som har endret seg «i takt med» utviklingen i skoletrivsel (og som derfor framstår som potensielle forklaringsvariabler).

Tabell 7.12 viser den estimerte nedgangen i skoletrivsel når vi holder de ulike skolemiljøvariablene konstant i periodene under og etter pandemien. Resultatene viser at hele nedgangen (og vel så det) blir forklart av variablene inkludert i regresjonsmodellene. Det gjelder både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Skolemotivasjon er også i denne perioden den enkeltindikatoren som isolert sett i størst grad bidrar til nedgangen på ungdomstrinnet – så mye som 80 prosent. På mellomtrinnet bidrar det til å forklare 72 prosent av nedgangen i skoletrivsel. På dette trinnet er det imidlertid støtte fra lærerne som isolert bidrar til å forklare mest av nedgangen, hele 88 prosent. Når det gjelder de andre indikatorene, er bildet langt mer sammensatt enn det vi fant i de andre periodene. Mange av enkeltindikatorerne bidrar isolert sett med nesten like mye. På mellomtrinnet bidrar sju av indikatorene til å forklare mer enn halvparten av nedgangen i skoletrivsel. Utover det som har med skolemotivasjon og relasjoner til lærerne å gjøre, slår særlig det som har med vurdering for læring, læringskultur, trygghet i klassen, felles regler og mobbing sterkt ut. Mye av dette gjelder også på ungdomstrinnet.

Mindre utslagsgivende er indikatorene som fanger opp det å oppleve nok faglige utfordringer, og det å ha noen å være sammen med, samt opplevelsen av praktisk undervisning på ungdomstrinnet.

Tabell 7.12 Analyser av endringer i skoletrivsel fra 2020-2021 til perioden 2022-2024. Estimerte forskjeller i tid basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler. Elevundersøkelsen

| Mellomtrinnet | | | Ungdomstrinnet | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|---------------------------------------------------------------|--------|-------|
| Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | | Faktiske tall (gjennomsnitt z-skår) | | |
| Skoletrivsel 2020-2021 | -0,044 | | Skoletrivsel 2020-2021 | 0,012 | |
| Skoletrivsel 2022-2024 | -0,137 | | Skoletrivsel 2022-2024 | -0,119 | |
| Endring mellom periodene | -0,093 | | Endring mellom periodene | -0,131 | |
| Estimerte endringer basert på regresjonsmodeller med ulike forklaringsvariabler | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | | A. Variabler som bidrar til å forklare nedgang i skoletrivsel | | |
| Støtte fra lærerne | -0,011 | 88 % | Motivasjon | -0,026 | 80 % |
| Motivasjon | -0,026 | 72 % | Trygt klassemiljø | -0,038 | 71 % |
| Vurdering for læring | -0,031 | 67 % | Støtte fra lærerne | -0,042 | 68 % |
| Læringskultur | -0,032 | 66 % | Læringskultur | -0,046 | 65 % |
| Trygt klassemiljø | -0,034 | 63 % | Mobbing (snudd) | -0,062 | 53 % |
| Felles regler | -0,039 | 58 % | Mestring av skolearbeid | -0,070 | 47 % |
| Mobbing (snudd) | -0,039 | 58 % | Relevans for livet | -0,077 | 41 % |
| Elevmedvirkning | -0,053 | 43 % | Variasjon i arbeidsmåter | -0,078 | 40 % |
| Mestring av skolearbeid | -0,060 | 35 % | Elevmedvirkning | -0,080 | 39 % |
| Faglig støtte hjemme | -0,068 | 27 % | Vurdering for læring | -0,081 | 38 % |
| Nok faglige utfordringer | -0,077 | 17 % | Felles regler | -0,086 | 34 % |
| | | | Faglig støtte hjemme | -0,097 | 26 % |
| | | | Har noen å være med i friminuttene | -0,111 | 15 % |
| Trimmet modell A | 0,039 | 142 % | Trimmet modell A | 0,016 | 133 % |
| Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | | Variabler som verken bidrar i den ene eller andre retningen | | |
| Har noen å være med i friminuttene | -0,086 | 8 % | Nok faglige utfordringer | -0,118 | 10 % |
| | | | Praktisk undervisning | -0,121 | 8 % |

Note: Det skilles mellom variabler som A) kan være potensielle forklaringer på nedgangen i skoletrivsel og variabler som isolert sett ikke bidrar til å påvirke endringene i skoletrivsel i særlig grad (<10%). Kun variablene under A) er inkludert i den trimmete modellen.

7.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt hvilke faktorer som kan ha bidratt til nedgangen i skoletrivsel i årene 2014–2025. Vi har sett nærmere utviklingen i tre ulike tidsperioder: først den siste halvdel av 2010-tallet, deretter overgangen til pandemien og til slutt de første årene etter pandemien. Overordnet viser resultatene at ulike faktorer kan ha hatt forskjellig betydning i de ulike periodene.

Det er i årene før pandemien – det vi si i årene fra 2014 til 2019 – at endringene i ungdoms hverdagsliv har vært spesielt store – og hvor endringene i stor grad har vært sammenfallende med nedgangen i skoletrivsel. I disse årene var det en tydelig økning i tiden ungdom brukte foran skjerm. Flere ungdommer enn før brukte mye tid på sosiale medier. Samtidig gikk tiden ungdom brukte på lekser og annet skolearbeid ned, skulkingen tiltok, mens lesing av bøker avtok. Samtidig var det nedgang i flere indikatorer for livskvalitet ned: psykiske plager og ensomhet økte, framtidsoptimisme sank, og fysiske plager økte svakt. Analysene fra Ungdata viser at endringene i trivselsprofilene i stor grad kan relateres til disse faktorene i denne perioden, og særlig det som har med livskvalitet, skjermtid og regelbrudd å gjøre. Analysene av Elevundersøkelsen viser at skolemotivasjon forklarer mesteparten av nedgangen i trivsel i denne perioden, mens andre skolemiljøfaktorer hadde mindre betydning. Mobbing, rus og relasjoner til foreldre/venner endret seg lite i denne perioden og framstår sånn sett som lite relevante forklaringer på nedgangen i skoletrivsel.

Den andre fasen omfatter overgangen fra årene før pandemien til pandemitiden. Resultatene fra Ungdata viser at også i denne perioden fortsatte økningen i skjermbruk og nedgangen i tid brukt på lekser, samtidig som omfanget av psykiske plager og ensomhet fortsatte i negativ retning.

Skolerelatert stress økte, mens mobbingen fikk ned, noe som kan ha bidratt til å dempe nedgangen i trivsel noe. Samtidig viser analysene av Ungdata at det bare var en begrenset del av den store nedgangen i skoletrivsel som i denne perioden kunne forklares av hverdagslivsfaktorene alene. Elevundersøkelsen peker mot at skolemotivasjonen fortsatte å gå ned og at dette sammen med en nedgang i opplevd relevans av skolen kan forklare mye av nedgangen i skoletrivsel. Endringer i andre skolemiljøfaktorer har derimot en mer moderat effekt. Et annet viktig funn er at heller ikke i denne perioden framstår mobbing som en relevant forklaring for å forstå nedgangen i skoletrivsel.

Etter pandemien fortsetter skoletrivselen å svekkes. Analysene av Ungdata viser imidlertid et langt mer komplisert bilde av utviklingen i unges hverdagsliv enn i periodene før, der noen indikatorer endrer seg på en måte som er i tråd med utviklingen i skoletrivsel (som økt mobbing, vold, fysiske plager, mer skulking og mindre lekser), mens andre beveger seg i motsatt retning (mindre ensomhet og psykiske plager, noe høyere livstilfredshet, nedgang i total skjermtid og gaming). Elevundersøkelsen viser derimot et mer konsistent mønster i perioden etter pandemien. Nesten alle læringsmiljøindikatorne beveger seg i retning som kan bidra til lavere trivsel, med skolemotivasjon som den sterkeste enkeltfaktoren, kombinert med nedgang i opplevd lærerstøtte, svakere læringskultur, mindre trygghet i klassen, lavere forventninger og økt mobbing.

Oppsummert framstår redusert skolemotivasjon som den mest konsistente av faktorene målt gjennom Elevundersøkelsen. De sosiale og relasjonelle dimensjonene, som det å ha venner, oppleve støtte fra lærere og trygt klasse miljø — er tett knyttet til skoletrivsel i hele perioden, men det er først etter pandemien at disse faktorene ser ut til å ha betydning for å forstå nedgangen i skoletrivsel. Mobbing og andre former krenkelser har også en betydning for å forstå trivsel i skolen, og funnene tyder på når mobbingen går ned kan det ha bidratt til å dempe nedgangen i skoletrivsel, mens den forsterkes når mobbingen øker. Bredere hverdagslivsfaktorer som livskvalitet, skjermtid, skulking og lekser samvarierer også med trivsel, men forklarer bare delvis de store endringene i skoletrivsel.

Det er viktig å understreke at analysene først og fremst avdekker statistiske sammenhenger. Ved hjelp av regresjonsanalyser har vi undersøkt hvilke sider ved ungdoms hverdagsliv og læringsmiljø som i størst grad samvarierer med nedgangen i skoletrivsel i de ulike periodene, og i hvilke perioder disse sammenhengene er tydeligst. Selv om de empiriske analysene ikke i seg selv vil kunne gi entydige svar på hva som faktisk har forårsaket nedgangen i skoletrivsel, kan de likevel bidra til å identifisere forhold som framstår som relevante. Samtidig har det vært et mål å identifisere forhold ved ungdoms hverdagsliv og læringsmiljø som i liten grad har endret seg, og som dermed ikke framstår som sannsynlige forklaringer på nedgangen.

8 Avsluttende diskusjon

Målet med denne rapporten har vært å bidra til en bedre forståelse av elevers trivsel i skolen. Vi har belyst dette gjennom to konkrete forskningsspørsmål. For det første har vi undersøkt hvilke forhold som har betydning for at elever trives – og ikke trives – i skolehverdagen. Den andre problemstillingen handler om å finne mulige forklaringer på nedgangen i skoletrivsel. I dette avsluttende kapitlet oppsummerer vi våre viktigste funn og diskuterer resultatene på tvers av de ulike datakildene. Vi drøfter også hva vi har lært om skoletrivsel og foreslår mulige forklaringer på nedgangen.

8.1 Færre trives enn før

Både Elevundersøkelsen og Ungdata viser en tydelig nedgang i rapportert skoletrivsel det siste tiåret. Nedgangen gjør seg gjeldende på tvers av kjønn, alder og sosioøkonomisk bakgrunn, selv om det finnes enkelte nyanser mellom grupper. Tilsvarende mønstre gjenfinnes på tvers av landsdeler, kommuner og skoler, også her med noe variasjon. Analysene viser heller ikke at nedgangen i skoletrivsel har vært sterkere i kommuner som ble hardt rammet av koronapandemien. At nedgangen i skoletrivsel observeres på tvers av elevgrupper og kontekster, er et viktig funn. Dette tyder på at utviklingen ikke først og fremst kan forklares av forhold knyttet til enkeltgrupper, enkeltskoler eller lokalsamfunn, men heller peker mot en mer generell endring i elevenes opplevelse av skolehverdagen i denne perioden.

