

Tina Catrine Johansson

Mediegenerasjonens psykiske helse

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom
elevers tidsbruk på sosiale medier og opplevd
ensomhet, selverv og emosjonelle problemer

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

Medveileder: Vegard Johansen

Mai 2021

Tina Catrine Johansson

Mediegenerasjonens psykiske helse

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom
elevers tidsbruk på sosiale medier og opplevd
ensomhet, selververd og emosjonelle problemer

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
Medveileder: Vegard Johansen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne oppgaven er skrevet som en avslutning på mastergradstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet (NTNU). Arbeidet er utført for fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap under institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL).

Sammenhengen mellom unges tidsbruk på sosiale medier og deres psykiske helse er et aktuelt og omdiskutert tema. Jeg håper denne oppgaven vil kunne bidra til en økt forståelse og mer nyansert tankegang når det gjelder bruk av sosiale medier i dagens digitaliserte samfunn. Sosiale medier er en vesentlig del av den moderne kulturen og bør ikke kun assosieres med negative psykiske helsekonsekvenser som mange, kanskje særlig de som ikke er en del av mediegenerasjonen, gjør i dag. Sosiale medier kan brukes som noe positivt både i og utenfor skolen. Det er viktig at vi derfor møter dagens unge og deres medievaner med et åpent sinn, ikke minst for at skoler og lærere skal kunne ruste de unge til å bli kompetente mediebrukere. Jeg håper denne oppgaven kan gi skoler og lærere en økt oppmerksomhet rundt hvordan sosiale medier kan ha både positive og negative sammenhenger med psykisk helse. Ikke minst håper jeg at det kan bidra til økt forståelse for hvordan den enkelte, innenfor de gitte rammene, kan hjelpe elevene til å orientere seg i den virtuelle verdenen.

Etter en lang vår i en annerledes tid har jeg omsider klart å komme i mål, og sitter her med et resultat jeg er stolt av. Det har krevd selvdisciplin, lange arbeidsdager og møysommelige tankeprosesser. Skrivningen har ført med seg både opp- og nedturer, og arbeidet med denne tematikken har fått meg periodevis til å kjenne på utfordrende følelser som mange unge sliter med hver dag. Derfor vil jeg gjerne rette en takk til Katrine, Line og Benedicte, denne tiden hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for fellesskap, oppmuntring og motiverende ord når dagene på kontoret vårt var på sitt lengste. Takk også til min kjæreste Even, for støtte, nødvendige avbrekk og ikke minst for at du og Ane tok dere tid til å lese korrektur.

Videre vil jeg takke alle som står bak forskningsgruppen *Livet i skolen* for at jeg har fått tilgang til deres kvantitative datamateriale, og dermed muligheten til å arbeide med en så interessant og aktuell tematikk. Til slutt vil jeg også takke mine dyktige veiledere Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for god oppfølging og konkrete tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Jeg ønsker deg med dette god lesning!

Tina Catrine Johansson

Trondheim, mai 2021

Sammendrag

Sosiale medier har blitt en stor del av dagens samfunn. Spesielt for de unge spiller sosiale medier en sentral rolle i hverdagen, både i og utenfor skolen. Samtidig viser undersøkelser en økning i selvrapporterte psykiske helseutfordringer blant unge de siste ti årene. Har denne økningen noen sammenheng med den digitale utviklingen?

Dette forskningsprosjektet har som hensikt å se på sammenhengen mellom elevers bruk av sosiale medier og deres psykiske helse i forhold til opplevd ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer. Det blir tatt utgangspunkt i de sosiale plattformene Snapchat, Instagram, Facebook, YouTube og dataspill. Formålet er ikke bare å se på de positive eller negative sammenhengene, men også peke på nyansene som finnes et sted der imellom. Dermed blir problemstillingen for denne oppgaven: *Hvilke sammenhenger er det mellom elevers tidsbruk på sosiale medier og deres opplevelse av ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer?* I tillegg er det utformet forskningsspørsmål hvor ønsket er å finne svar på om disse sammenhengene ser ut til å være proporsjonale, eller om ulike plattformer vil gi varierte sammenhenger.

Utgangspunktet for denne studien er kvantitativ data samlet inn av forskningsgruppen *Livet i Skolen* (LiS). LiS har gjennomført flere store prosjekter om unges opplevelse av skolemiljøet i samarbeid med Trondheim fylkeskommune. Dataen er hentet fra elever på andre året på videregående skole, som gir studien et tverrsnittsdesign. Utvalget betegnes som et bekvemmelighetsutvalg bestående av 2690 elever, med en svarprosent på 79. Bivariate analyser i form av korrelasjonsanalyser er benyttet for å kvalitetssikre skalaene og for å beskrive relasjonene mellom uavhengig og avhengige variabler. Signifikanstesting og beregning av effektstørrelse er benyttet for å undersøke sammenhengen mellom hver av de sosiale plattformene og opplevd ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer. Videre er det gjennomført hierarkisk lineær og polynomial regresjonsanalyse. Dette for å studere om sammenhengen mellom tid brukt på sosiale medier og elevers psykiske helse er proporsjonal eller kurvelineær.

Funnene indikerer at tid brukt på Snapchat, Instagram og Facebook har en kurvelineær sammenheng med opplevd ensomhet og en proporsjonal sammenheng med emosjonelle problemer. YouTube og dataspill viser å ha en proporsjonal sammenheng med mer tid brukt på plattformene og mer opplevd ensomhet, lavere selvvverd og mer emosjonelle problemer. Dermed viser resultatene fra denne studien kurvelineære, proporsjonale og ubestemte sammenhenger. Det betyr at en ikke kan konkludere med proporsjonal sammenheng med tid brukt generelt på sosiale medier og mer psykiske helseutfordringer, men heller at ulike plattformer indikerer ulike sammenhenger. Selv om resultatene fra analysene er signifikante, er effektstørrelsene betegnet som små og den totale forklarte variansen liten. Derfor er det viktig å ta hensyn til de mange individuelle forskjellene og spesifikke funksjonene på sosiale medier når en predikerer slike sammenhenger. Sosiale medier kan ha både positive og negative sammenhenger med psykisk helse. Det er derfor nødvendig at den enkelte har kunnskapen som trengs til å forholde seg kritisk og være refleksiv over eget mediebruk. Med både psykisk helse og digital kompetanse som satsningsområder i skolen, er skolen en essensiell arena for tilegning av informasjon, trygghet og kunnskap på disse områdene. Å tilegne seg slik kunnskap vil være av stor betydning for de unge når de skal orientere seg i den virtuelle verden og bli kompetente mediebrukere.

Abstract

Social media has become a big part of today's society. Especially for adolescents, social media plays a central role in their everyday life both inside and outside of school. At the same time, surveys show an increase in self-reported mental health challenges among youths in the last decade. Does this increase relate to the digital development?

This thesis aims to look at the links between students' use of social media and their mental health relative to perceived loneliness, self-worth and emotional problems. It is based on the social platforms Snapchat, Instagram, Facebook, YouTube and videogames. The purpose is not only to look at the positive or negative connections, but also to point out the nuances that exist somewhere in between. Thus, the problem to be addressed in this thesis becomes: *What are the links between students' time spent on social media and their experience of loneliness, self-worth and emotional problems?* In addition, research questions have been formulated to investigate whether these connections appear to be proportional or if different platforms will provide varied connections.

The starting point for this study is quantitative data collected by the research group *Livet i skolen* (LiS). LiS has carried out several large projects on adolescents' experience of the school environment in collaboration with Trondheim County Council. The data are collected from students in the second year of upper secondary school, which provides the study a cross-sectional design. The sample is described as a convenience sample consisting of 2690 students, with a response percentage of 79. Bivariate analysis in the form of analysis of correlation are used to ensure the quality of the scales and to describe the relationships between independent and dependent variables. Significance testing and calculation of effect size have been used to examine the link between each of the social platforms and perceived loneliness, self-worth and emotional problems. Furthermore, hierarchical linear and polynomial regression analysis have been carried out. This is to study whether the connection between time spent on social media and students' mental health is proportional or curvilinear.

The findings indicate that time spent on Snapchat, Instagram and Facebook has a curvilinear correlation with perceived loneliness and a proportional correlation with emotional problems. YouTube and videogames show a proportional relation with more time spent on the platform and more experienced loneliness, lower self-worth and more emotional problems. Thus, the results from this study show curvilinear, proportional and indeterminate correlations. This means that a proportional connection with time spent on social media in general and increased mental health challenges cannot be concluded, but rather that different platforms indicate different connections. Although the results from the analysis are significant, the effect sizes and total variance explained are small. Therefore, it is important to consider the many individual differences and specific features of social media when addressing such links. Social media can have both positive and negative connections with mental health. It is therefore necessary that the individual has the knowledge needed to be critical and reflective about their own media use. With both mental health and digital competence as focus areas in the school, the school is an essential arena for the acquisition of information, safety measures and knowledge within these topics. Acquiring such knowledge will be of great importance to the adolescents when they orient themselves in the virtual world and become competent media users.

Innholdsfortegnelse

Liste over tabeller og figurer	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn	1
1.2 Studiens formål.....	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Oppgavens oppbygning	3
2 Teoretisk rammeverk	4
2.1 Sosiale medier	4
2.1.1 YouTube, Snapchat, Instagram, Facebook og dataspill	5
2.2 Unges psykiske helse.....	7
2.2.1 Ensomhet.....	8
2.2.2 Selvverd	9
2.2.3 Emosjonelle problemer	9
2.3 Sammenheng mellom sosiale medier og psykisk helse – tidligere forskning	10
2.3.1 Sosiale medier og mer psykiske helseutfordringer?.....	10
2.3.2 Sosiale medier og bedre psykisk helse?.....	12
2.3.3 Sammenhengene er komplekse	13
2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål	14
3 Metode	15
3.1 Forskningsstrategi og design	15
3.2 Beskrivelse av utvalget – populasjon, utvalg og datainnsamling	15
3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene.....	16
3.3.1 Spørreskjemaet	16
3.3.2 Variablene.....	17
3.4 Beskrivelse av analysen	19
3.4.1 Univariate og bivariate analyser	19
3.4.2 Signifikanttesting og effektstørrelse.....	20
3.4.3 Multippel regresjon.....	21
3.5 Kvalitetssikring	22
3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet	22
3.5.2 Målefeil	23
3.5.3 Etske betraktninger	24
4 Resultater.....	26
4.1 Sosiale medier – beskrivende analyser.....	26
4.2 Psykisk helse – beskrivende analyser.....	27
4.3 Korrelasjonsanalyse.....	28

4.4	Signifikanstesting og effektstørrelse – t-test og Cohens d	29
4.5	Multipel regresjon	34
4.5.1	<i>Hierarkisk lineær regresjon – selvvurd og emosjonelle problemer</i>	34
4.5.2	<i>Hierarkisk polynomial regresjon – ensomhet</i>	35
5	Diskusjon	36
5.1	Diskusjon av studiens hovedfunn	36
5.1.1	<i>SoMe 1 og ensomhet</i>	36
5.1.2	<i>SoMe 1 og selvvurd</i>	38
5.1.3	<i>SoMe 1 og emosjonelle problemer</i>	39
5.1.4	<i>SoMe 2 og ensomhet</i>	39
5.1.5	<i>SoMe 2 og selvvurd og emosjonelle problemer</i>	40
5.2	Ulik karakteristikk gir varierte sammenhenger	41
5.2.1	<i>Kommunikasjon i sosiale medier</i>	42
5.2.2	<i>Bilde- og videodeling i sosiale medier</i>	42
5.2.3	<i>Spill i sosiale medier</i>	44
5.3	Ulike mennesker påvirkes ulikt	44
5.4	Skolens betydning	45
5.5	Studiens begrensinger	47
6	Avslutning	49
6.1	Oppsummering av studiens hovedfunn	49
6.2	Avsluttende refleksjoner	50
6.3	Videre forskning	51
7	Litteraturliste	53
	Vedlegg	I
Vedlegg A	Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	I
Vedlegg B	Informasjonsskriv til elever og foresatte	IV
Vedlegg C	Spørreskjema	V
Vedlegg D	Elevenes svarfordeling	XIII
Vedlegg E	Korrelasjoner mellom items	XIV
Vedlegg F	Prinsipale komponentanalyser (PKA) og reliabilitetstest (α)	XV
Vedlegg G	T-test og ANOVA – forskjeller mellom grupper	XVII
Vedlegg H	Utgående hierarkisk og polynomial regresjonsanalyse	XVIII
Vedlegg I	Scatterplott	XIX

Liste over tabeller og figurer

Tabell 4-1: Elevenes bruk av sosiale medier fordelt på kjønn	26
Tabell 4-2: Skala for ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer	27
Tabell 4-3: Korrelasjonsmatrise mellom avhengige og uavhengige variabler	28
Tabell 4-4: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Snapchat	29
Tabell 4-5: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Instagram.....	30
Tabell 4-6: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Facebook	31
Tabell 4-7: T-test – sammenhenger med tidsbruk på YouTube	32
Tabell 4-8: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Dataspill	33
Tabell 4-9: Hierarkisk lineær regresjon – Selvverd og emosjonelle problemer	34
Tabell 4-10: Hierarkisk polynomial regresjon – Opplevd ensomhet	35
Tabell D-1: Elevenes svarfordeling utover kjønn, mors utdanningsnivå og bosted	XIII
Tabell D-2: Elevenes svarfordeling utover opplevd ensomhet og selvverd	XIII
Tabell D-3: Elevenes svarfordeling utover emosjonelle problemer.....	XIII
Tabell E-1: Interne korrelasjoner – sosiale medier	XIV
Tabell E-2: Interne korrelasjoner - ensomhet.....	XIV
Tabell E-3: Interne korrelasjoner – selvverd	XIV
Tabell E-4: Interne korrelasjoner – emosjonelle problemer	XIV
Tabell F-1: PKA og reliabilitetstest – bruk av sosiale medier.....	XV
Tabell F-2: PKA og reliabilitetstest – LSDQ ensomhet	XV
Tabell F-3: PKA og reliabilitetstest – selvverd.....	XV
Tabell F-4: PKA og reliabilitetstest - SDQ emosjonelle problemer.....	XVI
Tabell G-1: T-test og ANOVA.....	XVII
Tabell H-1: Hierarkisk regresjonsanalyse – opplevd ensomhet	XVIII
Tabell H-2: Polynomial regresjonsanalyse – selvverd og emosjonelle problemer	XVIII
Figur I-1: Scatterplot – SoMe 1 og ensomhet.....	XIX

1 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn

For mange unge i dag er sosiale medier involvert i de fleste aspekter av hverdagslivet. De sosiale mediene gjør oss konstant tilgjengelige, og mange unge organiserer store deler av livene sine gjennom mobiltelefonen og de sosiale plattformene (Schofield, 2017). Vi lever i en verden som stadig blir mer digitalisert. En ser en klar økning i ungdommers bruk av internett og sosiale medier de siste ti årene, og undersøkelser viser at 98 % av norske 15-18 åringer bruker en eller flere sosiale plattformer (Medietilsynet, 2020b). Mediebruken i Norge samsvarer også med internasjonal forskning. Det rapporteres om en økning i unges tid brukt på skjerm (Twenge & Campbell, 2018) og at 94 % av amerikanske tenåringer bruker sosiale medier (NORC Center for Public Affairs Research, 2017).

Koronapandemien som snudde Norge på hodet 14. mars 2020 har påvirket hvordan vi bruker sosiale medier. Med koronapandemien herjende rundt oss har den digitale hverdagen fått en enda større plass enn tidligere med digital undervisning, digitale møter og sosiale sammenkomster via internett. Sosiale medier er en kilde til kommunikasjon, kreativitet og læring, men det kan også argumenteres for at det er kilde til sosial sammenligning, overfladiske verdier og tidstyveri. På denne måten er sosiale medier nært knyttet til unges psykiske helse, da det kan ha både positive og negative konsekvenser for den enkelte (Brattøy et al., 2019; Schofield, 2017).

I dag er psykiske lidelser i Norge blant de store helse- og samfunnsutfordringene, både når det gjelder antall, kostnader, sykdomsbelastning, tapte arbeidsår og uføretrygd (Helsedirektoratet, 2014). Derfor er det svært viktig å arbeide for å forhindre at dagens unge utvikler psykiske lidelser, da dette har betydning for den enkelte og samfunnet som helhet. Norge har en ambisjon om å tydeliggjøre psykisk helseperspektiv. Arbeidet med psykisk helse er ikke unikt for Norge, men gjenspeiler seg også i strategiene til Verdens helseorganisasjon, WHO (Helsedirektoratet, 2014; WHO, 2021). Psykisk helse har dermed de siste årene blitt satt på dagsordenen, både for å kartlegge hvilke plager unge har, men også for å skape mer åpenhet og trygghet rundt psykiske helseplager. Forskning viser at stadig flere unge rapporterer om psykiske helseplager de siste ti årene. Økningen har vært størst blant jenter, men de nyeste tallene viser også en økning blant gutter (Eriksen & Bakken, 2018; Helsedirektoratet, 2014). Psykisk helse har som følge av dette også fått en større plass i skolen. Opplæringsloven (1998) §9 A-2 lovfester at alle barn og unge har rett til å et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg er også folkehelse og livsmestring blitt en del av den nye læreplanen som ble gjeldende fra høsten 2020. For å kunne bidra til god psykisk helse for elevene er det viktig å arbeide systematisk og aktivt med tematikken. Som lærer har man dermed en viktig rolle og en plikt, ikke bare moralsk, men også lovmessig til å fremme dette i skolen.

Ifølge Helsedirektoratet (2014) er ensomhet en av de mest sentrale utfordringene i et folkehelseperspektiv og innenfor psykisk helse. En hører stadig at flere og flere unge føler seg ensomme, og undersøkelser viser at koronapandemien har ført til at rekordmange, spesielt unge, rapporterer om økt opplevd ensomhet (Opinion, 2020). Også elevenes selvverd og emosjonelle problemer er sentrale aspekter av psykisk helse. Selvverd er en persons generelle vurdering av seg selv. En person med lavt selvverd vil kunne føle seg mindre trygg i seg selv, og bli mer avhengig av andres vurderinger (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Undersøkelser viser at personer med lavt selvverd har flere symptomer på psykiske helseplager sammenlignet med personer med høyere selvverd

(Harter og Jackson, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Ystgaard, 1993). Videre er det vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser, hvor de vanligste psykiske lidelsene er angst- og depresjonslidelser. Psykiske plager og emosjonelle problemer kan bli sett på som mildere versjoner av disse med både fysiske og psykiske reaksjoner (Haugen et al., 2008; Helland & Mathiesen, 2009). Med stadig flere unge som rapporterer om psykiske helseutfordringer, er det, uavhengig av alvorlighetsgrad, viktig at disse ungdommene blir tatt på alvor.

Årsakene til en stadig økning av unge som sliter med psykiske helseproblemer, deriblant opplevelsen av ensomhet, lavere selvvurd og mer emosjonelle problemer, er vanskelige å si noe sikkert om. Likevel kan det se ut til at de psykiske helseproblemene øker i takt med bruken av sosiale medier. Med en stadig mer digitalisert hverdag er det dermed interessant å se dette i sammenheng med psykisk helse hos norske ungdommer. Hvordan påvirker egentlig de sosiale mediene dagens unge? Fører mye bruk av sosiale medier til at dagens ungdom får mer psykiske helseutfordringer?

1.2 Studiens formål

Sosiale medier er stor del av barn og unges hverdag, og skolen spiller en sentral rolle når det gjelder å hjelpe elevene til å forstå, mestre og delta i dagens digitaliserte samfunn (Schofield, 2017). Som kommende lærer og spesialpedagog vil jeg ha en betydningsfull rolle i mange barn og unges liv. Det vil derfor være på sin plass at jeg, og andre lærere, har kunnskap om denne digitale verdenens påvirkningskraft. Det er nærliggende å tro at desto mer en som lærer vet om den digitale verden og sosiale medier, desto mer vil vi kunne forstå ungdommene og hvilke utfordringer og muligheter sosiale medier gir den enkelte. Siden sosiale medier er en stor del av unges liv i dag, er det tenkelig at det har betydning for deres psykiske helse.

Denne oppgaven skrives innen det spesialpedagogiske forskningsfeltet med mål om at resultatene skal være relevant for lærere og elever i skolen. Det er særlig relevant innen spesialpedagogikk å rette søkelyset mot de kontekstene unge er en del av, nettopp fordi psykisk helse og uhelse skapes der mennesker lever sine hverdagsliv (Befring et al., 2019). Sosiale medier og skolen er viktige kontekster for unge og en stor del av deres hverdag. Skolen er dermed i en sentral posisjon for å fremme psykisk helse blant unge. Det er ønskelig at denne studien skal bidra til å belyse og gi økt kunnskap om psykiske helseplager i forbindelse med unges bruk av sosiale medier. Dette for å følge spesialpedagogikkens sentrale mål om å fremme læring og livsmestring for en mangfoldig gruppe barn og unge (Befring et al., 2019), for å igjen kunne gi elevene et skolemiljø som fremmer psykisk helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9 A-2).

Studien vil forsøke å finne ulike sammenhenger mellom unges tid brukt på sosiale medier og deres psykiske helse. I mediene og den offentlige diskusjonen settes ofte søkelyset mot enten de negative eller positive sidene ved bruk av sosiale medier. Det kan ofte bli sett på som en polarisert diskusjon mellom de som er for sosiale medier og de som er mot. Denne studiens hensikt er ikke å gi fasitsvar på hvordan sosiale medier påvirker unges psykiske helse. Det er heller ønskelig å peke på nyansene som eksisterer et sted mellom de rent positive og rent negative fremstillingene av denne sammenhengen og ikke minst vise kompleksiteten knyttet til fenomenet. I den forbindelse vil oppgaven sette søkelys på tre sentrale aspekt ved psykisk helse: opplevd ensomhet, selvvurd og emosjonelle problemer. Det vil bli tatt utgangspunkt i tid brukt på de sosiale mediene: YouTube, Snapchat, Instagram, Facebook og dataspill.

For å undersøke dette blir det brukt foreliggende kvantitativt datamateriale fra forskningsprosjektet Livet i skolen (LiS) ved NTNU Trondheim. Det er et rikt datamateriale som tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av skolemiljøet. Dette ga meg en sjanse til å skrive om en tematikk jeg synes er svært interessant og ikke minst aktuell. I undersøkelsen ble mer enn 3000 elever spurt om å ta stilling til ulike påstander. Kartlegging av elevenes medievaner ble først inkludert i forskningsprosjektet våren 2017 (VG2), og kvantitativt datamateriale fra dette året vil derfor være utgangspunktet for forskningsprosjektet.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i refleksjonene i innledningen, samt teori og tidligere forskning er det utformet en problemstilling med fokus på sammenhengen mellom tid brukt på sosiale medier og psykisk helse. For å undersøke flere sammenhenger knyttet til problemstillingen er det formulert to forskningsspørsmål med bakgrunn i tidligere forskning og teori. Disse vil presenteres avslutningsvis i kapittel 2. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvilke sammenhenger er det mellom elevers tidsbruk på sosiale medier og deres opplevelse av ensomhet, selvværd og emosjonelle problemer?

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av seks kapitler. Det første kapittelet aktualiserer oppgaven, presenterer tematikken og problemstillingen. I neste kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet som benyttes til å diskutere og besvare problemstillingen. Her blir de sentrale begrepene beskrevet, samt tidligere forskning om sosiale medier, psykisk helse og sammenhengen mellom dem. Til slutt i kapittelet vil oppgavens forskningsspørsmål bli presentert som en oppsummering på teorikapittelet og for å videre kunne svare på problemstillingen. I kapittel 3 presenteres metoden, hvor forskningsstrategi og design, utvalg, måleinstrument, statistiske analyser og studiens kvalitet vil bli beskrevet. I kapittel 4 vises studiens resultater. Her vil først beskrivende analyser av studiens variabler presenteres, etterfulgt av resultater fra bivariate analyser i form av korrelasjonsanalyser og signifikanstester. Til slutt vil resultatene fra multivariate analyser i form av to ulike hierarkiske regresjonsanalyser, lineær og polynomial, presenteres. I kapittel 5 diskuteres studiens resultater i lys av teori og tidligere forskning. Det blir også diskutert hvordan sosiale mediers karakteristikker og individuelle forskjeller gjør sammenhengen svært kompleks, samt studiens styrker og svakheter. Det siste kapittelet består av avsluttende refleksjoner med en konklusjon og svar på problemstillingen, samt tanker om videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det bli gitt en innføring i teori og tidligere forskning når det kommer til unges vaner på sosiale medier og psykisk helse. Det teoretiske rammeverket som blir presentert vil være et verktøy for å senere kunne se i sammenheng med empirien og drøfte problemstillingen. Til slutt i kapittelet vil oppgavens forskningsspørsmål bli presentert som en oppsummering på kapittelet.

2.1 Sosiale medier

Sosiale medier, ofte forkortet til SoMe, er definert som nettsteder og apper som er til for å skape og dele innhold, og delta i sosiale nettverk (Enli & Aalen, 2018a). I tusenvis av år har mennesker kommunisert, delt og skapt innhold med hverandre, om det så gjelder runer i fjellveggene fra steinalderen, utskjæringer i pyramidene fra oldtidens Egypt eller skulpturer i den katolske kirken. Aviser som har sine spor så tidlig som 131 f.Kr, radioen som sendte sin første nyhetssending på starten av 1900-tallet og «fjernsynets fødsel» i 1939 har en ting til felles, de er alle medier som handler om enveiskommunikasjon. Sosiale medier har derimot gjort alle til aktører (Høie, 2020; Schofield, 2017; Aalen, 2013). Det hele startet i 1980-årene da den første fungerende datamaskinen ble bygget, og siden da har utviklingen gått fort. Kun få år senere fikk datamaskinen plass på et bord og i dag er det noe de fleste av oss går rundt med i lommen til enhver tid. I et mediehistorisk perspektiv kan en se at teknologi ikke er en nøytral kanal, men at det er noe som former kulturen den er en del av (Høie, 2020). Sosiale medier kan ansees som et verktøy for å dekke et allerede eksisterende behov for kommunikasjon, da de aller fleste som bruker sosiale medier bruker det for å være sosiale og føle tilhørighet (Aalen, 2013).

Starten på de sosiale mediene vi kjenner i dag begynte allerede i 1969 da Norge ble koblet til det aller første fungerende internettet. Interessen ble straks stor da det i 1972 ble mulig å sende e-post (Høie, 2020). Det var først med Facebook sin lansering i 2004 sosiale medier virkelig eksploderte, og plattformen er i dag det mest dominerende sosiale mediet både nasjonalt og internasjonalt, etterfulgt av Twitter, Instagram, YouTube og Snapchat (Enli & Aalen, 2018a). En fersk rapport gjort av Medietilsynet (2020a) viser at det mest populære sosiale mediet blant unge i dag er YouTube brukt av 95 % av unge mellom 9-18 år, etterfulgt av Snapchat (80 %), TikTok (65 %), Instagram (65 %) og til slutt Facebook (51 %). Populariteten av de ulike plattformene blant unge viser seg tilnærmet lik i de fleste industriland, eksempelvis Amerika (NORC, 2017). Ifølge Medietilsynet (2020a) og NORC (2017) viser det seg at 94-98 % av tenåringer bruker en eller annen form for sosiale medier. Den store økningen i bruk av sosiale medier er også bekreftet internasjonalt, hvor forskning viser at ungdom bruker mer enn dobbelt så mye tid på skjerm i dag enn for ti år siden (Twenge & Campbell, 2018).

Til en viss grad kan også dataspill defineres som et sosialt medium. Mange spill handler nettopp om å skape og dele innhold, men først og fremst fungerer også dataspill for mange som en sosial plattform hvor en kan delta i sosiale nettverk. I kjølevannet av koronapandemien har Lassen (2020) gjennomført en studie som avdekker unges spillevaner. I denne studien ble dataspill beskrevet som en form for digital erstatning for å være sosial med vennene sine. Resultatene fra studien viste også at de aller fleste unge spiller dataspill sammen med andre, enten over nett eller fysisk møte, og beskriver dataspill som en inkluderende arena. Mange unge, både nasjonalt og internasjonalt, beskriver dataspill som en arena som motvirker ensomhet da det er en plattform som er viktig for å sosialisere og holde kontakt (Granic et al., 2014; Lassen, 2020; Medietilsynet, 2020c). Av de mest

populære spillene for elever på VGS finner vi Counter Strike (CS), Grand Theft Auto (GTA), FIFA og Minecraft for gutter, mens for jenter er det Sims, Candy Crush, Minecraft og GTA som synes mest populære (Medietilsynet, 2020c).

Bruken av digitale hjelpemidler i skolen og undervisningen har økt mye det siste tiåret, spesielt i VGS (Kunnskapsdepartementet, 2015). Digitale ferdigheter er utnevnt som en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsdepartementets overordnende del av læreplanen. I tillegg er sosiale medier nevnt i *rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, i sammenheng med at elever skal utøve digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette understreker at digitale hjelpemidler, deriblant sosiale medier, er en viktig del i skolen. Derfor må lærere ha og kunne formidle kunnskap om dette. Lange (2014) mener at de som mangler kunnskap og ferdigheter om digitale medier i fremtiden, vil ha en stor ulempe både i og utenfor skolen, og understreker dermed viktigheten av å inneha digitale ferdigheter og kunne utøve digital dømmekraft.

2.1.1 YouTube, Snapchat, Instagram, Facebook og dataspill

YouTube, Snapchat, TikTok, Instagram og Facebook er sosiale medier de aller fleste av oss, spesielt dagens ungdom, har hørt om og er en del av. Unges bruk av sosiale medier er dominert av visuell kommunikasjon, inkludert posting og kommentering av bilder og videoer både av dem selv og andre (Steinsbekk et al., 2020). Dataspill har vist seg populært blant de unge, og brukes for mange som en sosial arena. I datamaterialet til forskningsgruppen LiS som blir benyttet i denne studien er det inkludert spørsmål ment for å kartlegge elevenes bruk av digitale medier. Av disse inngår Snapchat, Instagram, Facebook, YouTube og dataspill. Derfor vil disse plattformene være oppgavens hovedfokus. Videre kommer en beskrivelse av de ulike mediernes karakteristikk.

Snapchat er i hovedsak en meldingstjeneste hvor man kan dele bilder og videoer, men også *chatte* (nettprate) med sine kontakter. Snapchat ble lansert i 2011 og har siden den gang blitt svært populært (Abrahamsen, 2020). Det som skiller meldingene som blir delt på Snapchat, kalt *Snaps*, er at innholdet kun vises i en kort stund. Tjenesten tilbyr også at man kan dele bilder/videoer i såkalte *Story*, hvor man deler sitt innhold med alle sine kontakter i 24 timer, og funksjonen *Snapmap* hvor en kan se hvor kontakter befinner seg til enhver tid dersom funksjonen er påskrudd. Snapchat, sammen med spesielt Instagram, tilbyr også ulike *filter* som kan benyttes for å designe innholdet. Filterene varierer fra morsomme og tullete grimaser og ulike rekvisitter, til retusjering av hud, mer sminke, smalere fasong med mer. Den aller største brukergruppen til Snapchat er ungdom fra 13-25 år. Andelen som bruker Snapchat øker betraktelig med alder og det er ingen store kjønnsforskjeller. I aldersgruppen 9-18 år brukes plattformen mest til å sende Snaps, chatte, lese nyheter og følge ulike influensere (påvirkere) (Medietilsynet, 2020a; NORC, 2017).

Instagram er i hovedsak en bildedelingstjeneste hvor man følger andre brukere og har mulighet for å like og kommentere andres innhold. Tjenesten tilbyr også en storyfunksjon og det er mulig å sende andre brukere private meldinger (DM). Instagram ble lansert i 2010 og har vokst mye i popularitet og utbredelse siden den gang, hvor også andelen brukere øker med alder. Utbredt bruker jenter (68 %) litt mer Instagram enn gutter (62 %). Jenter deler også flere bilder, deriblant bilder av seg selv, kalt *selfies*. I aldersgruppen 9-18 år er det en del som bruker plattformen til å dele bilder og videoer offentlig ukentlig, mens omtrent 12 % aldri legger ut noe. Mange er aktive på plattformen ved å følge, like og kommentere andres innhold (Medietilsynet, 2020a).

Facebook er et sosialt medium som baserer seg på et brukerskapt innhold. Facebook gjør det mulig å opprette profil, dele bilder/videoer og beskjeder med sine venner og sende private meldinger i *Messenger*. Som nevnt ble Facebook lansert i 2004, og har siden den gang vært det dominerende sosiale mediet på verdensbasis (Enli & Aalen, 2018b). Interessen for Facebook for de unge er derimot synkende. Omtrent halvparten av barn og unge bruker tjenesten, kjønnsforskjellene er relativt små og bruksområdet er i hovedsak kommunikasjon gjennom chat (Medietilsynet, 2020a; NORC, 2017).

YouTube er en plattform for hovedsakelig deling og publisering av videoinnhold. Tjenesten ble grunnlagt i 2005, og regnes i dag for å være verdens nest største internettside (Holm, 2020; Lange, 2014). Tjenesten tilbyr at brukere kan opprette kanaler hvor videoer publiseres, og man kan følge, like og kommentere andres videoer. Plattformen er særlig populær på grunn av sitt massive og varierte innhold, hvor både profesjonelle og amatører kan lage og dele videoer. De senere årene har YouTube utviklet seg til å bli mer et sosialt medium, hvor kontakt med venner og kommentarer er blitt mer sentralt (Lange, 2014). I Norge bruker litt flere gutter (96 %) YouTube enn jenter (93 %), hvor kjønnsforskjellen er større desto yngre barna er. 70 % av barn og unge mellom 9-18 år bruker YouTube til å dele videoer sjeldnere enn månedlig eller aldri. Ut fra disse tallene ser det ut til at YouTube for det fleste benyttes til å se på/følge andres innhold, like og kommentere. Musikk, *gaming* og *tullevideoer* ligger på topp over type videoer de unge ser på (Medietilsynet, 2020a).