Et annet viktig funn er at endringene i skoletrivsel over tid snarere handler om en forskyvning mellom ulike grader av og ulike former for skoletrivsel enn en overgang fra trivsel til mistrivsel. Elevundersøkelsen viser en tydelig nedgang i andelen elever som svarer at de «trives svært godt» på skolen. Mesteparten av denne endringen skyldes en økning i andelen som svarer at de «trives godt» eller «trives litt». Andelen elever som svarer at de ikke trives på skolen har riktignok også økt noe over tid. På ungdomsskolen fra om lag tre til fem prosent, mens den på barneskolen har økt fra rundt to til tre prosent. Samlet peker dette mot en utvikling der flere elever opplever skolehverdagen som mindre positiv enn tidligere.

Trivselsprofilene fra Ungdata viser en lignende tendens. Færre elever befinner seg i profiler med svært høy trivsel, mens flere plasseres i profiler med moderat trivsel. Samtidig har gruppen elever som trives relativt dårlig økt betydelig, fra om lag 7 til 17 prosent. Dette indikerer at selv om flertallet fortsatt trives godt, er det en større andel elever som opplever skolehverdagen som mindre positiv enn tidligere.

Både Elevundersøkelsen og Ungdata viser at nedgangen har foregått gradvis over flere år. Resultatene fra Ungdata tyder på at nedgangen på ungdomstrinnet startet omtrent midt på 2010-tallet (se også Bakken 2025), med noe større nedgang i forbindelse med pandemiperioden enn ellers. Resultatene fra ungdomsskoledelen av Elevundersøkelsen viser imidlertid at den største nedgangen kommer noe senere i perioden, først og fremst etter at pandemien var over. Analysene fra mellomtrinnet viser derimot en mer gradvis nedgang gjennom hele tiårsperioden, med en svak tendens til noe større nedgang i forbindelse med pandemiperioden. Resultater fra Elevundersøkelsen kan tyde på at det de aller siste årene har vært et brudd i den nedadgående trenden. Dette vil vi komme tilbake til i sluttrapporten. I denne rapporten har vi først og fremst blikket rett mot den langsiktige trenden, som altså har gått i retning av mindre trivsel i skolen.

8.2 Trivsel og mistrivsel i skolen

Selv om det har vært en markert nedgang i skoletrivsel det siste tiåret, viser begge de kvantitative datakildene at godt over 80 prosent av elevene fortsatt trives bra eller svært bra på skolen. Andelen av elevene som direkte gir uttrykk for at de mistrives, er også lav. Elevundersøkelsen viser at 3-5 prosent av elevene ikke trives. Dette samsvarer ganske godt med Ungdata, hvor fire prosent svarer at de er «helt uenige» i at de trives på skolen.

Samtidig har vi fanget opp elevenes ambivalens i forhold til skoletrivsel gjennom å identifisere grupper av ulike trivselsprofiler i Ungdata. Profilene synliggjør blant annet at en stor gruppe elever både trives på skolen og samtidig opplever kjedsomhet. Vi har også identifisert elevgrupper som ofte gruer seg til skoledagen, men som likevel vurderer trivselen som god. Dette indikerer at kjedsomhet eller det å grue seg til skoledagen ikke nødvendigvis står i en direkte motsetning til det å trives, men kan forstås som en del av en ambivalens mange elever opplever i forhold til skolehverdagen. Den ambivalensen til skolehverdagen, finner støtte i internasjonal forskning, som forstår skoletrivsel som et begrep bestående av ulike dimensjoner, som kan variere uavhengig av hverandre (Shamionov mfl. (2021).

At elever kan oppleve flere, og til dels motstridende, følelser knyttet til skolen samtidig, er ikke overraskende. Skolen er en obligatorisk institusjon, som stiller krav til tilpasning og innsats over tid, og som griper inn i elevenes hverdag på mange nivåer. Trivsel i skolen handler dermed ikke bare om fravær av negative erfaringer, men om hvordan elever forholder seg til, håndterer og lever med skolens krav og rammer, men også med hvordan de finner seg til rette i elevfelleskapet. Trivselsprofilene bidrar til å flytte forståelsen av skoletrivsel fra et enten–eller-spørsmål til et spørsmål om hvordan ulike sider av skoleerfaringene kombineres i elevenes liv.

8.2.1 Hva skaper trivsel og mistrivsel?

Skoletrivsel er først og fremst en subjektiv opplevelse, som rommer både emosjonelle, sosiale og faglige sider ved elevenes skolesituasjon (Qvortrup & Lykkegaard, 2024). Både de kvantitative og kvalitative analysene viser at det er til dels sterke koblinger mellom trivsel, relasjoner til medelever og lærere og opplevd støtte fra lærere. Samtidig er denne sosiale dimensjonen nært forbundet med emosjonell trivsel, ettersom opplevelser av tilhørighet, trygghet og støtte legger viktige føringer for hvordan elevene har det følelsesmessig på skolen. Den faglige dimensjonen kommer blant annet til uttrykk gjennom elevenes skolemotivasjon, der elever som trives godt også i større grad rapporterer høy motivasjon. Lærernes faglige støtte er på samme måte tett forbundet med faglig motivasjon og trivsel. Disse funnene speiler funn fra Barnebarometeret 2025, der barna først og fremst knytter trivsel til vennskap, men også til det å lære nye ting og å ha gode relasjoner til de voksne på skolen. De samme tendensene avdekkes også i internasjonale studier, som viser at elevers skoletrivsel henger tett sammen med relasjonelle forhold, som støtte fra lærere, foresatte og medelever. Slike positive relasjoner bidrar til økt akademisk motivasjon og sterkere engasjement i skolearbeidet, særlig i sårbare overgangsfaser som fra barneskole til ungdomsskole (f.eks. Wang og Eccles, 2012; Quin, 2017). Studier av skoletilfredshet viser dessuten at elever som opplever høy trivsel, gjennomgående rapporterer sterkere motivasjon, mer hensiktsmessige læringsstrategier og høyere innsats i skolearbeidet (OECD, 2023).

I elevintervjuer og gjennom medvirkningsdesignet i denne undersøkelsen, ser vi også at fag, mestring og undervisningsopplegg har betydning for elevenes skoletrivsel. Elevene trekker fram betydningen av enkeltlærere som ser dem, bryr seg og er gode pedagoger og klasseledere. Praktisk-estetiske fag og gym trekkes også fram som viktige for elevers trivsel, samt fysiske

forhold som tilrettelegger for en aktiv og variert skolehverdag. Elevene vi har intervjuet, som har slitt med skolemotivasjon i ordinær undervisning, forteller at skolen har fått ny mening og relevans gjennom et mer praksisnært undervisningstilbud. Gjennom arbeidspraksis har elevene både opplevd mestring, men også blitt motiverte til å jobbe videre med ordinære skolefag for å komme inn på ønsket videregående utdanning. Funnene illustrerer hvordan faglig motivasjon og elevenes opplevelser av trivsel gjensidig kan bidra til å forsterke hverandre.

På samme måte som vi mener skoletrivsel bør forstås som et flerdimensjonalt fenomen, bygger dette prosjektet på et sosioøkologisk perspektiv der unges skolehverdag og trivsel forstås i sammenheng med andre sider av livet deres. Slike sammenhenger er tydelig i analysene av Ungdata, og kommer også fram gjennom elevintervjuene og chatdataene. I elevintervjuene forsterkes utfordringer på skolen av for eksempel skilsmisse, flytting og konflikter hjemme. Under ekstra vanskelige forhold, kan hjemmesituasjonen også bidra til at elevene ikke er i stand til å ta inn over seg det som skjer på skolen og også har utfordringer med å etablere sosiale relasjoner. Lange perioder med mobbing og konflikter, er dessuten krevende for elevenes familier. Det er vanskelig for foreldre å være vitne til at egne barn har det vondt, og det kan være utmattende å være en pådriver for endring år etter år. Søsken påvirkes også av langvarige mobbesituasjoner. Blant de unge som kontakter chattjenestene og forteller om mistrivsel på skolen, ser vi også hvordan problemer av ulik karakter og på ulike arenaer flettes inn i hverandre og forsterker hverandre.

At elevenes opplevelser skoletrivsel må forstås i sammenheng med livet utenfor skolen viser seg tydelig gjennom analysene av Ungdata. Høy skoletrivsel henger gjennomgående sammen med tilfredshet med livet og med positive følelser i hverdagen. Lav skoletrivsel henger derimot sammen med nedstemthet, bekymringer og opplevd press, også utenfor skolen. De mer ambivalente profilene plasserer seg et sted imellom. Kvaliteten i de sosiale relasjonene er spesielt viktig, både i vennskap og relasjoner til foreldre. Utsatthet for krenkelser er også tett knyttet til skoletrivsel. Mobbing, seksuell trakassering og utsatthet for vold forekommer langt oftere blant elever som trives dårlig enn andre elever. Samtidig viser Ungdata et mønster, der høy skoletrivsel er forbundet med bedre søvn og mer regelmessige måltider, mens lav trivsel henger sammen med mer problematferd, særlig skulking.

Elevintervjuene illustrerer også hvordan mistrivsel kan medføre alt fra langvarig skolefravær til skulking av enkelttimer i gangene på skolen. Det samme ser vi tydelig i chatdataene, der årsaker til mistrivsel, slik som utestenging, mobbing, utfordringer knyttet til psykisk helse og konsentrasjons- og relasjonelle problemer – alle er med på å bidra til elevenes skolefravær. For noen blir fraværet en nedadgående spiral det er vanskelig å komme ut av fordi fraværet allerede er så høyt at elevene ikke synes det er noen vits å komme på skolen. Likevel, det mest overraskende funnet i chatdataene er andelen elever som faktisk går på skolen til tross for sterk mistrivsel.

Et annet viktig funn fra chatdataene er at nesten ingen av innsenderne har opplevd å få hjelp til en bedre skolehverdag. Flere elever og foresatte har sagt ifra, men likevel ikke opplevd å få hjelp. Andre har latt være å si fra på grunn av mistillit til lærere og skole, som igjen kan tyde på at de kjenner seg oversett eller dårlig behandlet i utgangspunktet. Både i chatdataene og i elevintervjuene er det elever som forteller at de selv har blitt definert som problemet eller årsaken til sin egen mistrivsel av skolen eller lærere. I noen tilfeller har lærere prøvd å ta tak i situasjonen, men likevel ikke lykkes. Sammen med det siste tiårets nedgang i elevtrivsel, peker disse funnene i retning av at norsk skole fremdeles har en vei å gå i håndtering av elevers mistrivsel.

8.3 Hvorfor går skoletrivselen ned?

For å forstå nedgangen i skoletrivsel har vi delt analysene inn i tre perioder: før, under og etter pandemien. Ved hjelp av regresjonsanalyser av skoletrivsel har vi undersøkt hvilke faktorer i unges hverdagsliv og opplevelser av læringsmiljøet som i størst grad samvarierer med endringene i skoletrivsel, og i hvilke perioder sammenhengene er tydeligst. Det er viktig å presisere at analysene identifiserer samtidige trender, og at de ikke nødvendigvis reflekterer enkle årsaksmekanismer.