Dagens *dataspill* er for mange en virtuell møteplass for venner. Dataspill kan defineres som elektronisk utstyr som gir interaktive opplevelser (Eilertsen & Holm, 2020). Det finnes mange ulike sjangere, og spillene kan oppleves enten alene eller sammen med andre, såkalt *multiplayer*. Mange spill går også under betegnelsen *online spill* som vil si spill som gjennomføres over nettet, med mulighet for samhandling og sosial kontakt med andre spillere. Av spillene som ble nevnt tidligere som de mest populære gir CS, Minecraft, GTA og FIFA muligheter for online spill. Ifølge både nasjonal og internasjonal forskning blir dataspill brukt av omtrent alle unge til en viss grad, hvor prosentandelen er høyest blant de minste barna med over 90 % som gamer minimum en time i uken (Granic et al., 2014; Medietilsynet, 2020c). Gjennomsnittlig spiller 86 % av norsk ungdom en form for dataspill, og forskjellen er relativt stor mellom kjønn hvor 96 % av gutter og 76 % av jenter gamer. I tillegg viser resultatene fra Medietilsynet (2020c) at nesten 60 % av ungdommene sier seg enige i at dataspill er sosialt.

Sosiale medier inneholder en rekke ulike funksjoner som kan tilfredsstillere et hvert behov. Felles for flere av dem er at plattformene gir mulighet for blant annet kommunikasjon, bilde-/videodeling og spill. Med en så stor del av unge som bruker sosiale medier i flere aspekter av hverdagslivet, vil det på en eller annen måte kunne ha sammenheng med unges psykiske helse. Derfor vil det i det videre bli gjort en innføring i begrepet psykisk helse, for å deretter se på tidligere forskning med fokus på nettopp denne sammenhengen.

2.2 Unges psykiske helse

Psykisk helse er et vidt begrep som lenge har vært i utvikling. Verdens helseorganisasjon (WHO) har definert begrepet slik med et utvidet innhold:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2021).

Ut fra WHO sin definisjon kan god psykisk helse dermed oppfattes som at en behersker sitt eget liv til tross for motstanden en møter og har de ressursene som trengs for å håndtere livet. Denne tankegangen kan også sees i Antonovskys (2012) teori om salutogenese, det som bringer helse, og Banduras (2006) begrep *Human agency* hvor det å være aktør i eget liv står sentralt. Psykisk helse er dermed en ressurs for å oppnå fysisk, psykisk og sosialt velvære, ikke bare fravær av psykiske plager og lidelser (Nes & Clench-Aas, 2011). Når psykiske utfordringer blir så vanskelige å håndtere i hverdagen at de går utover ens livskvalitet snakker vi om psykiske plager og lidelser. Psykiske plager er gjerne symptomer på angst og depresjon og er i stor grad en subjektiv vurdering. Utrykkene for disse plagene kan både være psykiske og fysiske og omtales også som emosjonelle problemer (Haugen et al., 2008). Psykiske plager kan gi belastninger i livet, men ikke nødvendigvis så betydelig at det betegnes som en psykisk lidelse. Psykisk lidelse diagnostiseres og er mer omfattende (Nes & Clench-Aas, 2011). Videre når psykiske helseutfordringer blir omtalt, vil det bli tatt utgangspunkt i psykisk helse som begrep.

De fleste unge i Norge har i dag en tilfredsstillende livssituasjon og utfordringer i hverdagen er noen en kan si hører til tenårene. Samtidig er det en del unge som sliter og er mye plaget som følge av psykiske helseutfordringer, og dette har vært en økende trend de siste ti årene (Eriksen & Bakken, 2018; Helsedirektoratet, 2014). Globalt viser det seg at omfanget øker betydelig fra barneårene og frem til midten av tenårene, og tallene viser at jenter er mer utsatt enn gutter (Bor et al., 2014; Eriksen et al., 2017). Forskning viser også at det er flere bakgrunnsfaktorer som har betydning for unges psykiske helseplager enn de med lavere (Helsedirektoratet, 2014; Maes et al., 2017; NORC, 2017). Dette kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners (1974) utviklingsøkologiske modell som beskriver familien som en viktig funksjon for ungdommers kvalifikasjon og støttespillere i unges utvikling. Forskning gjennomført av Mjaavatn og Frostad (2016) viser at elever fra bygdeskoler rapporterer om mindre psykiske helseplager enn elever i byen, med signifikant forskjell når det gjelder emosjonelle problemer og selvværd. Derimot viser rapporten av Nes og Clench-Aas (2011) skrevet for folkehelseinstituttet at bostedstørrelse ikke er forbundet med slike plager, men at det er forskjeller mellom helseregionene.

I skolen ble psykisk helse et nasjonalt satsningsområde i 2004-2008, og fra skolestart høsten 2020 trådte den nye læreplanen i kraft. Det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er innført, skal fremme god psykisk og fysisk helse blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Dermed skal skolen være et sted som fremmer både læring og helse. Det kan bli sett på som to sider av samme sak da sammenhengen mellom elevenes psykiske helse og trivsel, læring og utvikling er godt bekreftet i forskningen (Uthus, 2017). Både lærerplanen og Opplæringsloven gjenspeiler det WHO, Antonovsky og Bandura legger til grunn for god psykisk helse. Dette gir ikke bare lærere en moralsk, men også etter loven, plikt til å aktivt arbeide for å hjelpe og støtte elever som har eller står i fare for å utvikle psykiske helseplager. Dette er ikke

lærerens ansvar alene. Skolen må som helhet arbeide for å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø for alle elever.

Ettersom psykisk helse har en vid definisjon er det mange utfordringer som inngår i begrepet. I denne studien er det valgt å fokusere på tre sentrale aspekt: opplevd ensomhet, selvværd og emosjonelle problemer, som det videre vil redegjøres for. Denne avgrensningen er gjort på grunn av den tilgjengelige dataen fra LiS, tidligere forskning på feltet og ikke minst fordi dette er aspekt som er nært knyttet til sosiale medier.

2.2.1 Ensomhet

Ensomhet kan defineres som et misforhold mellom den ønskede kontakten med andre og den kontakten en faktisk oppnår, enten det gjelder kvalitet eller kvantitet (Svendsen, 2019). Det er en subjektiv følelse og kan knyttes til graden man føler tilhørighet, vennskap, støtte og omsorg, men også i den grad en føler seg utestengt, isolert og misforstått (Hertz, 2020). For unge har ensomhet blitt assosiert med mer depressive symptomer og mindre generell og sosial selvtillit (Maes et al., 2017). Ifølge Hertz (2020) kan begrepet utvides til en indre og eksistensiell tilstand personlig, samfunnsmessig, økonomisk og politisk. Med det utgangspunktet fremstår det som klart at ensomhet er en av de mest sentrale utfordringene i et folkehelseperspektiv og innenfor psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014). Ensomhet gir en følelse av ubehag eller smerte. Hva som forårsaker ensomhet står åpent i faglitteraturen, da følelsen av ensomhet kan komme av mange ulike årsaker. Eksempelvis kan ytre årsaker som fraflytting, død, sosial ekskludering og mobbing føre til opplevelse av ensomhet og ha konsekvenser for ens psykiske helse (Svendsen, 2019).

Forskning viser at ensomhet er mest utbredt i ungdomsårene (Eriksen et al., 2017; Helsedirektoratet, 2014; Hertz, 2020). Det rapporteres at i perioden 2012 til 2018 økte prosentandelen av elever på VGS som er veldig mye plaget av ensomhet fra 13 % til 15 % for jentene og 6 % til 8 % for guttene (Bakken, 2019). I forbindelse med koronapandemien har Opinion (2020) etablert en koronamonitor som kartlegger hvordan nordmenn håndterer pandemien. Tall fra koronamonitoren viser at ensomheten har økt kraftig, særlig blant de yngre hvor nesten halvparten av de under 25 år oppgir at de opplever mer ensomhet nå enn før pandemien.

Psykolog Peder Kjøs skriver i sin bok om ensomhet, *Alene: «Å være alene er en form for luksus som mange av oss setter stor pris på. Å være ensom er derimot å savne kontakt med andre»* (Kjøs, 2020, s. 36). Kjøs beskriver at ensomhet er et savn, og det kan ha konsekvenser for helsen videre i livet. Trolig vil alle mennesker oppleve ensomhet, men det er når følelsen av ensomhet ikke er forbigående at det kan gå utover menneskers psykiske helse. Hertz (2020) beskriver at den ensomheten som svært mange opplever nå, spesielt i kjølvannet av koronapandemien, er en global psykisk helsekrise som også gjør oss fysisk syke. Forskning viser at ensomhet kan føre til fysiske plager og er statistisk like ille for helsen som eksempelvis manglende fysisk trening eller det å røyke 15 sigaretter om dagen. Dette gjelder uansett sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, alder og nasjonalitet (Hawkey & Cacioppo, 2010; Hertz, 2020). Frostad et al. (2015) gjennomførte en undersøkelse som viste at opplevd ensomhet har en signifikant betydning for elever på VGS sine tanker om å slutte på skolen. Ensomhet predikerer også dårligere trivsel på skolen gjennom flere år (Løhre, 2018).

2.2.2 Selvverd

Selvverd handler om hvordan en vurderer seg selv, og innebærer det å akseptere og respektere seg selv slik en er. Selvverd er et sentralt aspekt innen selvoppfatning. Selvoppfatning handler om hvordan en oppfatter seg selv på ulike områder, mens selvverd kan bli sett på som den generelle selvvurderingen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Selvverd er også nært knyttet til selvtillit, da en mye brukt definisjon baserer seg på forståelsen av at selvtillit er en holdning eller følelse av hvor verdifull en føler seg som person (Murk, 2013). Begrepene brukes ofte om hverandre, eksempelvis i den engelskspråklige litteraturen hvor det veksles mellom å bruke *self-esteem* og *self-worth* som betegnelser på selvverd (Covington, 1984; Murk, 2013; Rosenberg, 1979).

Selvverd er dermed en subjektiv mening som ikke trenger å reflektere personens objektive egenskaper. En person med et høyt selvverd vil kunne se verdien i seg selv uavhengig av ytre belastninger og godta seg selv slik en er (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dersom selvverdet trues eller en har et lavt selvverd blir en mer påvirket av andres vurdering og sosial sammenligning (Rosenberg, 1979). Konsekvensene av et lavt selvverd vil da være at en er mindre trygg i seg selv og mer avhengig av andres vurderinger. Dette gjør den enkelte mer sårbar i sosiale sammenhenger og for negative tilbakemeldinger, da en med et lavere selvverd blir mer opptatt av hvordan en fremstår og virker ovenfor andre (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dermed blir det sosiale perspektivet sentralt i dannelsen av et høyt selvverd. Viktige kilder til selvverd er anerkjennelse, sosial støtte og å klare å oppfylle sine egne og andres ambisjoner og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I skolen er alle disse kildene gjeldende, og dermed er både skolen og læreren av stor betydning for elevenes selvverd og for å fremme god psykisk helse.

Lavt selvverd kan ha konsekvenser for den enkeltes psykiske helse da undersøkelser viser at personer med lavt selvverd har flere symptomer på psykiske helseplager sammenlignet med andre med høyere selvverd. Slike symptomer kan være både fysiske som hodepine og magesmerter, og psykiske som engstelse, nedstemthet og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Blant annet har det blitt satt søkelys på sammenhengen med lavt selvverd og depresjon, og forskning gjennomført av Harter og Jackson (1993) viser en slik signifikant sammenheng. I Norge viser en undersøkelse gjennomført av Ystgaard (1993) sterke sammenhenger mellom selvverd, mental helse og selvmordstanker. De unge i dag blir ofte beskrevet som en generasjon som må tåle et stort press, og det uttrykkes bekymring for at dette bidrar til dårligere psykisk helse (Eriksen et al., 2017; Uthus, 2017). Skaalvik og Federici (2015) gjennomførte en undersøkelse om opplevd press for elever. Resultatene viste at elevene som opplever mest press har signifikant lavere selvverd, både når det gjelder prestasjonspress og utseendepress. Resultatene viste også at guttene generelt sett rapporterte om høyere selvverd enn jenter. Av presset elevene opplever, rapporterer både Skaalvik og Federici (2015) og Eriksen et al. (2017) at det er prestasjonspresset i skolen som veier tyngst, etterfulgt av utseendepress. Generelt ser det ut til at jenter opplever mer press enn gutter.

2.2.3 Emosjonelle problemer

Emosjonelle problemer er vanskelig å definere fordi det inngår i mange avvikskategorier, som eksempelvis engstelse, nedstemthet, spise- og søvnforstyrrelser og stress (Haugen et al., 2008). Innenfor psykiske lidelser er det emosjonelle lidelser som forekommer oftest i form av internaliserte lidelser som angst og depresjon (Helland & Mathiesen, 2009). Emosjonelle problemer er utfordringer med tilsvarende symptomer, bare færre av dem og/eller mindre sykdomsbelastning. Emosjonelle problemer kan dermed generelt defineres

som en uhensiktsmessig og relativt varig atferd som kan være utagerende (agresjon, trass, regelbrudd), emosjonell og innagerende (engstelse, frykt, tilbaketrekking), eller begge deler (Haugen et al., 2008). Emosjonelle problemer er oftest forbundet med negative følelser som for eksempel engstelse, tristhet og skyld, ledsaget av karakteristiske fysiske reaksjoner som kvalme, hodepine, avvikende søvn og matinntak og skjelving (Haugen et al., 2008). På den måten er emosjonelle problemer sterkt knyttet til både ensomhet og selvvverd, da både opplevd ensomhet og lavt selvvverd kan gi utslag i slike fysiske og psykiske reaksjoner. Dette er faktorer som vil vanskeliggjøre trivsel, læring og sosiale relasjoner.

Ifølge Haugen (2008) er det en betydelig andel barn og unge som utfordres i sin hverdag på grunn av emosjonelle problemer. Det viser seg også at det er flere jenter enn gutter som sliter med emosjonelle problemer. Som nevnt tidligere er det også en økning i psykiske helseplager blant unge, hvor av de emosjonelle plagene er de som forekommer oftest (Helland & Mathiesen, 2009; Helsedirektoratet, 2014; Uthus, 2017). En global litteraturstudie gjennomført av Bor et al. (2014) bekrefter at økningen av jenter med emosjonelle problemer også gjelder internasjonalt. Undersøkelsen gjennomført av Skaalvik og Federici (2015) viser også at et økt press gir flere symptomer på emosjonelle problemer, slik som nedstemthet og høyere grad av utmattelse.

2.3 Sammenheng mellom sosiale medier og psykisk helse – tidligere forskning

Terskelen for å delta på sosiale medier er lav. En kan dele bilder, videoer og tanker, like og kommentere med bare et trykk på smarttelefonen. Dette har gjort det mulig å dele og spre sitt budskap både raskt og vidt. Fra at medier har vært noe som har underholdt oss til å bli noe som infiltrerer våre liv og strukturerer vår sosiale verden er en stor endring. Denne endringen er størst for de yngre, som i dag organiserer mye av sine liv gjennom mobiltelefonen. Vi snakker ofte om den *digitale barndommen*, generasjonen som har vokst opp med digitale medier (Frønes, 2016). Sosiale medier har gjort det mulig å holde kontakt med mennesker, og har kanskje vært ekstra viktig å ha under koronapandemien. Det er samtidig ingen tvil om at de sosiale mediene påvirker oss, både positivt og negativt.

Hvordan dagens unge blir påvirket av sosiale medier er et aktuelt tema, og det er gjort en del forskning på feltet. I dette delkapittelet vil jeg forsøke å gi en innføring i denne eksisterende forskningen. Mye forskning har søkelys på enten de negative eller positive konsekvensene ved bruk av sosiale medier og dataspill, og ofte er det de negative sidene som blusses opp i media. Derfor vil kapittelet først ta for seg forskning som omfatter de negative sammenhengene ved bruk av sosiale medier i forhold til psykisk helse, deretter de positive og til slutt noe mer nyansert forskning.

2.3.1 Sosiale medier og mer psykiske helseutfordringer?

En studie av Ungdatas datamateriale fra 2015-2017 viste at det var en signifikant sammenheng mellom tid brukt på sosial medier og psykiske helseutfordringer (Kjos, 2019). Analysene viste at ungdom som bruker mye tid på sosiale medier og dataspill har større odds til å rapportere om angst- og depresjonsplager. En litteraturstudie gjennomført av Brattøy et al. (2019) underbygger også dette og forteller at sammenhengen med tid unge bruker på sosiale medier øker proporsjonalt med selvrapporterte psykiske helseplager. Her trekkes det spesielt frem tap av søvn og/eller dårlig søvnkvalitet, som er en av de tidligste symptomene på emosjonelle problemer (Brattøy et al., 2019; Haugen et

al., 2008). Granic et al. (2014) viser til flere internasjonale studier som fokuserer på dataspills negative konsekvenser, som konkluderer med at mye spilling kan føre til mer aggresjon, ensomhet, avhengighet og depresjon (Anderson et al., 2010; Lemola et al., 2011).

Turkle (2011), professor i sosiale studier, har undersøkt hvordan teknologi påvirker mennesker gjennom en longitudinell undersøkelse med mange hundre informanter. Hun mener at teknologien endrer menneskers tilstand, og er klar på at det ikke er i en positiv retning. Hennes forskning konkluderer med at teknologi har ført til sosial isolasjon og peker på en proporsjonal sammenheng der desto mer en bruker sosiale medier, desto mindre sosial og mer ensom blir en i det *virkelige liv*. Dette fordi de vennskap som skapes i digitale medier kun er en illusjon og ikke et faktisk vennskap, hovedsakelig på grunn av fraværet av fysisk tilstedeværelse (Turkle, 2011). Aalen (2013) viser til forskning som er enig i Turkles konklusjon om at vennskap krever tillit, forpliktelser og gjensidighet, og at dette ikke kan vedlikeholdes uten fysisk kontakt. Det kan på mange måter argumenteres for at sosiale medier skaper langt flere sosiale relasjoner, men at disse relasjonene er av dårligere kvalitet. Videre poengterer Turkle (2011) at mye bruk av sosiale medier fører til at mennesker blir mer usikre i sosiale settinger ellers i livet, siden plattformene gir mulighet til å fremstille seg selv på en spesiell måte og med en viss avstand. Sosiale medier gir dermed andre forutsetninger for fremstillingen av oss selv, og ikke minst for hvordan andre mennesker mottar denne fremstillingen.

Et annet sentralt forhold er opplevd utseendepress i sosiale medier som er vist å ha sammenheng med lavere selvværd og mer emosjonelle problemer (Eriksen et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Eriksen et al. (2017) beskriver at 40 % av unge i alderen 9-18 år opplever en del til svært mye press om å se bra ut eller ha en fin kropp. Det argumenteres også for at hvor mye press unge opplever er aller sterkest blant de som bruker sosiale medier mye (Bakken et al., 2018). Sosiale medier kan bidra til et forsterket kroppspress spesielt fra jevnaldrende og for jenter, på grunn av stor eksponering av kroppsidealer (Brattøy et al., 2019; Steinsbekk et al., 2020). At utseendepress påvirker jenter i større grad enn gutter kan antyde at også jenter blir mer påvirket på dette området i sosiale medier (Steinsbekk et al., 2020). Forskning viser også at unges oppfatning av eget utseende er den underkategorien som bidrar mest til deres generelle selvtillit, spesielt blant jenter. I dagens samfunn blir unge i økende grad mer bundet til sosiale medier i sin selvpresentasjon. Dermed kan det argumenteres for at nettopp utseende og et opplevd utseendepress i dagens digitaliserte samfunn har fått en enda større betydning for unges selvværd, selvtillit og selvoppfatning (Steinsbekk et al., 2020).

Sosiale mediers konstante tilgjengelighet gir oss mulighet til å være pålogget hele tiden, og den konstante tilgjengeligheten øker presset sosialt. Forskning viser at man får et større behov for anerkjennelse desto mer en bruker sosiale medier, og en større frykt for å gå glipp av sosiale begivenheter som igjen kan føre til et opplevd press (Beyens et al., 2016; Brattøy et al., 2019). Denne frykten har blitt så reell i tiden vi lever i at den har fått sitt eget begrep, Fear of missing out, ofte forkortet til FoMo. Tall fra ungdomdata viser også at 20 % av 9-18-åringene opplever en del til svært mye press om å ha mange følgere og likes på sosiale medier (Eriksen et al., 2017).

2.3.2 Sosiale medier og bedre psykisk helse?

Ifølge Granic et al. (2014) finnes det mange fordeler med å spille videospill. Forskerne mener at dataspill gir unge både sosial, kognitiv og emosjonell erfaring, som de igjen mener kan bidra til bedre psykisk helse. De fleste unge opplever dataspill som inkluderende, og noe som motvirker ensomhet og ekskludering (Lassen, 2020). Aalen (2013) understreker at sosiale medier dekker menneskelige grunnleggende behov på nye måter. Når teknologien utvikler seg, vil også nye former for kommunikasjon dominere. Hun viser til forskning som konkluderer med at de fleste bruker sosiale medier først og fremst for å være sosial, for å dekke menneskers grunnleggende behov for tilhørighet, kommunikasjon og anerkjennelse. Andre behov som dekkes av mediebruk er behovet for informasjon, underholdning og personlig integritet (Aalen, 2013).

Granovetter (1943) er en svært viktig og mye sitert sosiolog, og hans teori om *styrken med svake bånd* er et sentralt konsept innen sosial nettverksteori. Nettverksteori omhandler læren om hvordan mennesker samhandler med hverandre, og styrken med svake bånd er spesielt sentral for å kunne forstå hvordan informasjon spres gjennom populasjoner (Tutić & Wiese, 2015). Ifølge Granovetter (1983) har mennesker ulike grader av bånd mellom seg og betydningen av de svake relasjonene, verdien av å ha mange bekjente, har blitt undervurdert. Sterke og svake bånd gir ulik tilgang på informasjon, da venner i en vennegjeng gjerne gir den samme type informasjonen, mens bekjente derimot gir tilgang til ny informasjon og flere impulser (Aalen, 2013). Dette utgjør kjernen i Granovetters teori, og sosiale medier gir mulighet til å ha mange slike svake bånd gjennom kontakter, venner og følgere.

I følge en amerikansk undersøkelse innebærer sosiale bånd, i tråd med Granovetters teori, at en har noen svært nære og sterke bånd, og et mye større antall svake bånd (Hampton et al., 2011). Studien viser at personer som bruker mer tid på sosiale medier har flere venner og et større nettverk. I motsetning til Turkles (2011) teori, konkluderer de med at sosiale medier kan berike og utvide sosiale relasjoner, og at man faktisk er mindre utsatt for å bli sosialt isolert. Dette skjer for det første fordi det å være på sosiale medier gjør det lettere å holde kontakten med dine sterke bånd og styrke kvaliteten i nære relasjoner. For det andre gir sosiale medier mulighet for å utvikle svake bånd til andre likesinnede mennesker uten geografisk begrensning, som igjen kan føre til nye sterke relasjoner. Sosiale medier bidrar med dette til mer stabile sosiale nettverk som ikke er avhengig av sted og nærhet. Dette kan sees i sammenheng med Hawkley og Cacioppo (2010) sin litteraturundersøkelse som tar for seg intervensjoner som forebygger ensomhet. Funnene viser at spesielt fire intervensjoner går igjen: (1) lære sosiale ferdigheter, (2) gi sosial støtte, (3) øke muligheter for sosial interaksjon og (4) adressere sviktende sosial forståelse. Ifølge litteraturundersøkelsen har spesielt (3) vært svært suksessfull. En kan på mange måter si at sosiale medier øker mulighetene for sosial interaksjon gjennom sterke og svake bånd. Dermed kan sosiale medier være en kilde til tilhørighet og aksept, som har stor betydning for unges psykiske helse. Med dette kan en argumentere for at større kvantitet av vennskap også gir flere vennskap med god kvalitet.

En undersøkelse gjennomført av Twenge og Campell (2018) i USA hadde som mål å måle sammenheng mellom elevs skjermtid og psykiske helse. Deres undersøkelse viste at mye skjermtid, mer enn en time daglig, var assosiert med lavere psykisk velvære og mer utfordringer slik som depresjon- og angstsymptomer. Denne studien skiller seg likevel fra de andre da sammenhengen ikke er proporsjonal, men heller kurvelineær. Undersøkelsen viser ikke signifikante forskjeller i psykisk velvære mellom de som ikke bruker og de som

bruker 1 time på skjerm daglig. Likevel antyder resultatene en kurvelineær sammenheng hvor moderat skjermbruk blir forbundet med psykiske helsefordeler. Eriksen et al. (2017) ser også denne sammenhengen i Ungdatas datamateriale. De rapporterer om at de ungdommene med moderat bruk av sosiale medier har gjennomsnittlig mindre psykiske helseplager enn de som benytter sosiale medier mer en tre timer daglig. Lignende resultater finnes i forskning på sammenheng mellom tidsbruk på Facebook, Instagram og Snapchat, og depresjon og ensomhet (Berger, 2018). Resultatene viste at det å redusere bruken av plattformene til 10 minutter per dag, førte til signifikant reduksjon i ensomhet og depresjon hos eksperimentgruppen relativt til kontrollgruppen. Det konkluderes med at det ikke nødvendigvis er slik at en bør slutte å bruke sosiale medier, men at begrenset tid kan gi psykiske helsefordeler.

2.3.3 Sammenhengene er komplekse

Den tidligere forskningen som til nå er presentert hevder å ha funnet enten positive eller negative sammenhenger mellom unges psykiske helse og bruk av sosiale medier. Et fellestrekk for disse studiene er at ingen av de spesifiserer hvilke aktiviteter som gjennomføres på de ulike plattformene. Virkningen av sosiale medier er et komplekst felt, både fordi det er vanskelig å forutse og at det vil avhenge av de unges personlighet, hvilken plattform det er snakk om og kontekst. Mye tilsier at vi må ha et mer nyansert perspektiv dersom en skal forstå hvordan sosiale medier påvirker unge. Dette spesielt fordi sosiale medier omhandler mange forskjellige ulike plattformer med ulik karakteristikk og dataspill har i nyere tid gått over til å bli mer komplekse, varierte og ikke minst sosiale.

Berger (2018) poengterer viktigheten av å tenke over hva en bruker tid på i sosiale medier, for ved å styre unna det som påvirker deg negativt vil du naturlig nok bruke mer tid på det som påvirker deg positivt. I tillegg er det også viktig at samfunnet må finne ut hvordan en bruker sosiale medier på en positiv måte. I Eriksen og Bakkens (2018) oppsummerende notat av NOVAs forskningsprosjekt *Stress og press blant unge i dag*, vises det at det er både positive og negative sider med sosiale medier. Forskningen baserer seg på Ungdataundersøkelsen og intervjuer med ungdom, og de har sett at noen plattformer kan øke både selvvurd og følelsen av tilhørighet. Det kan være et tryggere sted for engstelige barn og unge da de selv kan velge hvem de ønsker å ha kontakt med. Samtidig kan sosiale medier oppleves som en plikt eller belastende sosialt for enkelte (Brattøy et al., 2019; Eriksen & Bakken, 2018).

En litteraturgjennomgang utført av Krause et al. (2019) undersøker sosiale mediers betydning for selvbildet til unge. Resultatet viser at det er tre spesifikke prosesser som påvirker hvordan unge vurderer seg selv i sosiale medier: sosial sammenligning, sosial respons og selvrefleksjon. Videre viser det seg at plattformer som i hovedsak brukes for å sammenligne seg med andre, predikerer lavere selvtillit og mer depressive symptomer. Motsatt hevder de at for de som mottar positive tilbakemeldinger hovedsakelig er forbundet med økt selvtillit. Dermed vil det være sannsynlig å tenke at hvordan vi vurderer oss selv ikke blir påvirket av sosiale medier som helhet, men heller hvilke funksjoner mediene tilbyr og hvilke en faktisk benytter seg av. Steinsbekk et al. (2020) sier seg enig i denne forskningen, og mener at unge som bruker sosiale medier blir i større grad eksponert for bilder/videoer som viser idealiserte selvpresentasjoner. Dette er en potensiell trussel for unges selvbylde, men det avhenger av hvordan den enkelte engasjerer seg.

Funnene kan sees i sammenheng med Higgins (1987) selvavviksteori, hvor gapet mellom det oppnådde og ideelle selvbildet står sentralt. Dersom det blir for stor avstand mellom

slik du faktisk oppfatter deg selv og slik du ideelt sett ønsker eller tenker du burde være, kan det resultere i emosjonelle problemer slik som tristhet, skuffelse og lavere selvtillit (Higgins, 1987). Slike uoverensstemmelser mellom det faktiske og det ideelle blir forsterket nettopp gjennom sosial sammenligning. Mennesker sammenligner seg oftest med personer en anser som mer lik en selv, og denne sammenligningen er størst for ungdommer (Krause et al., 2019). En kvalitativ undersøkelse gjennomført av Hilmarsen og Arnseth (2017) viste at det å dele noe i sosiale medier er en omfattende prosess, og det ble ansett som en fellesfaktor at det som blir lagt ut offentlig i sosiale medier, da spesielt på Instagram, skal være fint og spennende og helst fremstille en selv enten interessant, vellykket eller pen. Det at brukere av sosiale medier kan tendere til å dele kun de fine, pene og vellykkede dagene, som i tillegg ofte er *pyntet på* ved hjelp av redigering og filter, kan påvirke hvordan vi opplever og vurderer oss selv. Dette fordi selvverdet henger sammen med hvordan vi sammenligner oss med andre (Hilmarsen & Arnseth, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Når terskelen for hva som synes være normalt fysisk utseende og prestasjoner blir forhøyet, samtidig som veien til sosial sammenligning med andre lik deg selv er kort, kan den ideelle versjonen av en selv få et enda større sprik fra det faktiske. Det kan svekke både selvverd, selvtillit og kroppsbilde (Higgins, 1987; Steinsbekk et al., 2020).

2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål

Denne oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvilke sammenhenger er det mellom elevers tidsbruk på sosiale medier og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer?* For å kunne besvare dette er det utviklet to forskningsspørsmål:

- 1) Er det en proporsjonal sammenheng mellom elevenes tidsbruk på sosiale medier og opplevd ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer?
- 2) Vil det på grunn av sosiale plattformers ulike karakteristikk være varierte sammenhenger med opplevd ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer?

Den tidligere forskningen som er presentert gir ulike indikasjoner på hvilke funn denne studien trolig vil gi. I forhold til forskningsspørsmål 1) kan man utfra både nasjonal og internasjonal forskning anta at en slik proporsjonal sammenheng vil eksistere, hvor mer tidsbruk på sosiale medier vil ha sammenheng med mer ensomhet, lavere selvverd og mer emosjonelle problemer (Anderson et al., 2010; Bakken et al., 2018; Beyens et al., 2016; Brattøy et al., 2019; Kjos, 2019; Lemola et al., 2011; Skaalvik & Federici, 2015; Turkle, 2011).

På en annen side viser også forskning at sosiale medier kan påvirke ungdom både positivt og negativt (Granic et al., 2014; Granovetter, 1983; Hampton et al., 2011; Lassen, 2020) og at ulike plattformers karakteristikk, samt individuelle forskjeller og ulikt engasjement kan gi varierte sammenhenger med de tre aspektene av psykisk helse (Eriksen & Bakken, 2018; Krause et al., 2019; Medietilsynet, 2020a; Steinsbekk et al., 2020). Noe forskning viser også antydninger til en mer kurvelineær fremfor proporsjonal sammenheng (Berger, 2018; Eriksen et al., 2017; Twenge & Campbell, 2018). Dermed vil det være aktuelt å stille spørsmålet i forskningsspørsmål 2), da det å kartlegge sammenhengen mellom psykisk helse og tid brukt på sosiale medier er et komplekst felt. Ikke minst varierer tidsbruken mellom plattformene, og de avhenger nødvendigvis ikke av hverandre (Medietilsynet, 2020a).

3 Metode

I dette kapitlet vil studiens metodiske aspekt bli beskrevet og gjennom hele kapitlet vil studiens validitet og reliabilitet kommenteres. Først blir forskningsdesignet og strategi presentert. Deretter datainnsamlingen, både populasjon, utvalg og datainnsamlingen i praksis. Videre blir måleinstrumentet og studiens variabler, etterfulgt av de statistiske analysene for oppgaven beskrevet. Avslutningsvis vil hvilke tiltak som er gjort for å sikre kvaliteten i dataen bli kommentert, med utgangspunkt i studiens validitet og reliabilitet, målefeil og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsstrategi og design

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom unges bruk av sosiale medier og psykiske helse i forhold til deres opplevelse av ensomhet, selvværd og emosjonelle problemer. Teori og tidligere forskning indikerer at en slik sammenheng vil eksistere. For å undersøke dette blir det derfor benyttet kvantitativ forskningsstrategi, da en med en slik strategi vil ha mulighet til å gå i bredden. Det gir mulighet for å studere sammenhenger og få strukturert informasjon fra et stort utvalg, som igjen gir mulighet for statistisk generalisering av resultatene (Ringdal, 2018).

I denne studien blir det benyttet foreliggende data fra forskningsgruppen Livet i Skolen (LiS). LiS er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og Trondheim fylkeskommune som gjennomførte en longitudinell undersøkelse fra 2015 til 2018. Her fulgte de elever fra 10. klasse til tredje året VGS. Det ble i alt gjennomført fire spørreundersøkelser med mål om få frem elevenes stemme og deres opplevelse av skolemiljøet. Tema for studien inkluderte mediebruk, selvoppfatning, emosjonelle problemer, mestring, motivasjon, skoleprestasjoner, stress og press, skolens målstruktur, sosiale relasjoner, fysisk aktivitet og fravær/nærvær. I alt deltok over 3000 elever, som gir et rikt datamateriale og mange muligheter til å studere ulike sammenhenger av elevers opplevelse av skolemiljøet.

Denne studien har et tverrsnittsdesign, da de kvantitative dataene som blir benyttet er hentet fra undersøkelsen gjennomført i 2017 fra elever som gikk 2. året på videregående skole. Data fra dette året er valgt fordi det var først dette året spørsmål om mediebruk ble inkludert i spørreundersøkelsen. VG3 ble valgt bort fordi det er halvert elevantall ettersom elever på yrkesfag var ferdige med grunnskolen og i læretid. Studien baserer seg dermed på et tidspunkt med grunnlag i svarene fra spørreundersøkelsen, og dataene som brukes er kun registrert en gang per elev. Dataene som blir brukt gir dermed et øyeblikksbilde av elevenes opplevelse av skolemiljøet. På grunn av dette vil en begrensning av studien være at undersøkelsen ikke vil kunne gi noen resultater eller indikasjoner om utviklingen over tid (Ringdal, 2018).