Resultatene viser at endringene i ungdoms hverdagsliv var spesielt store i perioden før pandemien (2014–2019). I dette tidsrommet økte tiden unge brukte foran skjerm betydelig, mens tid brukt på lekser gikk ned, elevene skulket mer og brukte også mindre tid på å lese bøker. Samtidig økte omfanget av psykiske plager og ensomhet. Ungdata viser at disse faktorene, særlig det som kan knyttes til psykiske helseplager, skjermbruk og regelbrudd, samvarierte med endringer i trivselsprofilene, mens Elevundersøkelsen peker på skolemotivasjon som den viktigste forklaringsfaktoren. Sosiale relasjoner, mobbing og rusmiddelbruk endret seg lite i denne perioden og forklarer dermed lite av nedgangen i skoletrivsel.

Under pandemien skjedde det en ytterligere økning i tiden ungdom brukt foran skjerm, mens nedgangen i tid brukte på lekser gikk ytterligere ned. Omfanget av psykiske plager fortsatte å øke og flere enn før opplevde at det skolerelaterte stresset ble større. Ungdata indikerer at disse faktorene isolert sett bare delvis har sammenheng med nedgangen i skoletrivsel. Analysene av Elevundersøkelsen viser derimot at nedgangen i skolemotivasjon kan ha vært en sentral driver for den negative utviklingen i skoletrivsel også i denne perioden.

Etter pandemien viser analysene et mer sammensatt og delvis motstridende bilde av utviklingen i unges hverdagsliv. Enkelte indikatorer endrer seg i en retning som skulle tilsi lavere skoletrivsel, som økt mobbing og vold, flere fysiske plager, mer skulking og mindre tid brukt på lekser. Samtidig beveger andre indikatorer seg i motsatt retning, med mindre ensomhet og psykiske plager, noe høyere livstilfredshet og en nedgang i både total skjermtid og gaming. Elevundersøkelsen viser derimot et mer ensartet mønster med lavere skolemotivasjon, redusert lærerstøtte, svakere læringskultur, mindre trygghet i klassen og økt mobbing. Alt dette er utviklingstrekk som samvarierer med nedgangen i skoletrivsel.

Oppsummert framstår redusert skolemotivasjon det siste tiåret som den mest konsistente av alle de indikatorene vi har målt for å forstå endringene i skoletrivsel. Vi har målt motivasjon gjennom fire spørsmål der elevene blir spurt om de er interessert i å lære på skolen, om de liker skolearbeidet, om de fortsetter å arbeide videre selv når oppgavene er utfordrende og om de prioriterer å bruke tid på skolearbeidet både på skolen og hjemme.

De sosiale og relasjonelle dimensjonene, som det å ha venner, oppleve støtte fra lærere og trygt klasse miljø, er tett knyttet til skoletrivsel i hele perioden, men det er først etter pandemien at disse faktorene ser ut til å ha betydning for å forstå nedgangen i skoletrivsel. Å være utsatt for mobbing og andre former for krenkelser har også en betydning for å forstå trivsel i skolen, og funnene tyder på at når mobbingen går ned kan det bidra til at nedgangen i skoletrivsel dempes, mens den forsterkes i perioder hvor mobbingen øker.

Konklusjonen er derfor at nedgangen i skolemotivasjon er den enkeltfaktoren som i størst grad samvarierer med nedgangen i skoletrivsel gjennom hele perioden. Det er på dette området endringene har vært størst, samtidig som dette er en faktor som er tett forbundet med trivsel. Endringene i skolemotivasjon over tid kan illustreres med å se på andelen av elevene som svarte at de var interessert i å lære «i alle eller de fleste fag». I 2014 gjaldt dette 42 prosent, mot 22 prosent i 2024. Andelen som svarte at de ikke i det hele tatt ikke liker skolearbeid økte derimot fra

11 til 24 prosent. Elevenes skolemotivasjon har med andre ord endret seg drastisk i perioden vi undersøker.

For å sette de norske funnene i perspektiv, kan det også være relevant å se på utviklingen i internasjonale studier. Analyser av flere PISA-sykluser viser at interesse for fag, opplevd mening i skolearbeidet, utholdenhet i læringsarbeid og følelse av skoletilhørighet har gått ned de siste måleperiodene. Nedgangen er særlig tydelig på ungdomstrinnet, der elever rapporterer lavere læringsglede, svakere engasjement og mindre vilje til å investere innsats i krevende skoleoppgaver enn tidligere kohorter (OECD, 2019; OECD, 2023). Selv om nivå og omfang varierer mellom land, gjenfinnes det samme mønsteret i mange utdanningssystemer. Den norske utviklingen synes dermed å være en del av en internasjonal nedgang i elevers skolemotivasjon over tid, snarere enn et særnorsk fenomen (Jerrim & Kaye, 2025).

Det har altså skjedd noe i forholdet mellom elevene og skolen i perioden vi har undersøkt. Elevene rapporterer lavere trivsel og svakere motivasjon for skolearbeid enn tidligere. Med utgangspunkt i et sosioøkologisk perspektiv kan elevenes manglende motivasjon og utholdenhet forstås som et resultat av samspill mellom flere nivåer. Denne utviklingen har skjedd over hele landet og gjenspeiler også internasjonale tendenser. Utviklingen omfatter forhold ved den enkelte elev, ved skolens organisering og praksis, og ved bredere samfunnsmessige rammer og utviklingstrekk. I det følgende diskuterer vi mulige fortolkninger av utviklingen, med vekt på hvordan forhold på ulike nivåer kan påvirke og forsterke hverandre.

8.3.1 Endringer hos elevene: skjermtid og psykiske plager

Nyere forskning peker på at lærere mener at elevene i dag er svakere faglig, mindre motiverte og er mer krevende enn tidligere (Ljunggren et al. 2026, Hatfield, 2025). En spørreundersøkelse blant 812 lærere med mer enn 20 års erfaring fra alle klassetrinn i Norge, viser at lærerne synes elevene har dårligere akademiske evner, dårligere konsentrasjon, mindre motivasjon, mindre utholdenhet og dårligere oppførsel enn 20 år tilbake i tid (Hatfield, 2025). Lærerne mener at økt bruk av telefoner, nettbrett og sosiale medier har skylden for svakere konsentrasjon og utholdenhet. Elevene forventer kontinuerlig stimuli og raske løsninger. Flere lærere og skoleledere opplever også at elevene har fått lavere motivasjon, mindre «stamina» og svekkede grunnleggende ferdigheter i etterkant av koronapandemien (Ljunggren et al., 2026). Ljunggren et al. (2026) peker både på betydning av økt skjermbruk blant elevene, men også en klar økning i elevenes fravær etter pandemien. Når flere elever har et høyere fravær, både i timer og dager, vil de også gå glipp av mer undervisning og elevene kan streve med å ta igjen det tapte. Dette kan igjen medføre at elevene trives mindre og er mindre motiverte.

Lærere hevder at de også har mer krevende elever, med større sosiale utfordringer enn tidligere. De samme utviklingstrekkene ser vi i Sverige og Danmark og i andre europeiske land (Caspersen & Holmeide, 2023, The Economist, 2024). Parallelt med økningen i skjermbruk og bruk av sosiale medier har det også funnet sted en økning i andelen ungdommer som rapporterer om psykiske helseplager, både i Norge (Potrebny mfl., 2024) og i andre land (Ericsson & Stattin, 2023; Twenge, 2020). Våre funn peker på at både økt skjermbruk og økning i psykiske plager samvarierer med nedgangen i skoletrivsel, særlig i perioden fram til pandemien.

Den amerikanske psykologen Johnathan Haidt (2024), argumenterer for at økt mobilbruk blant unge, kombinert med mindre rom for fri lek og selvstendig utforskning, kan ha svekket sentrale utviklingsbetingelser i barndommen. Ifølge Haidt kan dette føre til sosial tilbaketrekning, søvnproblemer, konsentrasjonsvansker og avhengighet av smarttelefoner. Sett i lys av våre funn kan dette perspektivet gi en mulig ramme for å forstå hvordan økt skjermbruk og psykiske belastninger kan påvirke elevenes engasjement, konsentrasjon og opplevelse av tilhørighet i

skolehverdagen, og dermed også deres trivsel på skolen. Når ungdom sover dårligere, får dårligere konsentrasjon og mindre gode sosiale relasjon, vil det kunne påvirke deres forhold til skolen. I Ungdata ser vi en tydelig sammenheng mellom høy skoletrivsel, mye søvn og mer regelmessige måltider. Samtidig viser norsk forskning at unge som bruker mye tid på sosiale medier, ofte også er sosialt aktive uten skjermer (Løvgren & Hyggen, 2023). Sosiale medier trenger derfor ikke nødvendigvis å være negative i seg selv og kan også ha positive sider. Det er også verdt å merke seg at analysene av Ungdata viser en nedgang i samlet skjermtid og psykiske plager i årene etter pandemien, samtidig som skoletrivselen fortsetter å gå ned.

8.3.2 Endringer i skolen: testing og digitalisering

Når skolearbeid i stor grad styres av karakterer, tester og resultatmåling, kan det svekke elevenes indre motivasjon og læringsglede, særlig blant de som opplever lav mestring (Eccles & Roeser, 2011; Ryan & Deci, 2020). I Norge og andre europeiske land, har PISA-undersøkelsene hatt en betydelig innflytelse på skolepolitikken. PISA har blitt brukt av nasjonale beslutningstakere til å legitimere reformer og utviklingen av nye vurderings- og kvalitetssikringssystemer (Li mfl., 2025; Michel, 2017), som for eksempel en mer testbasert norsk skole. Testfokus har bidratt til en mer individualisert læringskultur, der det i større grad blir opp til hver elev å realisere seg selv (Nergård & Penne, 2016; Skarpenes, 2021, Petersen & Krogh, 2023). Ungdom blir også oftere stresset av skolearbeid nå enn i perioden før pandemien (Ljunggren et al., 2026, Samdal mfl. 2024). Også internasjonalt rapporteres det om økende opplevelse av stress og press i skolesammenheng, spesielt blant eldre jenter (WHO, 2022).

En annen mulig forklaring på motivasjonsfallet er at elevene opplever skolen som mindre relevant. I Elevundersøkelsen er det spørsmål om dette til elevene på ungdomstrinnet, med store endringer over tid. I 2014 var for eksempel 39 prosent helt enig i utsagnet «jeg synes det vi lærer på skolen er viktig», mot 21 prosent i 2024. Studier viser at elevs innsats og utholdenhet henger tett sammen med i hvilken grad de opplever skolearbeidet som meningsfullt og nyttig for egne mål og framtidsplaner (Wigfield mfl., 2015; Hulleman & Harackiewicz, 2021). Ifølge Nergård og Penne (2016) har norsk undervisning endret seg i tråd med PISA-testenes normer og krav. En av konsekvensene er at skolefagenes rolle har blitt svekket til fordel for læringsaspekter som lettere kan måles, testes og sammenlignes. I motsetning til fagene, som i større grad er farget av kultur og kontekst, og derfor er vanskelige å teste på tvers av land. En kan spørre seg om en slik utvikling også gradvis bidrar til at undervisningen tappes for mening og relevans. Selv om disse endringene allerede dukket opp i kjølvannet av det såkalte PISA-sjokket på begynnelsen av 2000-tallet, går det an å argumentere for at det i realiteten er vanskelig å avgrense virkningene av disse endringene og at utviklingen har blitt forsterket og delvis sementert også gjennom de ti siste årene (Bringeland, 2024).