3.2 Beskrivelse av utvalget – populasjon, utvalg og datainnsamling

Populasjonen er den mengden av personer som undersøkelsen skal uttale seg om eller gjelde for (Ringdal, 2018). I dette forskningsprosjektet er populasjonen elever på VG2 i Trøndelag fylkeskommune. Utvalget er de enhetene som undersøkes og som er en del av populasjonen. I denne undersøkelsen består utvalget av 2690 elever, og totalt svarte 2120 elever på undersøkelsen som gir en svarprosent på 79. Alle skolene i gamle Sør-Trøndelag ble i utgangspunktet invitert til å delta. Dersom alle skolene hadde takket ja ville det medført en populasjonsstudie. Ettersom 65-70 % av elevene i gamle Sør-Trøndelag deltok vil utvalget, i henhold til McQueen og Knussen (2006), betegnes som et bekvemmelighetsutvalg, altså det utvalget som en har tilgjengelig. Elevene i utvalget er fra 13 ulike

videregående skoler med både byskoler (80 %) og bygdeskoler (20 %), som betyr at utvalget fordeler seg ulikt geografisk. Kjønnfordelingen er tilnærmet lik med 50/50 jenter og gutter. Når det gjelder elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er det basert på mors utdanningsnivå. Dette er relativt jevnt fordelt i utvalget, med et lite flertall av elever med mor med lavt utdanningsnivå (utdanning opptil videregående skole).

Forskningsprosjektet LiS ble i 2015 godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (Vedlegg A). Elevene fikk utdelt spørreskjemaet våren 2017. Når spørreundersøkelsen skulle gjennomføres ble elevene på forhånd informert om deres rettigheter i form av et informasjonsskriv til både elever og foresatte (Vedlegg B). Dette inneholdt blant annet kortfattet informasjon om undersøkelsen, informasjon om frivillig deltagelse og at man kan trekke seg fra undersøkelsen hvis det var ønskelig. Undersøkelsen ble gjennomført på elevenes respektive skoler i skoletiden, og det tok omtrent en time å gjennomføre.

Siden utvalget er betegnet som et bekvemmelighetsutvalg, vil det ikke være trukket ut fra prinsippet om sannsynlighetsutvelging. Det kan dermed diskuteres om dette påvirker studiens ytre validitet, da ytre validitet betegnes som resultatenes generaliserbarhet (Ringdal, 2018). Det vil si at det kan være problematisk å generalisere resultatene fra denne studien til å gjelde alle elever på VG2 i Trøndelag fylkeskommune. Generalisering kan likevel argumenteres for dersom utvalget viser stor nok bredde, og denne bredden knyttes ofte til svarprosent, missing data og representativitetsanalyser (Ringdal, 2018). Undersøkelsen gjennomført av LiS har en svarprosent på 79. Missing data vil si spørsmål som elever ikke har svart på. Det viser seg at missing data er lav i denne undersøkelsen, med gjennomsnittlig missing data for hvert spørsmål på under 20 %. Svarprosentene og missing data kan anses som svært gode resultater, noe som styrker studiens ytre validitet og representerer svært gode data for en kvantitativ analyse. Representativitetsanalyser forteller om fordelingen i utvalget. Ved at utvalget har en tilnærmet lik kjønnfordeling, representerer ulike geografiske lokasjoner samt en bredde i sosioøkonomisk bakgrunn vil det gi bredde i utvalget. Utvalgets representativitet styrker validiteten ved at det minsker sannsynligheten for systematiske feil (Kleven et al., 2014).

3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene

3.3.1 Spørreskjemaet

Måleinstrumentene i dette forskningsprosjektet er hentet fra et omfattende spørreskjema utarbeidet av LiS. Spørreskjemaet omfatter både bakgrunnsopplysninger og påstander knyttet til de ulike temaene nevnt ovenfor (Vedlegg C). Spørreskjemaet er utviklet for forskningslederens større prosjekter og for videre forskning. Spørsmålene og påstandene i spørreskjemaet er både på nominal og ordinalnivå, og baserer seg på vel utviklede instrumenter og forskningsledernes eget arbeid. Noen av spørsmålene er satt sammen av flere påstander/spørsmål, som utgjør en skala. Videre vil disse bli omtalt som items. Mange av skalaene inneholder også items med både positiv og negativ formulering.

I samfunnsvitenskapen er ikke alle begreper direkte målbare. Derfor må en lage sammensatte mål for å benytte begreper som ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer i en kvantitativ analyse. Et sammensatt mål består av flere items som helst skal belyse alle de relevante sidene av begrepet. Dermed vil hele dimensjonen av begrepet være inkludert slik at målet er fullstendig og ikke minst mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2018). Begrepsvaliditet handler om en måler det en skal måle, altså om det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og itemsene (Ringdal, 2018). Denne klargjøringen av

itemsene, operasjonaliseringen, er gjort av forskningslederne. Operasjonaliseringen blir kvalitetssikret for å styrke reliabiliteten, som vil si at egenskapene ved de målte itemsene blir kontrollert (Ringdal, 2018). Det kvalitetssikres gjennom interne korrelasjonsanalyser, faktoranalyser og reliabilitetsanalyser, noe som utdypes mer i kapittel 3.4.

3.3.2 Variablene

Med utgangspunkt i spørreskjemaet og oppgavens problemstilling er det valgt ut følgende variabler: sosiale medier, ensomhet, selvverd, emosjonelle problemer, kjønn, mors utdanningsnivå og bosted. De uavhengige variablene for sosiale medier blir sett opp mot tre avhengige ment for å måle ulike aspekt av psykisk helse. Kjønn, mors utdanningsnivå og bosted er lagt til som kontrollvariabler for å styrke modellene og eventuelle funn. Det vil i denne studien være elevenes subjektive oppfatning av egen psykiske helse som blir målt. Hvordan den enkelte oppfatter punktene mellom *svært usant* og *svært sant* kan svekke målenes reliabilitet. Noe som derimot styrker begrepsvaliditet er at skalaene er basert på vel utprøvde instrument, har tilfredsstillende interne korrelasjoner og dekker de mest sentrale aspektene av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer i forhold til teorien. Elevenes svarfordeling på de ulike itemsene er vedlagt i Vedlegg D.

Digitale medier er inkludert i spørreskjemaet våren 2017 for elever på VG2. Spørsmålet som er inkludert er: *I løpet av en vanlig uke, hvor mye tid bruker du på disse medie-relaterte aktivitetene?* Denne påstanden blir målt på ordinalnivå, hvor svaralternativene er: *Under 5 timer, 6-10 timer, 10-15 timer, Over 15 timer*. De medierelaterte aktivitetene er: *Datamaskin til skolearbeid, TV, Sett på videoklipp (for eksempel YouTube), Dataspill, Snapchat, Twitter, Facebook, Instagram, Nyheter, Medieproduksjon (laget musikk/film/photo etc.), Nettforum, Annet*. Av de medierelaterte aktivitetene blir det i denne oppgaven tatt utgangspunkt i de sosiale mediene norske ungdommer bruker mest: YouTube, Snapchat, Instagram og Facebook (Medietilsynet, 2020a). I tillegg vil også dataspill inkluderes i analysene, fordi dataspill er for mange unge en digital erstatning for å være sosial (Granic et al., 2014; Lassen, 2020). De mest populære videoene på YouTube handler om dataspill og gaming (Medietilsynet, 2020c), og Facebook, Instagram og Snapchat har mye til felles ved at de hovedsakelig tilbyr bildedeling og kommunikasjon (Enli & Aalen, 2018a). På grunn av plattformenes ulike karakteristikk blir det laget to sammensatte mål for tid brukt samlet på sosiale medier:

- SoMe 1: Facebook, Instagram og Snapchat
- SoMe 2: YouTube og dataspill

Ensomhet er målt med påstander hentet fra en norsk versjon av *The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*, LSDQ (Asher & Wheeler, 1984; Mjaavatn & Frostad, 2018). Denne ble utviklet for å måle barns grad av relasjoner og deres opplevelse av ensomhet. En analyse av skalaen struktur og validitet gjennomført av Maes et al. (2017) viser LSDQ som god måling for unges opplevelse av ensomhet. På grunn av undersøkelsens omfang er itemsene redusert fra 10 i LSDQ til 5. Disse måles på en 6-punkt Likertskala, hvor 1 er *svært usant* og 6 er *svært sant*. Items som har til hensikt å måle ensomhet er:

- Jeg har ingen å snakke med på skolen
- Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene
- Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med
- Jeg føler meg ensom på skolen
- Jeg har ingen venner på skolen

Selvverd er forsøkt målt med 4 items med samme Likertskala som for ensomhet. Itemsene er hentet fra Valås (1999) og Marsh (1990). Selvverd handler om hvordan en vurderer seg selv generelt og for dette sammensatte målet baserer itemsene seg på denne tilnærmingen til selvverd (Mjaavatn & Frostad, 2016). Det vurderes derfor at skalaen er tilfredsstillende i forhold til teori og kan benyttes i studien. To av påstandene er negativt formulerte, og snus derfor før det sammensatte målet lages. Etter at itemsene er snudd representerer høyere skår høyere selvverd. Items ment å måle selvverd er:

- Jeg godtar meg selv slik jeg er
- Jeg vil helst være slik jeg er
- Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes
- Jeg er ofte misfornøyd med meg selv

Emosjonelle problemer er målt med påstander hentet fra *Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ, utviklet av Robert Goodman (1997). Kornør og Heyerdahl (2013) finner i sin gjennomgang av forskning som bruker SDQ at skalaen ikke er god nok til å kunne diagnostisere psykiske vansker. Den er likevel godt egnet som et kartleggingsverktøy for emosjonelle problemer, da emosjonelle problemer er den eneste underskalaen som har tilfredsstillende indre konsistens. Det vurderes også at skalaen dekker de viktigste sidene av begrepet, da både psykiske og fysiske symptomer inkluderes. Emosjonelle problemer er målt med en skala fra 0 til 2, hvor 0 er stemmer ikke, 1 er stemmer delvis og 2 er stemmer helt. Items ment å måle emosjonelle problemer er:

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

Kjønn er inkludert fordi tidligere forskning viser at det er forskjeller mellom kjønn og psykiske helseplager når det kommer til opplevd ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer (Bakken, 2019; Bor et al., 2014; Eriksen et al., 2017; Haugen et al., 2008; Helsedirektoratet, 2014; Skaalvik & Federici, 2015). Det viser seg også at det er forskjeller når det kommer til tidsbruk på ulike sosiale medier (Medietilsynet, 2020a). Variabelen kjønn er målt på nominalnivå i gjensidig utelukkende grupper, gutt eller jente, og er en dikotom variabel. For at det skal være lettere å tolke denne dikotome variabelen i analysen blir den dummykodet slik at verdien blir 0 og 1 (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018). Kjønn er dummykodet hvor gutt har verdien 0 og er referansekategorien, og jente har verdien 1.

Mors utdanningsnivå er inkludert fordi flere studier dokumenterer en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014; Maes et al., 2017; NORC, 2017). I dataen fra LiS er det kun mors utdanningsnivå som inngår i sosioøkonomisk status, og det er derfor ikke nok informasjon til å lage et sammensatt mål. Likevel kan det argumenteres for at utdanningsnivå er et godt mål på sosioøkonomisk status, fordi det er noe som ofte holder seg stabilt i voksen alder (Folkehelseinstituttet, 2018). Det som derimot begrenser studien, er at det kan være mange andre forhold som påvirker en elevs sosioøkonomisk status. Derfor bør det utvises varsomhet når det trekkes konklusjoner fra analysene hvor denne variabelen er benyttet. Mors utdanningsnivå ble målt med en skala fra 1 til 4, hvor 1 er grunnskole, 2 er videregående skole, 3 er høyskole/

universitet inntil 3 år og 4 er høyskole/universitet mer enn 3 år. Svært få elever hadde mor med utdanning frem til grunnskole. Derfor blir 1 og 2 slått sammen til en kategori. Mors utdanningsnivå blir dermed en tredelt variabel: mor lavt utdanningsnivå, mor middels utdanningsnivå og mor høyt utdanningsnivå, hvor mor lavt utdanningsnivå er referansekategorien.

Bosted er inkludert fordi tidligere forskning viser at det finnes sammenhenger mellom bosted og psykisk helse, noe som gjør det interessant å inkludere denne variabelen (Mjaavatn & Frostad, 2016; Nes & Clench-Aas, 2011). Bosted har blitt kategorisert etter den geografiske beliggenheten til skolene. Av de 13 skolene som deltok blir 8 kategorisert som byskoler i Trondheim kommune og de resterende er bygdeskoler. Variabelen blir dummykodet hvor bygd er 0 og referansekategori og by er 1.

3.4 Beskrivelse av analysen

I denne studien er SPSS versjon 27 benyttet for å analysere resultatene. Videre vil de statistiske testene som er brukt for å adressere problemstillingen bli presentert. Dette innebærer deskriptiv statistikk i form av univariate og bivariate analyser, signifikanstesting og beregning av effektstørrelse, samt multippel regresjon.

3.4.1 Univariate og bivariate analyser

Univariate og bivariate analyser er det som kalles deskriptiv statistikk. Deskriptiv statistikk, eller en beskrivende analyse, gir viktig informasjon om ulike sider av variablene ved den populasjonen utvalget er hentet fra. Deskriptiv statistikk beskriver de funnene vi har i et utvalg, enten det handler om å beskrive fordelingen eller beregne relasjoner mellom variabler (Valås, 2006). I denne oppgaven brukes univariate analyser for å beskrive sentraltendensene og spredningen i utvalget. Resultatene blir fremstilt i frekvenstabeller.

Bivariate analyser handler om å beskrive relasjonene mellom uavhengige og avhengige variabler, og gjøres i denne studien gjennom korrelasjonsanalyser. Korrelasjonsanalysen forteller samvariasjonen mellom to variabler og beskriver den lineære sammenhengen, altså om to forhold har symmetrisk sammenheng (Valås, 2006). Korrelasjonene mellom variablene er Pearsons korrelasjoner, som er en statistisk størrelse mellom -1 og 1, hvor fortegnene indikerer en henholdsvis negativ eller positiv sammenheng (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018). Det er viktig å huske at det ikke finnes noe fasitsvar på hva sterk eller svak korrelasjon er, da dette er avhengig av fenomenet som studeres. Korrelasjonsmålene egner seg best til å sammenligne, slik at en får et omtrentlig mål på hvilken måte ulike variabler korrelerer mot en annen variabel (Eikemo & Clausen, 2012).

Bivariate analyser er også nødvendig når kvaliteten av data skal vurderes ved å kontrollere for multikollinearitet, altså kontrollere for store korrelasjoner mellom items (Eikemo & Clausen, 2012). I denne oppgaven blir korrelasjonsanalyser benyttet for å kvalitetssikre skalaenes interne korrelasjon (Vedlegg E). Det er ønskelig at disse korrelasjonene er mellom 0,3 og 0,7 (Bjerkan, 2012), da sterke korrelasjoner indikerer at en av dem er overflødig, og svake korrelasjoner mulig ikke måler det de faktisk skal måle. For å kvalitetssikre skalaene vurderes også skalaenes dimensjonalitet, om itemsene faktisk måler det de skal måle og begrepet er godt nok operasjonalisert (Eikemo & Clausen, 2012). Dette undersøkes ved hjelp av Prinsipal faktoranalyse, PKA (Vedlegg F). Det er ønskelig at skalaen skal være endimensjonal, hvor alle itemsene er homogene og bidrar signifikant til å forklare flere sider av det samme begrepet. Prinsippet bak PKA bygger på en lineær

modell, hvor sammenhengen mellom observerte og uobserverte faktorer analyseres (Eikemo & Clausen, 2012). En faktorladning på over 0,3 er ansett som høy nok til å inkluderes, og over 0,7 er ansett som veldig sterk (Bjerkan, 2012). I PKA blir aksene satt til å rotere slik at items blir satt inn i den variabelen de relaterer mest til. Det er to ulike rotasjonsteknikker, oblikk og ortogonal rotasjon, hvor vi går ut fra om variablene henholdsvis korrelerer eller ikke (Field, 2018). Det er benyttet oblikk rotasjon i PKA fordi det antas korrelasjon mellom itemsene.

Dataene blir også kvalitetssikret gjennom reliabilitetsanalyser (Vedlegg E). Gjennom reliabilitetsanalyse vil en få et statistisk mål på den interne konsistensen i det latente begrepet kalt Chronbachs alfa, α (Clausen & Johansen, 2012). α er en statistisk størrelse mellom 0 og 1, og denne indikerer at målet har god reliabilitet dersom verdien er større enn 0,7. Tallverdien er et samlet mål basert på korrelasjonene mellom de ulike variablene og forteller hvor tett disse er bundet sammen (Clausen & Johansen, 2012).

3.4.2 Signifikanttesting og effektstørrelse

I denne oppgaven blir det benyttet signifikanttesting for å kvalitetssikre resultatene og øke studiens indre validitet. Beregning av signifikansnivå handler om å teste en hypotese, altså finne ut om vi har eller ikke har en ikke-tilfeldig forskjell (Valås, 2006). I denne oppgaven er det benyttet tre signifikanstester: t-test, ANOVA og Kji-kvadrat.