Tildelingen av digitale enheter til hver elev i grunnopplæringen, representerer også et avgjørende skifte i norsk skole (Munthe mfl. 2022). I 2025 har 93 prosent av elevene i offentlige grunnskoler tilgang til egen digital enhet. Ifølge en omfattende kunnskapsoppsummering gjennomført av Munthe med flere (2022) kan digitale læremidler bidra til mer differensiert, og variert undervisning, men rapporten peker samtidig på store kunnskapshull om hvordan teknologien faktisk påvirker læring og behovet for mer forskningsbasert innsikt i pedagogisk bruk av digitale verktøy. Forskingen har dessuten først og fremst vært opptatt av å finne de positive virkningene av digitaliseringen. Nærmere bestemt effekten på læring. De bredere virkningene av den digitale skolen, det vil si hvordan det er å være elev i det digitale klasserommet og leve et digitalt ungdomsliv, vet vi mindre om (Høydal og Haldar, 2021; Høydal mfl. 2024).

Uavhengig av virkningene av det testbaserte og digitale klasserommet, er det i kontrast friminuttene, gruppearbeidet, gym og de praktisk-estetiske fagene som trekkes fram som

trivselsskapende av elevene som deltar som medforskere i denne rapporten. Funnet støttes blant annet i resultatene fra Barnebarometeret 2025, der rundt sju av ti barn sier at mer lek og fysisk aktivitet i skoledagen vil gjøre dem mer fornøyde. Barna som deltar i Barnebarometeret ønsker også mer prosjektarbeid, uteskole og praktiske innslag som en del av undervisningen.

8.3.3 Endringer i oppvekst: parallelle univers og ny foreldrerolle

Til slutt retter vi oppmerksomheten mot bredere samfunnsmessige rammene, som omgir både elever og skole. Utviklingen i elevenes trivsel og motivasjon kan ikke forstås utelukkende som et resultat av forhold ved den enkelte elev eller ved skolen som institusjon. Den må også ses i sammenheng med mer overordnede samfunnsendringer, både de som har funnet sted i løpet av den siste tiårsperioden og mer langsiktige transformasjoner i vestlige samfunn.

Lærerne som rapporterer om store endringer i elevmassen i Hatfields (2025) studie, mener den negative utviklinga skyldes økt digitalisering, ettergivende foreldre, egosentrisme og at barn og unge trenger umiddelbar behovstilfredsstillelse. Skandinaviske land skiller seg ut i OECD-sammenheng som spesielt preget av en ettergivende foreldrestil (Sørensen mfl., 2024). En ettergivende foreldrestil er en oppdragelsesstil der foreldrene er varme og støttende, men setter få grenser og stiller lave krav til barnet. I skolesammenheng kan dette blant annet medføre utfordringer knyttet til selvregulering og problemer med autoriteter og regler. Samtidig har flere studier vist at norske foreldre praktiserer et intensivt foreldreskap, der foreldrene er tett på barna både emosjonelt og som praktiske tilretteleggere (Faircloth, 2023). Baksiden av et slikt foreldreskap kan være barn som er vant til en individuell tilpasning, som hverken er mulig eller ønskelig for lærere å følge opp i en klasseromssituasjon. Når dette er sagt, er det viktig å huske at engasjerte foreldre er en resurs. Elever som har foreldre som følger med på skolearbeid og deltar i samtaler om skolehverdagen, rapporterer høyere trivsel og sterkere skoleengasjement (OECD, 2023b). Utfordringene oppstår kanskje primært når foreldrene går fra å være aktivt engasjerte til å prøve å fjerne de normale utfordringene barn behøver å bryne seg på for å vokse og utvikle seg som selvstendige individer.

Videre handler en mer langsiktig utvikling i vestlige samfunn om økt individualisering og ansvarliggjøring av enkeltindivider. Over tid har ansvaret for utdanningsvalg, livsvalg og framtid i større grad blitt lagt på den enkelte. Skolegang framstår i økende grad som et individuelt prosjekt, der eleven forventes å ta strategiske valg, planlegge egen framtid og realisere sitt potensial, blant annet gjennom idéen om livslang læring (Høydal og Haldar, 2021). Denne utviklingen er ikke nødvendigvis ny, men kan ha blitt forsterket de siste årene gjennom tydeligere resultatmåling og økt fokus på utdanning som inngangsbillett til arbeidsmarkedet. Sammenlignet med tidligere kan det synes som om skole og framtidvalg i større grad oppleves som alvorlige og konsekvensrike. Der ungdom tidligere i større grad kunne «prøve og feile» uten at det nødvendigvis ble forstått som avgjørende, kan det i dag oppleves mer risikofyllt å mislykkes i skolen. En slik økt alvorlighetsgrad kan påvirke både motivasjon, press og trivsel.

Videre kan det i takt med den digitale utviklinga ha oppstått et nytt skille mellom unges livsverden og resten av samfunnet, et skille som også inkluderer skolen og elevenes oppfatninger av skolen som meningsfull eller relevant. Spørsmålet om skolens relevans er imidlertid ikke nytt. Allerede på 1970- og 1980-tallet ble manglende opplevd relevans tematisert i utdanningsdebatten (Qvortrup & Wistoft, 2024). Samtidig kan betingelsene for hvordan relevans erfares ha endret seg. I takt med den digitale utviklingen kan det ha oppstått et tydeligere skille mellom unges livsverden og skolens kunnskaps- og arbeidsformer. Forskjeller i hvilke hendelser, personer og temaer som engasjerer unge og voksne, illustrerer dette. Unge var raskt på fornavn med Charlie Kirk og George Floyd, men har kanskje mindre oversikt over nasjonale politiske hendelser og er dermed også mindre motiverte for å bruke tid på dette i skolesammenheng. Internasjonale

aktører og digitale fellesskap setter i stor grad premisene for referanser, humor, musikk og samfunnsengasjement blant unge, mens skolen fortsatt i hovedsak er forankret i nasjonale læreplaner og institusjonelle tradisjoner.

Videre er unges mediehverdag preget av høyt tempo, kontinuerlig oppdateringer og algoritmestyrte innhold som optimaliseres for oppmerksomhet. Med framveksten av KI-verktøy kan elever i tillegg få umiddelbare svar, ferdige tekstutkast og raske oppsummeringer av kunnskap. Til sammenligning kan skolens arbeidsformer framstå som betydelig langsommere. Med utgangspunkt i Hartmut Rosas (2024) analyser av sosial akselerasjon kan det bli økende tempoforskjeller mellom ungdoms fritid og skolehverdag. Dersom tempoet i unges digitale hverdagsliv endrer seg mye raskere enn skolens strukturer og praksiser, kan det bidra til en opplevelse av utakt og mindre relevans.

8.4 Til slutt

Hvordan vi velger å undersøke og forklare synkende trivsel og motivasjon legger føringer for framtidige løsninger. I denne rapporten har vi valgt å vektlegge elevenes perspektiver i forskningsprosessen, og elevene har derfor vært viktige informanter og kilder. Vi har fått bekreftet at elevenes opplevelser i og utenfor skolen er vanskelige å skille fra hverandre, og fra vårt perspektiv bidrar digitaliseringen av oppvekst og skole til at et slikt skille i praksis også er umulig.

Avslutningsvis har vi trukket fram studier som viser at lærere opplever norske elever som mer krevende, mindre motiverte og utholdende i dag enn tidligere. Vi har også pekt på sider ved dagens barneoppdragelse, og det digitale livet som kan bidra til en slik utvikling. Et mer testbasert skolesystem og en digitalisering av skolen, som primært har vært rigget mot effektivisering av læringen, kan etter vår vurdering også bidra til stress og fallende motivasjon.

Elevene selv trives med praktisk undervisning og aktivitet, undervisningsformer som kanskje får en renessanse i kjølvannet av Stortingsmelding 34. Myndighetene er også i ferd med å iverksette tiltak mot mistrivsel og bekymringsfullt skolefravær. Det er viktig. Våre funn viser at elever som mistrives ikke får god nok oppfølging i dag, og gitt lærernes opplevelser fra klasserommet, er det behov for tydelig politiske prioriteringer og ressurser.

I neste del av prosjektet skal vi undersøke hvordan skolene selv jobber for å skape bedre trivsel. Dette er viktig både gitt den rapporterte nedgangen i trivsel og motivasjon, men også i forhold til funn som tyder på at alt for mange elever ikke opplever å få nødvendig hjelp og støtte når de ikke trives på skolen. Stortingsmelding 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*, har allerede lagt føringer i retning mer praktisk læring og økt fysisk aktivitet, både som et pedagogisk tiltak og som et virkemiddel for å øke trivsel og inkludering. Vi skal også følge utviklingen i skoletrivsel videre fram til 2027 og undersøke nærmere det som kan se ut til å være et brudd i den negative utviklingen gjennom det siste tiåret.

Vedlegg

Vedlegg 1 Indikatorer på unges hverdagsliv

For å svare på rapportens problemstillinger har vi valgt å konstruere et sett med indikatorer på unges hverdagsliv basert på spørsmål fra Ungdata. Indikatorne dekker områder som livskvalitet og helse, stress og press, framtidstro, søvn og matvaner, ensomhet og relasjoner til andre, samvær med venner, tid brukt på skjerm, sosiale medier og dataspill, lesing av bøker, tid brukt til lekser og skulkeatferd, regelbrudd og rusmiddelbruk, fysisk aktivitet og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter.

Til sammen er det laget 33 indikatorer. Hver indikator består av ett eller flere spørsmål fra spørreskjemaet. Spørsmålene som inngår i samme indikator, er valgt fordi de måler samme fenomen. Svaralternativene ble omkodet lineært til en skala fra 0 til 100, der 0 representerer lavest nivå av indikatoren og 100 høyest nivå. De øvrige svaralternativene ble kodet slik at verdiene fordeler seg jevnt mellom ytterpunktene. Indikatorer basert på flere spørsmål ble konstruert som gjennomsnittet av de aktuelle variablene.

I analysene ble indikatorne standardisert slik at gjennomsnittet i datamaterialet er 0 og standardavviket er 1. Positive verdier betyr høyere skår enn gjennomsnittet, negative verdier lavere skår. Standardiseringen gjør det mulig å sammenligne indikatorer som opprinnelig har ulik skala og spredning. Gjennomsnitt og standardavvik for de opprinnelige variablene er vist i Vedleggstabell 1. Tabellen viser også hvilken periode de ulike indikatoren er målt.