T-test benyttes når man skal sammenligne gjennomsnitt for to populasjoner (Valås, 2006). T-test for uavhengige utvalg blir benyttet for å teste om det er forskjell mellom jenter og gutter, samt bygd og by i forhold til opplevd ensomhet, selvvurd og emosjonelle problemer. Videre i analysene brukes også t-test for å utforske forskningsspørsmål 2) hvor tidsbruk på henholdsvis Snapchat, Instagram, Facebook, YouTube og dataspill sammenlignes i forhold til de ulike aspektene av psykisk helse. ANOVA, Analysis of Variance, brukes når en skal teste om tre eller flere populasjoner har hypotetisk likt gjennomsnitt (Valås, 2006). ANOVA blir benyttet for å se om det er forskjell mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og de ulike aspektene av psykisk helse. Kji-kvadrat brukes når man skal teste om det er en signifikant forskjell mellom to eller flere kategorivariabler (Valås, 2006). I denne oppgaven blir Kji-kvadrat benyttet for å utforske om det er forskjeller mellom kjønn og bruk av sosiale medier.

Effektstørrelse handler om beregning av størrelsen på en eventuell forskjell. I kvantitativ forskning bør både signifikans og effektstørrelse rapporteres, da dette vil fortelle om det er en forskjell og hvor stor denne forskjellen er (Sullivan & Feinn, 2012). Dette er spesielt viktig dersom en har store utvalg. I store utvalg vil signifikansverdiene, p-verdiene, bli påvirket, og resultatet vil nesten alltid være en signifikant forskjell. Dermed kan p-verdiene være forvirrende fordi de avhenger av utvalgsstørrelsen. Selv om det er en signifikant forskjell betyr ikke det at effekten er stor. Med et utgangspunkt i effektstørrelsemål vil man ha et bedre grunnlag til å bestemme om den eventuelle forskjellen har betydning rent praktisk i pedagogikken (Cheung & Slavin, 2016; Sullivan & Feinn, 2012). Cohens d brukes som mål for effektstørrelse for alle t-tester. Eta² brukes som mål på effektstørrelse for ANOVA (Valås, 2006). Vi har tommelfingerregler når vi tolker effekten, som tilsvarer at 0,2 er liten, 0,5 moderat og 0,8 stor effektstørrelse (Sullivan & Feinn, 2012).

3.4.3 *Multipel regresjon*

I multiple regresjonsanalyser sees en variabel i lys av to eller flere andre variabler, hvor en ønsker å undersøke hvordan og i hvilken grad det er en sammenheng mellom den avhengige variabelen og de uavhengige (Valås, 2006). Hierarkiske regresjonsanalyser handler om i hvilken grad variabler henger lineært sammen og å estimere effekten av de uavhengige variablene samtidig som det kontrolleres for andre uavhengige variabler (Eikemo & Clausen, 2012). I denne studiens analyser blir det gjennomført tre hierarkiske lineære regresjonsanalyser, en for ensomhet, selvvurd og emosjonelle problemer, da det kan antas at en slik proporsjonal sammenheng vil kunne være å finne (Anderson et al., 2010; Bakken et al., 2018; Beyens et al., 2016; Brattøy et al., 2019; Kjos, 2019; Lemola et al., 2011; Skaalvik & Federici, 2015; Turkle, 2011). De avhengige variablene blir dermed predikert fra et konstantledd og de uavhengige variablene (Valås, 2006). De uavhengige variablene for de hierarkiske lineære regresjonsanalysene er målene for tidsbruk på sosiale medier: SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook og SoMe 2: YouTube og dataspill, samt kontrollvariablene kjønn, mors utdanningsnivå og bosted. Elever som ikke har svart på en eller flere av de uavhengige variablene blir slettet. Referansekategorien er gutt med mor med lav utdanning som går på skole på bygda.

En forutsetning for regresjonsanalysen er forutsetning om linearitet. Ettersom tidligere forskning også antyder at det ikke nødvendigvis er en proporsjonal sammenheng med tid brukt på sosiale medier og psykisk helse blir dette undersøkt ved å utvide den hierarkiske regresjonsmodellen. Det er grunn til å anta en kurvelineær sammenheng, hvor også lite tid brukt på sosiale medier vil vise sammenhenger med psykiske helseutfordringer (Berger, 2018; Eriksen et al., 2017; Twenge & Campbell, 2018). Ettersom det kan forventes en slik kurvelineær sammenheng er hierarkisk polynomial regresjon en metode som kan benyttes (Field, 2018; Ringdal, 2018). Kurvelinearitet estimeres ved hjelp av polynomer, og oftest er dette andregradsledd. Det finnes ingen automatisk måte å gjøre dette på i SPSS, og polynomene må derfor bygges inn manuelt (Ringdal, 2018). Dermed vil kontrollvariablene bli inkludert i første steg, Modell 1. I andre steg, Modell 2, blir SoMe 1, SoMe 2, og andregradsleddet av målene laget og inkludert for å undersøke den kurvelineære sammenhengen (Field, 2018; Ringdal, 2018). Dersom den forklarte variansen (R^2) øker signifikant for Modell 2, eller de kvadrerte variablene er signifikante indikerer det en ikke-lineær sammenheng (Kreiner, 2006). I tillegg til å tolke resultatene fra regresjonskoeffisientene, benyttes Scatterplot som en todimensjonal fremstilling av resultat, hvor knekkpunktet visualiseres.

En annen forutsetning for regresjon er fraværet av multikollinearitet. Sterk korrelasjon mellom x-variabler er spesielt vanlig når kvadratledd er en del av regresjonsanalysen. Dette fordi kvadratleddene er konstruert av variabler som allerede befinner seg i modellen (Eikemo & Clausen, 2012). Korrelasjonen mellom SoMe 1 og $(\text{SoMe } 1)^2$, og mellom SoMe 2 og $(\text{SoMe } 2)^2$ er 0,98 som er svært sterke korrelasjoner. Eikemo og Clausen (2012) understreker likevel at denne typen multikollinearitet ikke bør sees på som særlig problematisk. Konsekvensen av det blir likevel at signifikansverdiene ikke blir meningsfulle for substansen, siden samme fenomen finnes i flere variabler (Eikemo & Clausen, 2012). For å løse dette problemet blir de sterkt interkorrelerte uavhengige variablene lagt sammen i en modell (modell 2). Det blir deretter gjennomført en F-test for å se om endringene i modellene er signifikante, hvor en ser bort fra B- og betakoeffisienter (Valås, 2006). For å konkludere om en kurvelineær sammenheng må betakoeffisientene for de sterkt interkorrelerte uavhengige variablene være tilnærmet like (Valås, 2006).

En tredje forutsetning for regresjon er at den avhengige variabelen bør være mest mulig kontinuerlig. De ulike aspektene av psykisk helse er alle målt på ordinalnivå, og i utgangspunktet ikke egnet for analyser i henhold til gjennomsnitt. Likevel kan de nevnte variablene benyttes siden det er sammensatte mål, som gjør at de uttrykker mange verdier. For det andre er utvalget så stort at forutsetningen om normalfordeling for parametriske statistikk ikke er like gjeldende (Ringdal, 2018).

3.5 Kvalitetssikring

Som forsker har en både stor frihet og et faglig ansvar for å gi forskning med vitenskapelig troverdighet. Dette innebærer at en må være både faglig, metodisk og etisk troverdig (Kaiser, 2019). For å sikre dette vil det være av stor betydning å kvalitetssikre studien, som innebærer å systematisk og planlagt gå gjennom de kravene som stilles for å gi forskningen god kvalitet (Kaiser, 2019). Videre vil det presenteres hvilke grep som er gjort for å kvalitetssikre denne studien ved å diskutere studiens dimensjonalitet, validitet og reliabilitet, i tillegg til å gjøre rede for målefeil som kan påvirke studien. Hvilke etiske betraktninger som ligger til grunn vil også bli presentert, som vil bidra til å sikre kvaliteten.

3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet

Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet er egenskaper som brukes for å vurdere kvaliteten i et mål og for forskningsprosjekt generelt. Dimensjonalitet omhandler operasjonalisering av teoretiske begrep. Reliabilitet handler om gjentatte målinger vil gi samme resultat, altså egenskaper ved de målte itemsene. Validitet handler om vi måler det teoretiske begrepet vi skal måle, og handler dermed om relasjonen mellom items og teoretisk begrep (Eikemo & Clausen, 2012; Ringdal, 2018). Studiens dimensjonalitet blir kvalitetssikret gjennom PKA som gir svar på om skalaen er en- eller flerdimensjonal, og interne korrelasjonsanalyser som gir svar på om det er statistisk sammenheng mellom itemsene (Ringdal, 2018). Studiens reliabilitet undersøkes ved hjelp av Chronbachs alfa, som er en forutsetning for god operasjonalisering av et latent begrep som igjen er en forutsetning for høy validitet (Clausen & Johansen, 2012; Ringdal, 2018). Validitet er et mer generelt begrep enn dimensjonalitet og reliabilitet. I motsetning til dimensjonalitet og reliabilitet kan ikke validiteten uttrykkes i tall, men er heller et spørsmål om grad av validitet og krever teoretisk vurdering (Ringdal, 2018).

En kan se at det er flere forhold som styrker studiens validitet. Blant annet viser utvalget en stor bredde, items er basert på vel utprøvde instrumenter og det benyttes signifikanstesting og effektstørrelsemål som gir gode muligheter for generalisering i denne studien. Likevel er det svakheter som må tas hensyn til. Spesielt er dette gjeldende for resultatene som omhandler variabelen sosiale medier. Elevenes bruk av sosiale medier forandrer seg fort, og en plattform som er populær det ene året kan være glemt det neste. Mye tyder på at nye plattformer som for eksempel TikTok, er en stor del av unges liv i dag, selv om plattformen ikke engang var lansert i Norge når undersøkelsen ble gjennomført (Medietilsynet, 2020a). Populariteten av ulike plattformer varierer også mye over tid. Eksempelvis her er YouTube som ble brukt av langt færre ungdommer når undersøkelsen gjennomført enn i 2020, hvor over 90 % av ungdommer bruker plattformen daglig (Medietilsynet, 2020a). På grunn av dette vil denne studien forsøke å ta utgangspunktet i det *sosiale* ved bruk av sosiale medier når resultatene senere blir diskutert. Det er grunn til å tro at sammenhenger med psykisk helse og de valgte sosiale mediene også kan være relevant i dag og i fremtiden, fordi det sosiale er et fellestrekk ved plattformene (Aalen, 2013).

Videre er en stor svakhet med variabelen sosiale medier at svaralternativ *aldri* ikke er inkludert. Det gjør at elever som aldri bruker mediet inngår i svaralternativet *under 5 timer*, noe som kan føre til at denne gruppen har unormalt høy oppslutning. Dette svekker studiens validitet og er en betydelig kilde til usikkerhet. I tillegg ble ikke *skjermtid* lansert av Apple før starten av 2018 som kunne gitt elevene mer eksakte svar på hvor mye tid som faktisk brukes på de ulike appene. Dermed blir svarene fra elevene basert på egne subjektive oppfatninger av tidsbruk, som kan redusere målets reliabilitet. Videre vil en også i teorien kunne skille mellom online og offline dataspill, og online spill vil på mange måter kunne kategoriseres som et sosialt medium. Dermed blir enda en begrensning med denne studien at målet ikke skiller mellom disse typene av dataspill. Med dette utgangspunktet er det viktig at resultatene må tolkes med varsomhet med hensyn til disse forholdene.

En studies indre validitet omhandler de mulighetene en har til å dra sikre slutninger om årsakssammenhenger i en studie (Ringdal, 2018). I utgangspunktet er det ikke mulig å identifisere årsak utelukkende ved statistiske analyser (Hovland, 2012). Det blir dermed meningsløst å snakke om årsakssammenhenger i denne studien, som i utgangspunktet er en begrensning i studiens indre validitet. Det er likevel slik at når det er mennesker det forskers på blir problemstillingene mer sammensatte og uten tydelige kausale forklaringer. Dermed blir denne studiens fokus rettet mot sammenhenger fremfor årsaksforklaringer, da variablene som inngår i analysen kan påvirke hverandre gjensidig. Med dette som bakgrunn er det gjort den del grep for å styrke den indre validiteten. Høy indre validitet forutsetter nemlig i tillegg at en som forsker evaluerer og er klar over ulike målefeil som kan oppstå (Kaiser, 2019).

3.5.2 Målefeil

Ulike målefeil kan forekomme i enhver studie. Derfor er det viktig å evaluere forholdene der dataen er hentet for å få et mer eksakt bilde av hvilke målefeil som kan være et problem. Det skilles mellom tilfeldige og systematiske målefeil i statistikken. Systematiske målefeil skyldes feil i målemetoder, instrumentene, forhold ved målingen og egenskaper ved forskeren, og vil være mest truende for studiens validitet. Tilfeldige feil skyldes årsaker en ikke kan kontrollere og påvirker studiens reliabilitet (Frøslie, 2017; Podsakoff et al., 2003; Ringdal, 2018). I følge Podsakoff et al. (2003) er de mest vanlige målefeilene basert på fem forhold: forhold ved itemsene, måleinstrumentet, situasjonen, personene i utvalget og forskeren. De mener også at målefeil er spesielt gjeldende når informasjon om variabler er hentet fra samme person slik som det er i denne undersøkelsen. Derfor vil det videre poengteres hvilke målefeil som vil kunne være gjeldende.

Tidligere i kapittelet er det blitt nevnt forhold ved personene, itemsene og måleinstrumentet som kan føre til målefeil i denne studien. Dette innebar blant annet studiens design, bekvemmelighetsutvalg og ikke minst begrepenes operasjonalisering. I følge Podsakoff et al. (2003) er det flere målefeil i skalaene som kan redusere undersøkelsers validitet. For det første blir det påpekt at bruken av samme skalaformat gjennom et spørreskjema gjør spørreskjemaet mer effektivt å gjennomføre. Det kan på en annen side øke sannsynligheten for at korrelasjonene som blir observert er et resultat av skalaens utforming istedenfor itemsene i seg selv. LiS har forsøkt å minimere denne type målefeil ved å sette inn såkalte kognitive fartsdumper i form av både negative og positive formuleringer av items (Podsakoff et al., 2003). Videre påpeker Podsakoff et al. (2003) at dersom skalaene består av få items er de mer utsatt for målefeil. Dette fordi tidligere items kan bli lagret i korttidsminnet til respondenten, og dermed huskes når det svares på andre

items. At skalaene i denne undersøkelsen er korte skyldes at spørreundersøkelsen rommer svært mange tema, og mange items ville ført til at besvarelsestiden ville blitt mye lengre. Lange spørreundersøkelser kan være demotiverende og føre til ukonsentrasjon og unøyaktighet for respondentene. På den måten kan det hevdes av korte skalaer har både fordeler og ulemper når det gjelder målefeil og studiens validitet.

Dersom instrumentet introduserer en skjevhet vil det bli avvik i det som analyseres (Podsakoff et al., 2003). Det som sikrer studiens validitet her er at måleinstrumentet har blitt testet to ganger tidligere, våren og høsten 2016. Skjevhet i instrumentet har dermed blitt testet med mulighet for å rette opp eventuelle avvik. Ordlyden i spørreskjemaet vil også mulig påvirke målefeil og føre til skjevhet. Undersøkelsen har blitt gjennomført på elever på videregående skole, og dersom undersøkelsen har et vanskelig språk med flere fremmedord ville det kunne føre til at respondentene misforstår, svarer ukritisk eller unngår å svare på spørsmål. Det kan også gjøre at respondentene bruker nærliggende informasjon i andre items for å svare, som kan føre til unormalt høye korrelasjoner mellom items (Podsakoff et al., 2003). Undersøkelsen er gjennomført tidligere med tilnærmet like items og det rapporteres som svært lite missing data og høy svarprosent. Det gir indikasjon på at formuleringene i spørreskjemaet er forståelig for respondentene, og dermed styrker studiens indre validitet.

Forhold ved situasjonen og personene i utvalget kan påvirke både systematiske og tilfeldige målefeil. Når det gjelder situasjonen er spørreundersøkelsen gjennomført i skoletiden, som gir relativt like rammer for hele utvalget. Alle respondentene har også fylt ut skjemaene selv for hånd, som gir like premisser og øker studiens validitet. Når det gjelder forhold ved personene gjelder dette først og fremst tilfeldige målefeil. Eksempler på dette kan være at respondenten husker feil, krysser av feil svar eller svarer i retning av et ønske om å representere seg selv på en bestemt måte. I tillegg kan respondentens sinnstilstand påvirke og føre til tilfeldige målefeil. Dette kan skape spuriøse sammenhenger og påvirke studiens reliabilitet (Valås, 2006). En måte å motvirke slike målefeil er å sikre respondentenes anonymitet og sørge for at spørreskjemaet ikke inneholder noen rette og gale svar (Podsakoff et al., 2003). Selv om respondentene i denne undersøkelsen ikke er 100 % anonyme på grunn av ønsket om å gjennomføre en longitudinell studie, er det kun et fåtall personer som har tilgang til respondentenes svar og de er også selvsagt taushetsbelagt. At denne informasjonen ble gitt (Vedlegg B) er et grep for å redusere forekomsten av tilfeldige målefeil. Som forsker er det viktig at en er bevisst på målefeil som kan oppstå, og kommentere de slik som det nå er gjort for å kvalitetssikre studien. Videre bør det utlyses varsomhet når det trekkes konklusjoner fra resultatene i henhold til de målefeilene som er vist seg relevante og usikkerhet ved variablene.

3.5.3 Etiske betraktninger

Forskning skal gjennomføres på en slik måte at det ivaretar de involvertes grunnleggende menneskerettigheter (Kaiser, 2019). Det er vedtatt flere retningsetiske normer for å bevare disse rettighetene og beskytte deltageres integritet. Dette innebærer blant annet redelighetskrav, krav om informert samtykke, anonymisering, oppbevaring av data, innsiktsrett for deltagere og taushetsplikt for alle medvirkende (Kaiser, 2019). Ettersom LiS sitt forskningsprosjekt behandler personopplysninger måtte prosjektet meldes til NSD. NSD tilrådte at prosjektet ble gjennomført, og godkjennelsen er vedlagt i Vedlegg A.

NSD poengterer at i denne undersøkelsen blir det samlet inn sensitive personopplysninger, blant annet om deltagerens helseforhold. Derfor måtte elevene gi skriftlig samtykke, og de

under 16 år måtte ha samtykke fra foresatte. Deltakerne hadde også krav på informasjon om prosjektet og om frivillig deltagelse. Dette ble også understreket ved å poengtere at deltagelsen ikke vil påvirke forholdet til skolen, slik at elevene ikke skulle oppleve et press til å delta. Det ble anbefalt å ha et alternativt opplegg for de som ikke ville delta. Ettersom noen av spørsmålene kan oppfattes som triggende i den forstand at det kan utløse vonde tanker og følelser for deltagerne, ble det informert om at ulike voksenpersoner ville være tilgjengelige etter undersøkelsen for de elevene som blir affisert av deltagelsen. For å opprettholde kravet om anonymisering var det kun et fåtall personer med taushetsplikt som hadde tilgang til opplysningene, og dette blir også slettet etter prosjektets slutt.

4 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra de statistiske analysene bli presentert. Først vil studiens variabler bli beskrevet. Dette innebærer sosiale medier, opplevd ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer, med påfølgende analyser av skalaens kvaliteter som kommenteres på bakgrunn av korrelasjonsanalyser, PKA og Chronbachs alfa. Deretter vil korrelasjoner mellom alle variablene presenteres, etterfulgt av signifikanstesting av hver av de sosiale plattformene. Til slutt vil resultatene fra multivariate analyser presenteres, både hierarkisk lineær og hierarkisk polynomial regresjonsanalyse.

4.1 Sosiale medier – beskrivende analyser

Tabell 4-1: Elevenes bruk av sosiale medier fordelt på kjønn. Svarfordeling i prosent, p-verdi (Kji-kvadrat-test), $n=2120$.

	Under 5 timer ukentlig		5-10 timer ukentlig		10-15 timer ukentlig		Over 15 timer ukentlig		p-verdi
	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	
Snapchat	22	41	29	24	25	17	24	18	0,00
Instagram	28	53	35	25	26	15	11	7	0,00
Facebook	44	45	32	30	17	16	7	9	0,31
YouTube	57	31	25	30	12	22	6	17	0,00
Dataspill	91	45	5	20	3	15	1	20	0,00

I Tabell 4-1 vises den prosentvise fordelingen av elevenes bruk av sosiale medier fordelt på kjønn. Forskjellene i tidsbruk på de sosiale mediene mellom kjønn viser seg å være signifikant for Snapchat, Instagram, YouTube og dataspill. Snapchat og Instagram blir brukt mer av jenter og YouTube og dataspill blir mer brukt av gutter. Facebook viser seg like populært. I Medietilsynets (2020a) kartlegging er forskjellene mindre i bruken av Snapchat og YouTube, mens resultatene samsvarer i bruk av Instagram og Facebook. Snapchat er mest brukt av elevene i utvalget, etterfulgt av Instagram, YouTube, Facebook og til slutt dataspill. Dette samsvarer med Medietilsynet (2020a), men for utvalget er oppslutningen lavere for bruk av YouTube. For SoMe 1 vil summen av tid brukt på mediene være henholdsvis 7,5 timer, 22,5 timer, 37,5 timer og 52,5 timer ukentlig. For SoMe 2 vil summen av tid være 5 timer, 14 timer, 25 timer og 35 timer ukentlig.

For å kvalitetssikre skalaene er det gjennomført korrelasjonsanalyser (Vedlegg E), PKA og reliabilitetstester (Vedlegg F). Korrelasjonsanalysene viser at Snapchat, Instagram og Facebook har tilfredsstillende interne korrelasjoner, mellom 0,45 til 0,64. Dette gjelder også YouTube og dataspill med intern korrelasjon lik 0,42. Korrelasjonene mellom plattformene i SoMe 1 og SoMe 2 er derimot svake (Tabell E-1). Resultatene fra PKA viser at SoMe 1 og SoMe 2 lader sterkt på to komponenter (Tabell F-1). Dette antyder at de ulike plattformene måler to ulike sider av begrepet, som gir godt grunnlag for en todeling av sosiale medier. Videre viser reliabilitetstesten at komponentene for SoMe 1 har en tilfredsstillende Chronbachs alfa, $\alpha=0,83$. $\alpha=0,65$ for SoMe 2 kan anses som noe lav. På en annen side blir Chronbachs alfa påvirket av antall items, og verdien kan derfor ansees som akseptabel da det kun er to variabler som inngår i målet og disse har intern korrelasjon med tilfredsstillende styrke (Clausen & Johansen, 2012).

4.2 Psykisk helse – beskrivende analyser

Tabell 4-2: Skala for ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Antall items, utvalg, maksimal skåre, gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (cohens d).

Skala	Antall items	n	Maks. skåre	Gjennomsnitt		Standardavvik		p-verdi	Cohens d
				Jente	Gutt	Jente	Gutt		
Opplevd ensomhet	5	2100	6	1,44	1,49	0,83	0,90	0,25	<0,1
Selvverd	4	2104	6	4,18	4,86	1,20	1,06	0,00	-0,60
Emosjonelle problemer	5	2057	10	4,44	2,36	2,67	2,04	0,00	0,87

Tabell 4-2 viser skalaene for de tre aspektene av psykiske helse. Det er ingen signifikant forskjell i opplevd ensomhet mellom gutter og jenter. Derimot har jenter signifikant lavere selvverd og signifikant mer emosjonelle problemer. Forskjellen er moderat for selvverd, Cohens $d=-0,60$, og stor for emosjonelle problemer, Cohens $d=0,87$. Elevenes svarfordeling på de enkelte items er vedlagt i Vedlegg D, Tabell D-2 og D-3.

Resultatene viser at klart flest elever opplever liten grad av ensomhet, hvilket er et positivt funn. Hvis bruk av sosiale medier har en sammenheng med opplevd ensomhet, kunne en tro at dette ville vises i en jevnere fordeling i forhold til hvor mange elever som bruker sosiale medier i stor grad. Dette er ikke tilfellet, noe som tyder på at elevenes opplevelse av ensomhet ikke blir påvirket av deres tidsbruk på sosiale medier. På en annen side kan det være at elevene som rapporterer om opplevd ensomhet, nettopp er de elevene som rapporterer om mye tid på sosiale medier. Dersom bruk av sosiale medier har en betydning for elevenes selvverd og emosjonelle problemer, tyder dette på at mediene jenter bruker mest har større negativ påvirkning på elevenes selvverd og gir mer emosjonelle problemer. Det kan også gi indikasjon på at de mediene som gutter bruker mest, YouTube og dataspill, har mindre innvirkning på elevenes selvverd emosjonelle problemer, kanskje til og med påvirker i en positiv retning.

For å kvalitetssikre skalaene for de ulike aspektene ved psykiske helseplager er det gjennomført korrelasjonsanalyse (Vedlegg E), PKA og reliabilitetsanalyse (Vedlegg F) for hver av dem. For opplevd ensomhet viser korrelasjonsanalysen at nesten alle itemsene er av middels styrke med ytterpunkter i henholdsvis 0,56 og 0,63. Item *Jeg har ingen å snakke med på skolen* og *Jeg har ingen venner på skolen* korrelerer noe sterkt med hverandre, 0,77, som kan gi multikollinearitet. Samtidig argumenterer Eikemo og Clausen (2012) for at så lenge korrelasjonen ikke er over 0,8 vil det ikke være noe problem, og at en vinner mer på å inkludere variablene ved at forklaringskraften øker. Resultatene fra PKA viser at itemsene lader sterkt på samme komponent. Reliabilitetsanalysen viser at skalaen har en tilfredsstillende Chronbachs alfa, $\alpha=0,89$, som indikerer at itemsene i skalaen måler ulike sider av det samme begrepet. For selvverd er de interne korrelasjonene av middels styrke med ytterpunkter i 0,55 og 0,75. PKA viser at itemsene lader sterkt på samme komponent og skalaen har en tilfredsstillende Chronbachs alfa, $\alpha=0,88$. Interne korrelasjoner for emosjonelle problemer er også av middels styrke med ytterpunkter i 0,30 og 0,51. PKA og alfa er tilfredsstillende, $\alpha=0,77$.

4.3 Korrelasjonsanalyse

Tabell 4-3: Korrelasjonsmatrise mellom avhengige og uavhengige variabler, Pearsons korrelasjoner

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 SoMe 1: Snapchat, Instagram, Facebook	1	.12**	-.01	-.08**	.13**	.15**	-.02	-.12**	.03
2 SoMe 2: YouTube, Dataspill		1	.12**	.03	-.05*	-.43**	-.01	-.04	-.04
3 Opplevd ensomhet			1	-.36**	.36**	.03	-.02	-.06**	.04
4 Selvverd				1	-.60**	-.29**	.03	.02	-.08**
5 Emosjonelle problemer					1	.40**	-.02	-.03	.11**
6 Jente						1	.00	.04	.04
7 Mor med middels utdanningsnivå							1	-.48**	.00
8 Mor med høyt utdanningsnivå								1	.12**
9 By									1

Merk: ** p<0,01, *p<0,05. Referanse kategorier: gutt, mor med lav utdanning, bygd.

Ut fra korrelasjonsmatrisen kan man se at det er en signifikant negativ korrelasjon mellom SoMe 1 og selvverd og emosjonelle problemer. Det er signifikante, men svake korrelasjoner. Retningen antyder at desto mer tid du bruker på disse plattformene desto lavere selvverd og mer emosjonelle plager, som indikerer en proporsjonal sammenheng. Når det gjelder SoMe 1 og kjønn er det en svak positiv korrelasjon som indikerer at jenter bruker disse mediene signifikant mer enn gutter. For SoMe 2 og emosjonelle problemer er det en svak negativ korrelasjon, mens korrelasjonen mellom ensomhet er en signifikant positiv. Retningen antyder at desto mer tid elevene bruker på YouTube og dataspill, desto mindre emosjonelle problemer og mer opplevd ensomhet. Korrelasjonen mellom SoMe 2 og kjønn er en moderat negativ korrelasjon, som indikerer at gutter bruker signifikant mer tid på disse plattformene enn jenter.

Ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer har alle moderate til sterke samvariasjoner som indikerer at de måler flere sider av det samme begrepet, psykisk helse. Forskjeller mellom ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer har blitt testet mot kontrollvariablene bosted og mors utdanningsnivå. Dette er vedlagt i Tabell G-1. Opplevd ensomhet varierer lite mellom grupper. Det kan se ut til at elever som går på byskoler, har lavere selvverd og mer emosjonelle problemer enn elever som går på bygdeskoler. Forskjellene er signifikante, men effektstørrelsene små. Overraskende nok viser korrelasjonsmatrisen at mors utdanningsnivå, har svært lite å si for elevenes psykiske helse, noe som også bekreftes ved ANOVA. Grunnen til at mors utdanningsnivå har høye korrelasjoner seg imellom er på grunn av at variablene er dummykodet, og dermed deler nullverdiene for lav utdanning.

4.4 Signifikanstesting og effektstørrelse – t-test og Cohens d

Tabell 4-4: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Snapchat. Sammenligning av elevers bruk av Snapchat under 5 timer (n=649), 5-10 timer (n=541), 10-15 timer (n=435) og over 15 timer ukentlig (n=422) og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

Aspekt ved psykisk helse	Tidsbruk Snapchat	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sammenligningsgruppe	p-verdi	Cohens d
Opplevd ensomhet	< 5 timer	1,55	0,94	5-10 timer	0,01**	-0,15
				10-15 timer	0,01*	-0,15
				>15 timer	0,06	-0,12
	5-10 timer	1,41	0,80	10-15 timer	0,97	<0,1
				>15 timer	0,65	<0,1
	10-15 timer	1,41	0,79	>15 timer	0,64	<0,1
	> 15 timer	1,44	0,89			
Selvverd	< 5 timer	4,67	1,17	5-10 timer	0,00**	-0,20
				10-15 timer	0,00**	-0,24
				< 15 timer	0,01*	-0,15
	5-10 timer	4,43	1,17	10-15 timer	0,60	<0,1
				>15 timer	0,48	<0,1
	10-15 timer	4,39	1,19	<15 timer	0,25	<0,1
	> 15 timer	4,49	1,21			
Emosjonelle problemer	< 5 timer	3,00	2,51	5-10 timer	0,00**	0,19
				10-15 timer	0,00**	0,27
				>15 timer	0,00**	0,26
	5-10 timer	3,48	2,55	10-15 timer	0,19	<0,1
				>15 timer	0,29	<0,1
	10-15 timer	3,70	2,73	>15 timer	0,79	<0,1
	> 15 timer	3,65	2,57			

Merk: ** p<0,01, * p<0,05. Effektstørrelser over 0,2 er markert med fet skrift.

Som vi kan se i Tabell 4-4 viser det seg at elever som bruker Snapchat mindre enn 5 timer i uken opplever mer ensomhet enn de som bruker plattformen mer enn 5 timer ukentlig. Effektstørrelsene er svært små, og minst mellom under 5 timer og over 15 timer ukentlig. Dette antyder at de som bruker Snapchat minst er mest ensomme, etterfulgt av de som bruker plattformen mest. T-testene viser også at elevene har høyere selvverd om de bruker Snapchat mindre enn 5 timer i uken, enn mellom 5-15 timer i uken. Selv om effektstørrelsen blir klassifisert som liten, er den likevel ikke så liten at den er triviell. Størrelsen kan tolkes som at en elev som bruker Snapchat mindre enn 5 timer i uken vil ha høyere selvverd enn 58% av de som bruker Snapchat mellom 5-10 timer (Sullivan & Feinn, 2012). Når det gjelder emosjonelle problemer viser det seg at lite tidsbruk er bra og fører til signifikant mindre emosjonelle problemer med liten effektstørrelse, kontra mer enn 5 timer i uken.

Tabell 4-5: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Instagram. Sammenligning av elevers bruk av Instagram under 5 timer (n=828), 5-10 timer (n=614), 10-15 timer (n=422) og over 15 timer ukentlig (n=186) og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

Aspekt ved psykisk helse	Tidsbruk Instagram	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sammenligningsgruppe	p-verdi	Cohens d
Opplevd ensomhet	< 5 timer	1,48	0,92	5-10 timer	0,25	<0,1
				10-15 timer	0,35	<0,1
				>15 timer	0,98	<0,1
	5-10 timer	1,43	0,79	10-15 timer	0,95	<0,1
				>15 timer	0,45	<0,1
	10-15 timer	1,43	0,83	>15 timer	0,51	<0,1
> 15 timer	1,48	0,87				
Selvverd	< 5 timer	4,65	1,17	5-10 timer	0,01**	-0,14
				10-15 timer	0,00**	-0,32
				< 15 timer	0,12	-0,13
	5-10 timer	4,49	1,11	10-15 timer	0,00**	-0,19
				>15 timer	0,95	<0,1
	10-15 timer	4,27	1,28	<15 timer	0,04*	0,18
> 15 timer	4,50	1,24				
Emosjonelle problemer	< 5 timer	2,97	2,46	5-10 timer	0,00**	0,19
				10-15 timer	0,00**	0,39
				>15 timer	0,00**	0,44
	5-10 timer	3,45	2,56	10-15 timer	0,00**	0,20
				>15 timer	0,00**	0,24
	10-15 timer	3,97	2,74	>15 timer	0,66	<0,1
> 15 timer	4,08	2,70				

Merk: ** p<0,01, * p<0,05. Effektstørrelser over 0,2 er markert med fet skrift.

Når det gjelder bruk av Instagram gir verken mye eller lite tidsbruk noen signifikante forskjeller i opplevd ensomhet som vi kan se i Tabell 4-5. Derimot har lite tid brukt på Instagram signifikant sammenheng med bedre selvverd hos elevene, spesielt i forhold til de som bruker Instagram mellom 10-15 timer i uken. Det viser seg også at mye tid brukt på Instagram gir signifikant mer emosjonelle problemer, og det ser ut som det er en proporsjonal sammenheng. Forskjellen er spesielt tydelig mellom elever som bruker Instagram mindre enn 5 timer i uken og over 15 timer i uken hvor effektstørrelsen nærmer seg moderat.