Vedleggstabell 1 Operasjonalisering av indikatorer på unges hverdagsliv. Deskriptiv statistikk. Ungdata 2014–2025. Ungdomstrinnet

| Indikator | Spørsmålsformulering | Svaralternativer (koding) | Periode | Gjennom-snitt | Standard-avvik |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------------|----------------|
| TILFREDSHET MED LIVET | Tenk deg en skala som går 0 til 10. Toppen av skalaen (10) står for det best mulige livet for deg og nederst (0) er det verst mulig livet for deg. Generelt sett, hvor står du på denne skalaen nå for tiden? | 0 (0) - 10 (100) | 2021-2025 | 72,1 | 19,6 |
| POSITIVE FØLELSER | Tenk på hvordan du har hatt det den siste uka. Hvor ofte har du ... A. vært glad B. vært engasjert C. hatt masse energi D. følt deg nyttig E. følt at du mestrer ting F. vært optimistisk om framtiden | Hele tiden (100), Ofte (75), En del av tiden (50), Sjelden (25), Ikke i det hele tatt (0) Kodet som gjennomsnittsnitt av seks ledd | 2021-2025 | 61,1 | 20,3 |
| PSYKISKE PLAGER | Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette: A. følt at alt er et slit B. hatt søvnproblemer C. følt deg ulykkelig, trist eller deprimert D. følt deg stiv eller anspent E. bekymret deg for mye om ting F. følt håpløshet med tanke på framtiden | Ikke plaget i det hele tatt (0), Lite plaget (33,3), Ganske mye plaget (66,7), Veldig mye plaget (100) Kodet som gjennomsnittsnitt av fem ledd | 2014-2025 | 33,7 | 26,5 |
| FYSISKE PLAGER | A. Hvor ofte har du brukt smertestillende tabletter (Paracet, Ibux og lignende) i løpet av siste måned? B. Har du hatt noen av disse plagene i løpet av siste måned: Hodepine | A. Ingen ganger (0), Sjeldnere enn én gang i uka (25), Minst ukentlig (50), Flere ganger i uka (75), Daglig (100) B. Ingen ganger (0), Noen ganger (33), Mange ganger (67), Daglig (100) | 2014-2025 | 30,2 | 22,4 |

Vedleggstabell 1 (fortsetter). Operasjonalisering av indikatorer på unges hverdagsliv. Deskriptiv statistikk. Ungdata 2014–2025. Ungdomstrinnet

| | | | | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|------|
| SKOLERELATERT STRESS | A. Opplever du press i hverdagen din? Press om å gjøre det bra på skolen B. Jeg blir stresset av skolearbeidet | A. Ikke noe press (0), Litt press (25), En del press (50), Mye press (75), Svært mye press (100) B. Aldri (0), Sjelden (25), Av og til (50), Ofte (75), Svært ofte (100) | 2017-2025 | 54,8 | 25,0 |
| PRESS I HVERDAGEN | Opplever du press i hverdagen din? A. Press om å se bra ut eller ha en fin kropp B. Press om å gjøre det bra i idrett C. Press om å ha mange følgere og likes på sosiale medier | Ikke noe press (0), Litt press (25), En del press (50), Mye press (75), Svært mye press (100) Samlemål er kodet som gjennomsnittsnitt av A, B og C. | 2017-2025 | 27,9 | 25,0 |
| STRESSHÅNDTERING | Har du opplevd så mye press den siste uka at du har hatt problemer med å takle det? | Ikke i det hele tatt (0), I liten grad (33,3), I stor grad (66,7), I svært stor grad (100) | 2021-2025 | 23,4 | 25,0 |
| FRAMTIDSOPTIMISME | Hvordan tror du at framtida di vil bli? Tror du at du vil komme til å få et godt og lykkelig liv? | Nei (0), Vet ikke (50) *, Ja (100) | 2014-2025 | 83,5 | 26,6 |
| FORVENTER FULLFØRE VGS | Hvordan tror du at framtida di vil bli? Tror du at du vil komme til å fullføre videregående? | Nei (0), Vet ikke (50) *, Ja (100) | 2017-2025 | 92,0 | 20,6 |
| FORVENTER HØY UTDANNING | Hvordan tror du at framtida di vil bli? Tror du at du vil komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole? | Nei (0), Vet ikke (50) *, Ja (100) | 2014-2025 | 74,1 | 33,3 |
| ANTALL TIMER SØVN SISTE NATT | Omtrent hvor mange timer sov du natt til i dag? | 6 timer eller mindre (0), 7 timer (25), 8 timer (50), 9 timer (75), 10 timer eller mer (100) | 2021-2025 | 35,4 | 28,4 |
| SØVNPROBLEMER | I løpet av den siste uka (de siste 7 dagene), hvor mange dager har du ... - Hatt problemer med å sovne - Vært så søvning/trøtt at det har gått ut over skole eller fritid | Ingen dager (0), 1-2 dager (33), 3-4 dager (67), 5 dager eller mer (100) | 2021-2025 | 32,1 | 29,2 |
| MATVANER FROKOST/LUNSJ | Tenk på en vanlig skoleuke, hvor ofte pleier du å spise følgende? - Frokost før første time - Matpakke eller lunsj på skolen | Sjeldnere (0), 1-2 dager i uka (33), 3-4 dager i uka (67), 5 dager i uka (100)- | 2021-2025 | 73,4 | 31,6 |
| ENSOMHET | Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette: -- følt deg ensom | Ikke plaget i det hele tatt (100), Lite plaget (66,7), Ganske mye plaget (33,3), Veldig mye plaget (0). | 2014-2025 | 26,5 | 33,0 |
| FORTROLIGE VENNSKAP | Har du minst én venn som du kan stole fullstendig på og kan betro deg til om alt mulig? | A. Ja, helt sikkert (100), Ja, det tror jeg (66,7), Det tror jeg ikke (33,3), Har ingen jeg ville kalle venner, nå for tiden (0) | 2014-2025 | 82,8 | 24,8 |
| HAR VENNER I FRITIDEN | Har du noen å være sammen med på fritiden? | Ja, alltid (100), Ja, som regel (66,7), Nei, som regel ikke (33,3), Nei, aldri (0) | 2021-2025 | 80,3 | 22,3 |
| HAR VENNER PÅ SKOLEN | Har du noen å være sammen med i friminuttene på skolen? | Ja, alltid (100), Ja, som regel (66,7), Nei, som regel ikke (33,3), Nei, aldri (0) | 2021-2025 | 90,3 | 22,2 |
| FORNØYD MED FORELDRE | Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med ulike sider ved livet ditt? -- Dine foreldre/foresatte | Svært misfornøyd (0), Litt misfornøyd (25), Verken fornøyd eller misfornøyd (50), Litt fornøyd (75), Svært fornøyd (100) | 2014-2025 | 85,8 | 27,5 |
| FORELDREOVERSIKT | Hvor godt passer det som står under for dine foreldre eller foresatte? - De pleier å vite hvor jeg er, og hvem jeg er sammen med i fritida - De kjenner de fleste av vennene jeg er sammen med i fritida | Passer svært dårlig (0), Passer ganske dårlig (33), Passer ganske godt (67), Passer svært godt (100) | 2014-2025 | 85,3 | 18,8 |
| HAR NOEN Å SNAKKE MED | Dersom du føler deg utafør eller trist og trenger en å snakke med, har du noen du kan prate med? | Ja (100), Nei (0), Vet ikke (50) * | 2021-2025 | 82,3 | 31,8 |

Vedleggstabell 1 (fortsetter). Operasjonalisering av indikatorer på unges hverdagsliv. Deskriptiv statistikk. Ungdata 2014–2025. Ungdomstrinnet

| Indikator | Spørsmålsformulering | Svaralternativer | Periode | Gjennomsnitt | Standardavvik |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|---------------|
| SAMVÆR MED VENNER | Tenk tilbake på siste sju dager, hvor mange ganger har du ... -- brukt størsteparten av kvelden ute sammen med venner -- vært sammen med venner hos meg eller hos dem [2020–2024] -- vært sammen med venner hjemme hos meg [2014–2019] -- vært sammen med venner hos dem [2014–2019] | Ingen ganger (0), 1 gang (25), 2–3 ganger (50), 4–5 ganger (75), 6 ganger eller mer (100) Maksverdi av de to spørsmålene ble brukt som mål for perioden 2014–2019 | 2014-2025 | 30,1 | 23,1 |
| HJEMME OM KVELDEN | Tenk tilbake på siste sju dager, hvor mange ganger har du ... -- vært hjemme hele kvelden | Ingen ganger (0), 1 gang (25), 2–3 ganger (50), 4–5 ganger (75), 6 ganger eller mer (100) | 2014-2025 | 65,7 | 28,6 |
| TID TIL LEKSER | Hvor lang tid bruker du gjennomsnittlig per dag på lekser og annet skolearbeid (utenom skoletiden)? | Gjør aldri / nesten aldri lekser (0), Mindre enn en halvtime (17), ½–1 time (33,3), 1–2 timer (50), 2–3 timer (66,7), 3–4 timer (83), Mer enn 4 timer (100) | 2014-2025 | 36,5 | 23,1 |
| LESE BØKER | Tenk på en gjennomsnittsdag. Hvor lang tid bruker du på følgende: -- lese bøker (ikke skolebøker) | Ikke noe tid (0), Under 30 minutter (20), 30 minutter–1 time (40), 1–2 timer (60), 2–3 timer (80), Mer enn 3 timer (100) | 2014-2025 | 13,4 | 20,8 |
| SKJERM TID | Utenom skolen, hvor lang tid bruker du vanligvis på aktiviteter foran en skjerm (TV, data, nettbrett, mobil) i løpet av en dag? | Ikke noe tid (0), Mindre enn 1 time (17), 1–2 timer (33,3), 2–3 timer (50), 3–4 timer (66,7), 4–6 timer (83), Mer enn 6 timer (100) | 2014-2025 | 66,1 | 23,1 |
| SOSIALE MEDIER | Tenk på en gjennomsnittsdag. Hvor lang tid bruker du på følgende: -- sosiale medier | Ikke noe tid (0), Under 30 minutter (20), 30 minutter–1 time (40), 1–2 timer (60), 2–3 timer (80), Mer enn 3 timer (100) | 2014-2025 | 64,4 | 30,8 |
| DATASPILL | Tenk på en gjennomsnittsdag. Hvor lang tid bruker du på følgende: -- dataspill/TV-spill | Ikke noe tid (0), Under 30 minutter (20), 30 minutter–1 time (40), 1–2 timer (60), 2–3 timer (80), Mer enn 3 timer (100) | 2014-2025 | 39,2 | 38,4 |
| IDRETTSLAG | Hvor ofte trener du eller driver du med følgende aktiviteter? -- Trener eller konkurrerer i et idrettslag | Aldri (0), Sjelden (20), 1–2 ganger i måneden (40), 1–2 ganger i uka (60), 3–4 ganger i uka (80), Minst 5 ganger i uka (100) | 2014-2025 | 45,7 | 41,2 |
| ANNEN TRENING | Hvor ofte trener du eller driver du med følgende aktiviteter? -- Trener på egen hånd (løper, svømmer, sykler, går tur) -- Trener på treningsstudio eller helsestudio -- Annen organisert trening (dans, kampsport eller lignende) | Aldri (0), Sjelden (20), 1–2 ganger i måneden (40), 1–2 ganger i uka (60), 3–4 ganger i uka (80), Minst 5 ganger i uka (100) | 2014-2025 | 28,5 | 19,4 |
| ORGANISERTE AKTIVITETER | Hvor mange ganger den siste måneden har du vært med på aktiviteter, møter eller øvelser i følgende organisasjoner, klubber eller lag? -- Fritidsklubb/ungdomshus/ungdomsklub b -- Korps, kor, orkester -- Kulturskole/musikkskole -- Religiøse foreninger -- Annen organisasjon, lag eller forening | Ingen ganger (0), 1–2 ganger (33,3), 3–4 ganger (66,7), 5 ganger eller oftere (100) Maksverdi av spørsmålene ble brukt som mål. | 2014-2025 | 11,2 | 14,2 |

Vedleggstabell 1 (fortsetter). Operasjonalisering av indikatorer på unges hverdagsliv. Deskriptiv statistikk. Ungdata 2014–2025. Ungdomstrinnet

| Indikator | Spørsmålsformulering | Svaralternativer | Periode | Gjennom-snitt | Standard-avvik |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------------|----------------|
| SKULKING | Hvor mange ganger har du gjort noe av dette det siste året (de siste 12 månedene)? -- Skulket skolen | Ingen ganger (0), 1 gang (25), 2–5 ganger (50), 6–10 ganger (75), 11 ganger eller mer (100) | 2014-2025 | 12,2 | 24,2 |
| REGELBRUDD | Hvor mange ganger har du gjort noe av dette det siste året (de siste 12 månedene)? A. Tatt med deg varer fra butikk uten å betale B. Vært i slåsskamp C. Med vilje ødelagt eller knust vindusruter, busseter, postkasser eller liknende (gjort hærverk) D. Sprayet eller tagget ulovlig på vegger, bygninger, tog, buss eller liknende E. Lurt deg fra å betale på kino, idrettsstevner, buss, tog eller liknende F. Vært borte en hel natt uten at dine foreldre/foresatte visste hvor du var | Ingen ganger (0), 1 gang (25), 2–5 ganger (50), 6–10 ganger (75), 11 ganger eller mer (100) Samlemål kodet som gjennomsnittsnitt av seks ledd. Alle med full skår ble kodet til «missing», grunnet antakelse om useriøs besvarelse. | 2014-2025 | 6,2 | 12,1 |
| RUSMIDDELBRUK | A. Røyker du? B. Snuser du? C. Hender det at du drikker noen form for alkohol? Hvor mange ganger har du gjort noe av dette det siste året (de siste 12 månedene)? D. Drukket så mye at du har følt deg tydelig beruset E. Brukt hasj eller marihuana | A+B: Har aldri røykt / brukt snus (0), Har brukt før, men har sluttet helt nå (25), Røyker/snuser sjeldnere enn én gang i uka (50), Røyker/snuser ukentlig, men ikke hver dag (75), Røyker/snuser daglig (100) C: Aldri (0), Har bare smakt noen få ganger (25), Av og til, men ikke så ofte som månedlig (50), Nokså jevnt 1–3 ganger i måneden (75), Hver uke (100) D+E: Ingen ganger (0), 1 gang (25), 2–5 ganger (50), 6–10 ganger (75), 11 ganger eller mer (100) Samlemål kodet som gjennomsnitt av fem ledd. Alle med full skår ble kodet til «missing», grunnet antatt useriøse besvarelser. | 2014-2025 | 7,5 | 15,6 |

Tabellnote: (*) For å beholde respondenter som har svart «vet ikke», har vi gitt dem en tilfeldig kode. Siden vi ikke vet noe som helst om hva som ligger bak svaret «vet ikke», valgte vi en kode som representerer midtpunktet på skalaen (50). På den måten unngår vi at de gis vekt til noen av ytterpunktene. Kodingen bidrar til noe statistisk støy, uten at vi har grunnlag for å tro at det påvirker resultatene i nevneverdig grad.

Vedlegg 2 Indikatorer på læringsmiljø

Vedleggstabell 2 viser hvordan læringsmiljøindikatorerne er operasjonalisert. Her har vi tatt utgangspunkt i de ni læringsmiljøindikatorerne som er utviklet spesielt for Elevundersøkelsen: støtte fra lærer, faglig utfordring, vurdering for læring, læringskultur, elevmedvirkning, felles regler, motivasjon, mestring og støtte hjemmefra. I tillegg er det en indikator som fanger opp elever som opplever å være utsatt for mobbing. Alle disse indikatorerne er felles for mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

De ni indikatorerne dekker de aller fleste spørsmålene i Elevundersøkelsen. For å få utnyttet materialet best mulig, har vi laget noen tilleggsindikatorer: trygghet i klassemiljøet og om de har noen å være sammen med i friminuttene. I tillegg har vi tatt med tre indikatorer som baserer seg på spørsmål som kun ble stilt til elevene på ungdomstrinnet: skolens relevans for livet deres, om undervisningen oppleves som praktisk, og hvor variert undervisningen deres er.

I tråd med framgangsmåten som er beskrevet i Vedlegg 1, ble svaralternativene omkodet lineært til en skala fra 0 til 100, der 0 representerer lavest nivå av indikatoren og 100 høyest nivå. De øvrige svaralternativene ble kodet med like intervaller mellom ytterpunktene. Noen indikatorer er basert på enkeltspørsmål, mens indikatorer som bygger på flere spørsmål er konstruert som gjennomsnittet av de inngående variablene. Unntaket er mobbeindikatoren, som er definert som maksimalverdien på tvers av spørsmål om mobbing fra medelever, voksne og digitalt.

I analysene ble indikatorerne deretter standardisert, slik at gjennomsnittet i datamaterialet er 0 og standardavviket er 1. Positive verdier betyr høyere skår enn gjennomsnittet, og negative verdier lavere skår. Standardiseringen gjør det mulig å sammenligne indikatorer med ulik opprinnelig skala og spredning. Gjennomsnitt og standardavvik for de opprinnelige variablene er vist i Vedleggstabell 2.

Vedleggstabell 2 Operasjonalisering av indikatorer på læringsmiljø. Deskriptiv statistikk. Elevundersøkelsen 2014, 2017–2024. Mellomtrinnet og ungdomstrinnet

| Indikator | Spørsmålsformulering | Svaralternativer | Periode | Gjennomsnitt | Standardavvik |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|---------------|
| STØTTE FRA LÆRERNE | A: Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære B: Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne C: Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg? D: Opplever du at lærerne behandler deg med respekt? E: Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen? | A+B: Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) C+D+E: Ingen (0), Bare en (25), Noen få (50), De fleste (75), Alle (100) | 2014-2024 | 81,5 | 17,8 |
| FAGLIG UTFORDRING | Får du nok utfordringer på skolen? | Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) | 2014-2024 | 77,0 | 22,3 |
| VURDERING FOR LÆRING | - Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem? - Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes. - Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør? - Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene? - Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene? - Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes? - Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt? - Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget | Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) | 2014-2024 | 66,1 | 19,9 |
| LÆRINGSKULTUR | - Det er god arbeidsro i timene - I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet - Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det. | Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) | 2014-2024 | 72,6 | 18,7 |
| VARIASJON I ARBEIDSMÅTER (KUN UNGDOMSTRINNET) | Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter | Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) | 2014-2024 | 69,0 | 25,5 |
| PRAKTISK UNDERVISNING (KUN UNGDOMSTRINNET) | Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende) | Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) | 2014-2024 | 55,0 | 27,7 |
| MEDELEVER I FRIMINUTTENE | - Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene? | Aldri (0), Sjelden (25), Noen ganger (50), Ofte (75), Alltid (100) | 2014-2024 | 91,6 | 16,2 |
| TRYGT KLASSEMILJØ | - I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil - Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min | Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) | 2014-2024 | 74,5 | 24,7 |
| FELLES REGLER | - Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen? - De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen. - De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene. | Aldri (0), Sjelden (25), Noen ganger (50), Ofte (75), Alltid (100) | 2014-2024 | 80,6 | 18,1 |

Vedleggstabell 2 (fortsetter). Operasjonalisering av indikatorer på læringsmiljø. Deskriptiv statistikk. Elevundersøkelsen 2014, 2017–2024. Mellomtrinnet og ungdomstrinnet

| Indikator | Spørsmålsformulering | Svaralternativer | Periode | Gjennomsnitt | Standardavvik |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|---------------|
| ELEVMEDEVIRKNING | A: Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene? B: Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt? C: Hører skolen på elevenes forslag? D: Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa? | A: Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) B: Ingen (0), Bare en (25), Noen få (50), De fleste (75), Alle (100) C: Aldri (0), Sjelden (25), Av og til (50), Ofte (75), Svært ofte eller alltid (100) D: Aldri (0), Sjelden (25), Noen ganger (50), Ofte (75), Alltid (100) | 2014-2024 | 65,4 | 20,3 |
| MOTIVASJON | A: Er du interessert i å lære på skolen? B: Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)? C: Hvor godt liker du skolearbeidet? D: Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig. | A+B: Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) C: Svaralternativ: Ikke i det hele tatt (0), Ikke særlig godt (25), Nokså godt (50), Godt (75), Svært godt (100) D: Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) | 2014-2024 | 70,8 | 19,6 |
| MESTRING AV SKOLEARBEID | A: Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd? B: Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene? C: Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer? | A: Vi har ikke lekser (missing), Ikke i noen fag (0), I svært få fag (25), I noen fag (50), I mange fag (75), I alle eller de fleste fag (100) B+C: Aldri (0), Sjelden (25), Noen ganger (50), Ofte (75), Alltid (100) | 2014-2024 | 73,1 | 16,7 |
| SKOLENS RELEVANS (KUN UNGDOMSTRINNET) | - Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig. - Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet. - Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig | Helt uenig (0), Litt uenig (25), Verken enig eller uenig (50), Litt enig (75), Helt enig (100) | 2014-2024 | 63,8 | 25,2 |
| MOBBING (SNUDD) | - Er du blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene? - Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene? Er du blitt mobbet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene? | Ikke i det hele tatt (100), En sjelden gang (75), 2 eller 3 ganger i måneden (50), Omtrent 1 gang i uken (25), Flere ganger i uken (0) Indikatoren er minimumsverdi av de tre spørsmålene | 2017-2024 | 87,5 | 23,4 |
| FAGLIG STØTTE HJEMME | A: Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen. B: Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme. C: Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet. | A: Aldri (0), Sjelden (25), Av og til (50), Ofte (75), Svært ofte eller alltid (100) B+C: Aldri (0), Sjelden (25), Noen ganger (50), Ofte (75), Alltid (100) | 2014-2024 | 80,4 | 20,8 |

Vedleggstabell 3 Gjennomsnittlig skår på læringsmiljøindikatorer – blant elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Skala 1-5

| Læringsmiljøindikatorer | Mellomtrinnet | | | Ungdomstrinnet | | |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|---------|-------------------|--------------------|---------|
| | Gjennom- snitt | Standard- avvik | N | Gjennom- snitt | Standard- avvik | N |
| Har noen å være med i friminuttene | 90,1 | 16,5 | 148 482 | 92,1 | 17,4 | 148 699 |
| Mobbing (snudd) | 82,8 | 26,4 | 148 692 | 85,8 | 25,5 | 147 902 |
| Støtte fra lærerne | 83,6 | 17,0 | 149 026 | 74,7 | 20,0 | 148 907 |
| Faglig støtte hjemme | 80,7 | 19,4 | 148 975 | 77,1 | 22,7 | 148 853 |
| Felles regler | 82,5 | 16,3 | 148 301 | 75,2 | 20,6 | 147 318 |
| Faglige utfordringer | 71,0 | 23,2 | 147 477 | 78,4 | 22,0 | 147 554 |
| Mestring av skolearbeid | 71,7 | 16,2 | 148 797 | 69,3 | 19,2 | 148 585 |
| Trygt klassemiljø | 74,2 | 24,4 | 148 168 | 65,7 | 26,8 | 147 263 |
| Læringskultur | 71,9 | 18,4 | 148 774 | 67,5 | 20,2 | 148 621 |
| Motivasjon | 69,6 | 19,3 | 149 079 | 62,8 | 21,0 | 149 034 |
| Variasjon i arbeidsmåter | - | - | - | 65,0 | 26,7 | 145 413 |
| Vurdering for læring | 68,1 | 18,7 | 148 695 | 58,5 | 20,3 | 148 218 |
| Elevmedvirkning | 67,2 | 19,1 | 148 480 | 58,5 | 21,1 | 147 683 |
| Relevans for livet | - | - | - | 59,1 | 25,6 | 148 486 |
| Praktisk undervisning | - | - | - | 54,5 | 27,6 | 146 299 |

Note: Alle læringsmiljøindikatorer er målt på en skala fra 0-100 og kodet slik at høye tall er en indikasjon på bra læringsmiljø. Tallene i tabellen viser gjennomsnittsskår på hver av indikatorene, brutt ned etter om elevene går på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet.

Kilde: Elevundersøkelsen 5. – 10. trinn 2024

Vedlegg 3 Trivselsprofiler

I rapporten har vi brukt de fem spørsmålene som brukes for å måle skoletrivsel i Ungdata til å klassifisere ungdom som trives ganske likt på skolen, i samme gruppe. For å få til dette har vi tatt i bruk en metode som kalles for latent klasseanalyse (LCA). Dette er en statistisk metode for å identifisere grupper i en populasjon (Nylund-Gibson & Choi, 2018) og regnes som en form for klyngeanalyse, som samler individer i kvalitativt forskjellige undergrupper basert på svarlikheter på ulike spørsmål. Grunntanken bak LCA er at det kan finnes underliggende grupper eller klasser i en populasjon, hvor hvert individ tilhører en bestemt gruppe. Siden gruppene ikke er direkte observerbare, blir de estimert basert på mønstre i dataene. I vårt tilfelle identifiserte vi grupper av ungdom som er nokså like i måten de svarer på spørsmål om skoletrivsel. Gjennom latent klasseanalyse blir ungdom med likt svarmønster gruppert i samme gruppe basert på den av gruppene den har størst sannsynlighet for å tilhøre.

For å avgjøre antallet grupper som best gjengir dataene, kan man bruke ulike kriterier eller testparametere (Nylund-Gibson & Choi, 2018). Disse parameterne ble funnet gjennom at vi foretok et sett med latente klasseanalyser, hvor respondentene først ble inndelt i tre grupper, deretter i fire grupper og så videre opp til ni ulike grupper. For å vurdere de statistiske modellenes tilpasninger til datamaterialet ble det for hver modell estimert følgende testparametere: BIC (Bayesian Information Criteria) og AIC (Akaike Information Criteria). Antakelsen er at modeller med de laveste BIC- og AIC-verdiene gir best tilpasning.

Vedleggstabell 4 viser parameterne for de ulike latente klassemodellene. Resultatene viser at verdiene synker for begge parametere til og med den sjette modellen, for deretter å flate ut og så gå noe ned igjen i den niende modellen. Vi valgte modellen med seks grupper av to grunner, for det første fordi BIC- og AIC-verdiene kun endret seg marginalt i de påfølgende modellene, og for det andre ble valget støttet av at modellen med seks grupper ga en rimelig substansiell tolkning av hvordan trivselsprofiler i skolen kan tenkes å se ut (se kapittel 4.1, hvor fritidsprofilene presenteres).

Vedleggstabell 4 Latent klasseanalyse. BIC- og AIC-verdier for ulike modeller

| Antall klasser | Bayesian Information Criteria | Akaike Information Criteria |
|----------------|-------------------------------|-----------------------------|
| LCA 1 | 602714 | 602626 |
| LCA 2 | 555947 | 555806 |
| LCA 3 | 492729 | 492536 |
| LCA 4 | 490814 | 490568 |
| LCA 5 | 488418 | 488120 |
| LCA 6 | 484914 | 484563 |
| LCA 7 | 484347 | 483943 |
| LCA 8 | 484713 | 484274 |
| LCA 9 | 483597 | 483087 |

Vedleggstabell 5 Endringer over tid i fordelingen av ulike trivselsprofiler – etter kjønn og klassetrinn. Prosent

| | Tidsperiode | | | | Endring over tid | | | |
|------------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| | 2014-16 | 2017-19 | 2021-22 | 2023-25 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Kjønn | | | | | | | | |
| Trives svært godt på alle områder | | | | | | | | |
| Gutter | 18 | 15 | 10 | 7 | -11 | -4 | -5 | -3 |
| Jenter | 18 | 14 | 9 | 6 | -12 | -4 | -6 | -2 |
| Trives svært godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| Gutter | 42 | 42 | 35 | 33 | -9 | -1 | -7 | -2 |
| Jenter | 41 | 40 | 32 | 29 | -12 | -1 | -9 | -3 |
| Trives svært godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| Gutter | 7 | 7 | 6 | 7 | 0 | 0 | -1 | 1 |
| Jenter | 6 | 7 | 5 | 5 | 0 | 1 | -2 | 0 |
| Trives nokså godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| Gutter | 19 | 21 | 27 | 28 | 9 | 2 | 7 | 0 |
| Jenter | 17 | 18 | 25 | 26 | 8 | 1 | 6 | 1 |
| Trives nokså godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| Gutter | 8 | 8 | 10 | 11 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Jenter | 10 | 12 | 15 | 17 | 6 | 2 | 3 | 2 |
| Trives dårlig | | | | | | | | |
| Gutter | 7 | 8 | 12 | 15 | 8 | 2 | 4 | 2 |
| Jenter | 8 | 9 | 15 | 17 | 10 | 2 | 6 | 2 |
| Klassetrinn | | | | | | | | |
| Trives svært godt på alle områder | | | | | | | | |
| 8. trinn | 24 | 18 | 11 | 8 | -16 | -6 | -7 | -3 |
| 9. trinn | 16 | 13 | 8 | 6 | -10 | -3 | -5 | -2 |
| 10. trinn | 14 | 12 | 8 | 6 | -8 | -2 | -4 | -2 |
| Trives svært godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| 8. trinn | 41 | 42 | 34 | 32 | -9 | 1 | -8 | -2 |
| 9. trinn | 42 | 41 | 33 | 30 | -13 | -2 | -8 | -3 |
| 10. trinn | 42 | 40 | 32 | 31 | -11 | -2 | -8 | -1 |
| Trives svært godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| 8. trinn | 6 | 7 | 6 | 6 | 0 | 1 | -1 | 0 |
| 9. trinn | 6 | 7 | 6 | 6 | 0 | 1 | -2 | 1 |
| 10. trinn | 6 | 7 | 5 | 6 | 0 | 1 | -2 | 1 |
| Trives nokså godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| 8. trinn | 16 | 18 | 25 | 26 | 9 | 1 | 8 | 1 |
| 9. trinn | 18 | 20 | 26 | 26 | 8 | 2 | 6 | 0 |
| 10. trinn | 20 | 20 | 26 | 27 | 7 | 1 | 6 | 0 |
| Trives nokså godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| 8. trinn | 7 | 9 | 12 | 14 | 6 | 1 | 3 | 2 |
| 9. trinn | 10 | 11 | 13 | 14 | 5 | 1 | 2 | 2 |
| 10. trinn | 10 | 11 | 13 | 13 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Trives dårlig | | | | | | | | |
| 8. trinn | 5 | 7 | 12 | 15 | 10 | 1 | 6 | 3 |
| 9. trinn | 7 | 9 | 15 | 17 | 10 | 2 | 6 | 2 |
| 10. trinn | 9 | 10 | 16 | 17 | 8 | 1 | 6 | 1 |

Vedleggstabell 6 Endringer over tid i fordelingen av ulike trivselsprofiler – etter sosioøkonomisk status. Prosent

| | Tidsperiode | | | | Endring over tid | | | |
|------------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|------------------|---------------|------------------------|-----------------|
| | 2014-16 | 2017-19 | 2021-22 | 2023-25 | Hele perioden | Før pandemien | Overgang til pandemien | Etter pandemien |
| Sosioøkonomisk status | | | | | | | | |
| Trives svært godt på alle områder | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 15 | 12 | 8 | 5 | -10 | -3 | -4 | -2 |
| Lav SØS (20%) | 16 | 13 | 8 | 6 | -11 | -4 | -5 | -2 |
| Middels SØS (20%) | 18 | 14 | 9 | 7 | -11 | -4 | -6 | -2 |
| Høy SØS (20%) | 20 | 16 | 9 | 7 | -13 | -4 | -6 | -3 |
| Høyest SØS (20%) | 22 | 17 | 11 | 8 | -13 | -4 | -6 | -3 |
| Trives svært godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 37 | 36 | 29 | 27 | -10 | -1 | -7 | -3 |
| Lav SØS (20%) | 41 | 40 | 31 | 29 | -12 | -1 | -9 | -2 |
| Middels SØS (20%) | 43 | 43 | 34 | 32 | -11 | 0 | -9 | -3 |
| Høy SØS (20%) | 43 | 42 | 34 | 32 | -11 | -1 | -8 | -2 |
| Høyest SØS (20%) | 44 | 43 | 36 | 34 | -11 | -1 | -8 | -2 |
| Trives svært godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 7 | 8 | 8 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lav SØS (20%) | 6 | 7 | 6 | 6 | 0 | 1 | -2 | 1 |
| Middels SØS (20%) | 6 | 7 | 5 | 6 | 0 | 1 | -2 | 1 |
| Høy SØS (20%) | 5 | 6 | 5 | 6 | 0 | 1 | -1 | 1 |
| Høyest SØS (20%) | 6 | 6 | 5 | 6 | 0 | 1 | -2 | 1 |
| Trives nokså godt, men kjeder seg | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 19 | 20 | 26 | 27 | 7 | 1 | 6 | 0 |
| Lav SØS (20%) | 20 | 21 | 24 | 25 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| Middels SØS (20%) | 18 | 19 | 26 | 27 | 9 | 1 | 7 | 0 |
| Høy SØS (20%) | 18 | 20 | 27 | 27 | 9 | 2 | 7 | 1 |
| Høyest SØS (20%) | 16 | 18 | 26 | 26 | 10 | 2 | 8 | 1 |
| Trives nokså godt, men gruer seg | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 11 | 12 | 14 | 15 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| Lav SØS (20%) | 10 | 11 | 13 | 15 | 5 | 1 | 2 | 2 |
| Middels SØS (20%) | 9 | 10 | 12 | 14 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| Høy SØS (20%) | 8 | 9 | 12 | 13 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| Høyest SØS (20%) | 7 | 8 | 11 | 13 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| Trives dårlig | | | | | | | | |
| Lavest SØS (20%) | 10 | 12 | 18 | 21 | 11 | 2 | 6 | 3 |
| Lav SØS (20%) | 8 | 10 | 16 | 18 | 10 | 2 | 7 | 2 |
| Middels SØS (20%) | 7 | 8 | 13 | 16 | 9 | 1 | 6 | 2 |
| Høy SØS (20%) | 6 | 7 | 13 | 15 | 9 | 1 | 6 | 2 |
| Høyest SØS (20%) | 6 | 7 | 12 | 14 | 8 | 2 | 5 | 2 |

Referanser

- Alves, D. E., Lorenzen, S. B., & Hagen, A. L. (2021). Skolefag som kanal for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (s. 87–115). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A. (2024). *Ungdata 2024: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/24). OsloMet.
- Bakken, A. (2025). *Ungdata 2025: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 4/25). OsloMet.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA Rapport 3/16). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bakken, A., & Ljunggren, J. (2025). Trivselsprofiler i ungdomsskolen: Endringer i elevers skoletrivsel i perioden 2014–2022. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 9(1), 1–17.
- Barneombudet. (2025). *Barnebarometeret 2025*. <https://www.barneombudet.no/barnebarometeret-2025>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.e9–357.e18. <https://doi.org/10.1016/j.adohealth.2006.10.013>
- Bourke, A., Irwin, J., McCabe, U., & Murphy, F. (2025). Exploring well-being and ill-being in education: Disciplinary insights and curriculum perspectives. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2519145>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Caspersen, J., & Holmeide, H. (2023). «La læreren være lærer!» Lærerarbeid, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), <https://hdl.handle.net/10037/32625>
- En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 196–218). Universitetsforlaget.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Routledge.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- The Economist. (2024, 13. juli). try *Schooling's stagnation – Must harder*. <https://www.economist.com/special-report/2024-07-13>
- Eriksson, C., & Stattin, H. (2023). Secular trends in mental health profiles among 15-year-olds in Sweden between 2002 and 2018. *Frontiers in Public Health*, 11, 1015509. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1015509>
- Faircloth, C. (2023). Intensive parenting and the expansion of parenting. I *Parenting culture studies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1_2
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Forsberg, C., Chiriac, E. H. & Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational research*, 63 (4), 379–395. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2021.1956988?src=recsys>

- Frøyland, L. R., Strand, N. P., & von Soest, T. (2010). *Young in Norway – Cross-sectional: Documentation of design, variables and scales*. NOVA.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Hagen, A. L., & Andersen, B. (2021). *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, A. L., & Osuldsen, J. B. (2021). Splotting som erfaringsbasert verktøy for medvirkning og stedsforståelse ved byromsutforming. *FormAkademisk*, 14, 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/2586>
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin.
- Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Hatfield, J. L. (2025). From chalkboard to smartboard: An exploratory study of experienced teachers' perspectives on student generations X, Y, Z and Alpha. *Education and Information Technologies*, 30, 22595–22647. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13645-y>
- Heggebø, K., & Pedersen, A. W. (2024). How severe was the COVID-19 pandemic in the Nordic countries? I A. V. Haug (Red.), *Crisis management, governance and COVID-19* (s. 17–27). Edward Elgar.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. (2013). *En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon*. <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2013/04/en-sykt-serios-ungdomsgenerasjon>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483.
- Høydal, Ø. S., & Haldar, M. (2022). A tale of the digital future: Analyzing the digitalization of the Norwegian education system. *Critical Policy Studies*, 16(4), 460–477.
- Høydal, Ø. S., Finne, J., & Malmberg-Heimonen, I. (2024). The framing of educational digitalization: A scoping review. *European Journal of Education*, 59(4), e12695.
- Jerrim, J., & Kaye, N. (2025). *The decline in pupils' emotional engagement with school* (Working paper 25-03). UCL.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen* (Fafo-rapport 2023:13). Fafo. <https://www.fafo.no/en/publications/fafo-reports/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravaer-i-skolen>
- Kunnskapsdepartementet (2020). Meld. St. 34 (2019–2020). *Fagfornyelsen – med åpne dører til verden og fremtiden*. [Meld. St. 34 \(2023–2024\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meldst34)

- Li, J., Xue, E., & Guo, S. (2025). The effects of PISA on global basic education reform: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 106. <https://doi.org/10.1038/s41599-025-04403-z>
- Ljunggren, J., Andersen, P. L., Vennerød-Diesen, F. F., Pedersen, C., Jacobsen, S. E., & Wollscheid, S. (2026). *Tapt generasjon eller alt i orden? Sluttrapport for prosjektet: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet* (NOVA-rapport). ISBN 9788278949146. [Tapt generasjon eller alt i orden? Sluttrapport for prosjektet: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet - Nasjonalt vitenarkiv](#)
- Lovakov, A., & Agadullina, E. R. (2021). Empirically derived guidelines for effect size interpretation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 51, 485–504. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2752>
- Løvgren, M., & Hyggen, C. (2023). Barns bruk av sosiale medier. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(6), 1–22. [Barns bruk av sosiale medier](#)
- Markowitz, A. J. (2017). Associations between emotional engagement with school and outcomes. *AERA Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2332858417712717>
- Michel, A. (2017). *PISA, policy and the OECD*. Symposium Books.
- Munthe, E., et al. (2022). *Digitalisering i grunnsopplæring*. Universitetet i Stavanger. [Rapport GrunDig](#)
- Nergård, M. E., & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, 121(2), 112–129. [Fagene oppløses i framtidens skole](#)
- Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440–461.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results* (Vol. III).
- OECD. (2023). *PISA 2022 results* (Vol. V).
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2023). *Prestasjonskultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Potrebny, T., Nilsen, S. Aa., Bakken, A., von Soest, T., Kvaløy, K., Samdal, O., Sivertsen, B., Aase, H., & Bang, L. (2024). Secular trends in mental health problems among young people in Norway: A review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02371-4>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2024). *TrivselsLUP 2023*. Center for Gymnasieforskning, Syddansk Universitet. <https://gymnasieskolen.dk/wp-content/uploads/2024/02/TrivselsLUP-datarapport-2023-final-redigeret.pdf>
- Qvortrup, L., & Wistoft, K. (2024). *Trivsel og mistrivsel: Mellom offergjørelse og kompetencegjørelse*. Dafolo.

Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2005). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (2. utg.). Stata Press.

Regjeringen. (2024). *En mer praktisk skole* (Meld. St. 34 (2023–2024)). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dcc936e85f4c43bf90ecf0bafabb00a8/no/pdfs/stm202320240034000dddpdfs.pdf>

Restad, F. (2020). Is There a Hole in the Whole-School Approach? A Critical Review of Curriculum Understanding in Bullying Research. *Nordic Studies in Education*, 40(4), 362–386.

Rigby, K. (2022). *Multiperspectivity on school bullying: One pair of eyes is not enough*. Routledge.

Rosa, H. (2024). *Akselerasjon og resonans: Artikler om livet i senmoderniteten*. Cappelen Damm Akademisk.

Rosten, M. G., Hagen, A. L., & Tolstad, I. M. (2021). Fra tynn til tykk medvirkning: Unge medforskere som lokale kunnskapsprodusenter. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (s. 43–73). Cappelen Damm Akademisk.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Samdal, O., Falcó, C., Fismen, A.-S., Jåstad, A., Larsen, T., Robson, C. W., Urke, H. B., Wold, B., & Haug, E. (2024). *Trender i barn og unges helsevaner og trivsel: Helsevaner blant skoleelever (HEVAS)*. Universitetet i Bergen.

Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V., Sozonnik, A. V., & Grinina, E. S. (2021). The role of junior adolescents' school well-being/ill-being characteristics in school anxiety variations. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 878–893.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe11030065>

Simovska, V., & Primdahl, N. L. (2024). *Trivsel og trivselsfremme i skolen*.

https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Trivsel_og_trivselsfremme_i_skolen/24_Trivsel_og_trivselsfremme_i_skolen_-16-04-2024.pdf

Skarpenes, O. (2021). De unges problem: Individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1–2), 139–153. [De unges problem](#)

Skolenes Landsforbund. (2024). *En mer praktisk skole – tiltak og vurderinger*.

<https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2024/09/En-mer-praktisk-skole-%E2%80%94-Bedre-laering-motivasjon-og-trivsel-pa-5.-%E2%80%9310.-trinn.pdf>

Smedsvik, B., & Wendelborg, C. (2025). *Elevundersøkelsen 2024: Analyse av skoleåret 2024/25*. NTNU Samfunnsforskning. [NTNU Samforsk | Elevundersøkelsen 2024: Analyse av...](#)

Sørensen, R. J., Iversen, J. M., From, J., & Bonesrønning, H. (2024). Parenting styles and school performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 289–305.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127882>

Sørli, M.-A., & Ogdén, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190–202.

- Tenhunen, E.-L., Kuusiahho, I.-L., & Salmivalli, C. (2024). Can changing schools help peer-victimized students escape their plight? *International Journal of Behavioral Development*, 49(6), 539–548. <https://doi.org/10.1177/01650254241289308>
- Twenge, J. M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U.S. adolescents. *Psychiatric Research and Clinical Practice*. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190015>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Tall på elevenes fravær på 10. trinn skoleåret 2022–2023*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fravar-pa-10.-trinn-skolearet-22-23>
- Utdanningsdirektoratet. (2025a). *Elevundersøkelsen 2025: Færre elever opplever mobbing og flere er motiverte*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2025/elevundersokelsen-farre-opplever-mobbing-flere-motiverte/hovedfunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025b). *Tilskudd til skolemiljøteam*. <https://www.udir.no>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/2016*.
- World Health Organization. (2022). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study*. [https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)
- Wichstrøm, L. (1993). *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon* (UNGforsk Rapport 4/93). Norges forskningsråd.
- Wigfield, A., Muenks, K., & Rosenzweig, E. Q. (2015). Children's achievement motivation in school. I C. M. Rubie-Davies (Red.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (s. 9–20). Routledge.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater* (NOVA-rapport 9/2011). NOVA.
- Øia, T., & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.

Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet
AFI-rapport ISSN 2703-836X
www.oslomet.no/om/afi