Tabell 4-6: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Facebook. Sammenligning av elevers bruk av Facebook under 5 timer (n=923), 5-10 timer (n=639), 10-15 timer (n=334) og over 15 timer ukentlig (n=165) og deres opplevelse av ensomhet, selvvurd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d)

Aspekt ved psykisk helse	Tidsbruk Facebook	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sammenligningsgruppe	p-verdi	Cohens d
Opplevd ensomhet	< 5 timer	1,46	0,89	5-10 timer	0,08	<0,1
				10-15 timer	0,64	<0,1
				>15 timer	0,00**	0,28
	5-10 timer	1,38	0,74	10-15 timer	0,05	0,13
				>15 timer	0,00**	0,41
	10-15 timer	1,48	0,85	>15 timer	0,01**	0,25
> 15 timer	1,71	1,06				
Selvvurd	< 5 timer	4,57	1,16	5-10 timer	0,27	<0,1
				10-15 timer	0,01*	-0,16
				< 15 timer	0,52	<0,1
	5-10 timer	4,50	1,19	10-15 timer	0,13	-0,10
				>15 timer	0,97	<0,1
	10-15 timer	4,38	1,24	<15 timer	0,28	0,1
> 15 timer	4,51	1,22				
Emosjonelle problemer	< 5 timer	3,26	2,52	5-10 timer	0,68	<0,1
				10-15 timer	0,00**	0,24
				>15 timer	0,01*	0,22
	5-10 timer	3,31	2,53	10-15 timer	0,00**	0,22
				>15 timer	0,03*	0,19
	10-15 timer	3,88	2,75	>15 timer	0,80	<0,1
> 15 timer	3,81	2,78				

Merk: ** p<0,01, * p<0,05. Effektstørrelser over 0,2 er markert med fet skrift.

Når det gjelder Facebook viser Tabell 4-6 at tidsbruk over 15 timer i uken har signifikant sammenheng med mer opplevd ensomhet for elevene. Her nærmer effektstørrelsen seg moderat mellom elever som bruker Facebook over 15 timer i uken og de som bruker Facebook 5-10 timer i uken. Når det gjelder elevenes selvvurd er det generelt små forskjeller. For emosjonelle problemer viser resultatene at de emosjonelle plagene omtrent øker proporsjonalt med mer tidsbruk på Facebook, og dermed at mer tidsbruk på Facebook har en sammenheng med mer emosjonelle plager.

Tabell 4-7: T-test – sammenhenger med tidsbruk på YouTube. Sammenligning av elevers bruk av YouTube under 5 timer (n=910), 5-10 timer (n=558), 10-15 timer (n=353) og over 15 timer ukentlig (n=226) og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

Aspekt ved psykisk helse	Tidsbruk YouTube	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sammenligningsgruppe	p-verdi	Cohens d
Opplevd ensomhet	< 5 timer	1,42	0,85	5-10 timer	0,78	<0,1
				10-15 timer	0,10	<0,1
				>15 timer	0,00**	0,30
	5-10 timer	1,40	0,78	10-15 timer	0,07	0,12
				>15 timer	0,00**	0,33
	10-15 timer	1,51	0,87	>15 timer	0,02*	0,19
> 15 timer	1,70	1,08				
Selvverd	< 5 timer	4,51	1,16	5-10 timer	0,30	<0,1
				10-15 timer	0,36	<0,1
				< 15 timer	0,99	<0,1
	5-10 timer	4,57	1,16	10-15 timer	0,10	-0,11
				>15 timer	0,50	<0,1
	10-15 timer	4,44	1,26	<15 timer	0,51	<0,1
> 15 timer	4,51	1,25				
Emosjonelle problemer	< 5 timer	3,40	2,66	5-10 timer	0,89	<0,1
				10-15 timer	0,83	<0,1
				>15 timer	0,78	<0,1
	5-10 timer	3,42	2,53	10-15 timer	0,92	<0,1
				>15 timer	0,86	<0,1
	10-15 timer	3,43	2,55	>15 timer	0,93	<0,1
> 15 timer	3,45	2,59				

Merk: ** p<0,01, * p<0,05. Effektstørrelser over 0,2 er markert med fet skrift.

Tabell 4-7 viser at elevene som bruker YouTube over 15 timer i uken opplever signifikant mer ensomhet enn de som bruker plattformen mindre enn 10 timer i uken. Effektstørrelsene er her av liten til moderat størrelse. Sammenhengen er tilnærmet proporsjonal, hvor mer tid brukt på YouTube har sammenheng med mer opplevd ensomhet. Når det gjelder elevenes selvverd og emosjonelle plager er det ingen store forskjeller mellom gruppene.

Tabell 4-8: T-test – sammenhenger med tidsbruk på Dataspill. Sammenligning av elevers bruk av dataspill under 5 timer (n=1351), 5-10 timer (n=247), 10-15 timer (n=184) og over 15 timer ukentlig (n=211) og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (Cohens d).

Aspekt ved psykisk helse	Tidsbruk Dataspill	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sammenligningsgruppe	p-verdi	Cohens d
Opplevd ensomhet	< 5 timer	1,40	0,79	5-10 timer	0,19	<0,1
				10-15 timer	0,00**	0,23
				>15 timer	0,00**	0,36
	5-10 timer	1,47	0,85	10-15 timer	0,20	-0,13
				>15 timer	0,01*	-0,24
	10-15 timer	1,58	0,99	>15 timer	0,28	-0,11
> 15 timer	1,69	1,03				
Selvverd	< 5 timer	4,47	1,18	5-10 timer	0,02*	-0,16
				10-15 timer	0,38	<0,1
				< 15 timer	0,03*	0,16
	5-10 timer	4,65	1,19	10-15 timer	0,36	<0,1
				>15 timer	0,97	<0,1
	10-15 timer	4,55	1,11	<15 timer	0,35	<0,1
> 15 timer	4,66	1,21				
Emosjonelle problemer	< 5 timer	3,60	2,44	5-10 timer	0,00**	-0,27
				10-15 timer	0,00**	-0,23
				>15 timer	0,00**	-0,21
	5-10 timer	2,89	2,66	10-15 timer	0,66	<0,1
				>15 timer	0,51	<0,1
	10-15 timer	3,01	2,46	>15 timer	0,86	<0,1
> 15 timer	3,05	2,36				

Merk: ** p<0,01, * p<0,05. Effektstørrelser over 0,2 er markert med fet skrift.

Tabell 4-8 viser sammenhengene mellom de ulike aspektene av psykisk helse og tid brukt på dataspill. Resultatet viser at de elevene som bruker dataspill over 10 timer i uken rapporterer signifikant mer opplevd ensomhet enn de som spiller mindre enn 10 timer i uken. Sammenhengen ser ut til å være proporsjonal. Forskjellene mellom elevenes selvverd er små, men det viser en antydning til mer tid brukt på dataspill har sammenheng med høyere selvverd. Dette kan også ha en sammenheng med resultatene der gutter bruker mer tid på dataspill enn jenter, og gutter rapporterer et mye høyere selvverd enn jenter. Til slutt viser tabellen at lite bruk av dataspill gir signifikante sammenhenger med mer emosjonelle problemer enn ved bruk av dataspill fra mer enn 5 timer i uken. Dette kan igjen sees i sammenheng med at gutter bruker mer tid på dataspill enn jenter samtidig som at jenter rapporterer om signifikant mer emosjonelle problemer enn gutter.

4.5 Multippel regresjon

4.5.1 Hierarkisk lineær regresjon – selvverd og emosjonelle problemer

Tabell 4-9: Hierarkisk lineær regresjon – Selvverd og emosjonelle problemer, alle elever

Variabler	Selvverd				Emosjonelle problemer			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,94**		5,26**		2,01**		0,90**	
Jente	-0,69**	-0,29	0,80**	-0,34	2,06**	0,40	2,32**	0,45
Mor middels utdanningsnivå	-0,13*	-0,05	-0,12	0,05	-0,21	-0,04	-0,16	-0,03
Mor høyt utdanningsnivå	-0,14*	-0,06	-0,13*	0,05	-0,39**	-0,07	-0,31*	-0,06
By	0,20**	0,07	0,18**	0,06	0,68**	0,10	0,63**	0,10
SoMe 1			-0,00	-0,00			0,14*	0,05
SoMe 2			-0,15**	-0,11			0,39**	0,13
Justert R ²	0,09**		0,10**		0,17**		0,19**	

Merk: **p<0,01, *p<0,05. Referansekategori: gutt, mor med lav utdanning, bygd

SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook, SoMe 2: YouTube og Dataspill

I Tabell 4-9 vises hierarkisk lineær regresjon for elevenes selvverd og emosjonelle problemer. Den forklarte variansen, Justert R², er et mål på hvor gode modellene er (Eikemo & Clausen, 2012). I modellen for selvverd øker justert R² fra 0,09 til 0,10 ved å inkludere de to målene for sosiale medier. I modellen for emosjonelle problemer øker justert R² fra 0,17 til 0,19. F-test bekrefter at forskjellen fra modell 1 til modell 2 både for selvverd og emosjonelle problemer er signifikant (p=0,00). For selvverd forklarer de uavhengige variablene 10 % av variasjonen innen selvverd, som gir modellen relativt liten forklaringskraft. Dette antyder at det er mange andre forhold som spiller inn, og om disse inkluderes vil trolig resultatet se annerledes ut. Modellen for emosjonelle problemer har relativt god forklaringskraft ved at den forklarer 19 % av variasjonen, men også her er det andre forhold som vil være av betydning.

Koeffisienten (B) beskriver forskjellen mellom hver variabel og referansekategorien, og er den ustandardiserte regresjonskoeffisienten. Beta (β) er den standardiserte regresjonskoeffisienten som gjør koeffisientene lettere å sammenligne (Eikemo & Clausen, 2012). I modellen for selvverd viser B og Betaverdiene at tid brukt på SoMe 1 er ubetydelig for elevenes selvverd, trolig fordi effektene slår ut hverandre. SoMe 2 har derimot en signifikant sammenheng, og denne sammenhengen er proporsjonal for mer bruk av plattformene og lavere selvverd. Videre viser regresjonsanalysen at forskjellen mellom kjønn er betydelig, hvor jenter har signifikant lavere selvverd enn gutter. Mors utdanning og bosted er også av signifikant betydning for elevenes selvverd, men betaverdiene er små. Betaverdiene viser at kjønn har desidert mest praktisk betydning for elevenes selvverd, etterfulgt av tidsbruk på de sosiale mediene YouTube og Dataspill. I modellen for emosjonelle problemer viser betaverdiene at både SoMe 1 og SoMe 2 er av signifikant betydning. Regresjonsanalysen viser også at kjønn, mors utdanningsnivå og bosted er signifikant. Betaverdiene viser at kjønn har desidert mest betydning, etterfulgt av tidsbruk på de sosiale mediene YouTube og Dataspill, samt bosted.

4.5.2 Hierarkisk polynomial regresjon – ensomhet

Tabell 4-10: Hierarkisk polynomial regresjon – Opplevd ensomhet, alle elever

Variabel	Opplevd ensomhet			
	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	1,45***		1,40***	
Jente	-0,04	-0,02	0,08	0,05
Mor middels utdanningsnivå	-0,10	-0,05	-0,10**	0,05
Mor høyt utdanningsnivå	-0,14***	-0,08	-0,14***	-0,08
By	0,11**	0,05	0,09	0,04
SoMe 1			-0,22	-0,23
SoMe 2			0,16	0,16
(SoMe 1) ²			0,04*	0,20
(SoMe 2) ²			0,01	-0,02
Justert R ²	0,01**		0,02**	

Merk: ***p<0,01, **p<0,05, *p<0,10 Referansekategori: gutt, mor med lav utdanning, bygd

SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook, SoMe 2: YouTube og Dataspill

I Tabell 4-10 for opplevd ensomhet øker justert R² fra 0,5 % til 2 % når SoMe 1, SoMe 2 og kvadratleddene av dem inkluderes i modell 2. F-test viser at det er en signifikant økning på 0,01-nivå (R² change=0,02, F change(4, 1938)=11,60, p<0,01). I tillegg er (SoMe 1)² signifikant på 0,10-nivå (p= 0,096). Av kontrollvariablene er det kun mors utdanningsnivå som er av signifikant effekt, men betaverdien klassifiseres som liten. Dette forteller at modellen for opplevd ensomhet har svært lite forklaringskraft, og er en veldig svak modell til å forklare hvorfor elever opplever ensomhet. Modellen er likevel ikke ubetydelig da (SoMe 1)² viser seg signifikant. Dette betyr at en kan ta utgangspunkt i denne tolkningen av resultatene, og anta en kurvelineær sammenheng mellom samlet tid brukt SoMe 1 og opplevd ensomhet med 90% sikkerhet. Det er likevel viktig å ta høyde for modellens svake forklaringskraft når resultatene tolkes, da det er mange flere variabler som avgjør elevenes opplevelse av ensomhet.

Betaverdiene for SoMe 1 og (SoMe 1)² er av betydelig størrelse og tilnærmet like, som også indikerer en kurvelineær sammenheng (0,20 < |β| < 0,23). Opplevd ensomhet har en negativ koeffisient for SoMe 1 og en positiv koeffisient for (SoMe 1)². Dette viser at sammenhengen med tid brukt på plattformene er negativt for lave verdier av SoMe 1, det vil si mer opplevd ensomhet ved lite tidsbruk. At sammenhengen er kurvelineær indikerer at trenden etter hvert flater ut og snur, som er illustrert i et Scatterplott i Vedlegg I. Undersøkelse av kurvens bunnpunkt viser at opplevelsen av ensomhet vil være minst i intervallet mellom 2-3 timer per dag samlet på SoMe 1.

Når det gjelder SoMe 2 og sammenheng med opplevd ensomhet er differansen mellom betaverdiene relativt stor, og (SoMe 2)² er ikke signifikant. Dette indikerer en lineær sammenheng fremfor en kurvelineær. En hierarkisk lineær regresjonsanalyse viser at denne sammenhengen er signifikant (Tabell H-1). Det er også gjennomført hierarkisk polynomial regresjon for selvverd og emosjonelle problemer. Resultatet viser en signifikant endring i forklart varians, men ingen av de kvadrerte målene er signifikante. Dermed kan det ikke argumenteres for en kurvelineær sammenheng mellom selvverd, emosjonelle problemer og tid brukt på sosiale medier (Tabell H-2).

5 Diskusjon

Menneskers behov for å kommunisere og dele med andre er ikke noe nytt, men sosiale medier har endret måten vi kommuniserer på og ikke minst gjort alle til aktører (Enli & Aalen, 2018a; Høie, 2020; Schofield, 2017). Medier former kulturen den er en del av, og etter sosiale medias inntog i 2004 har utviklingen gått fort og preger dagens ungdomsliv på en rekke måter (Høie, 2020). De fleste bruker sosiale medier først og fremst til kommunikasjon både skriftlig og visuelt, men også som en kilde til underholdning og informasjon (Steinsbekk et al., 2020). Sosiale medier er konstant tilgjengelig, og det råder lite tvil om at dette, på en eller annen måte, vil ha sammenheng med den enkeltes psykiske helse. Opplevd ensomhet, lavt selvverd og emosjonelle problemer er sentrale aspekter av psykisk helse. Det har vært en økning i psykiske helseplager blant unge de siste ti årene (Bor et al., 2014; Bakken, 2019; Eriksen & Bakken, 2018; Helland & Mathiesen, 2009; Helsedirektoratet, 2014; Opinion, 2020), og det stilles spørsmål ved om denne parallelle økningen er tilfeldig eller ei. De sosiale mediene er relativt nye, og mange vil derfor si at vi vet lite om hvordan effekten av disse vil påvirke barn og unges *virkelige verden* (Frønes, 2016).

I dette kapitlet vil nettopp denne sammenhengen blir diskutert. Hovedfunnene i studien vil bli diskutert i lys av resultatene fra kapittel 4, relevant teori, tidligere forskning og egne refleksjoner. Dette for å forsøke å gi et svar på problemstillingen: *Hvilke sammenhenger er det mellom elevers tidsbruk på sosiale medier og deres opplevelse av ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer?* I tillegg til forskningsspørsmålene hvor det er ønsket å finne svar på om denne sammenhengen er proporsjonal eller varierende på grunn av de ulike plattformenes karakteristikker. Ettersom resultatene peker i retning av varierte sammenhenger vil det også diskuteres hvilken type karakteristikker, bruk og individuelle faktorer som kan være av betydning. Dette for å belyse og gi økt kunnskap og forståelse om unges psykiske helseplager i forbindelse med deres bruk av sosiale medier. For å sammenfatte diskusjonen blir det drøftet rundt skolens og lærerens betydning. Kapitlet avsluttes med diskusjon rundt studiens begrensninger.

5.1 Diskusjon av studiens hovedfunn

5.1.1 SoMe 1 og ensomhet

Korrelasjonsmatrisen viser at det er lite sannsynlig med en lineær sammenheng mellom SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook og opplevd ensomhet ($r=-0,01$). Resultatene fra t-testene bekrefter dette da mer enn 5 timer brukt på Snapchat indikerer mindre opplevd ensomhet (Cohens $d=-0,15$), mens bruk av Facebook mer enn 15 timer indikerer signifikant mer ensomhet, spesielt i forhold til 5-10 timer ukentlig (Cohens $d=0,41$). Den polynomiale regresjonen for ensomhet viser en signifikant kurvelineær sammenheng, hvor $(\text{SoMe } 1)^2$ er av signifikant betydning ($\beta=0,20$). Dermed viser resultatene at lite og mye tid brukt på SoMe 1 har sammenheng med mer opplevd ensomhet. I henhold til Sullivan & Feinn (2012) kan effektstørrelsen tolkes til at av elevene som bruker SoMe 1 lite eller mye vil omtrent 58-65 % oppleve mer ensomhet enn de som bruker 5-15 timer ukentlig.

Denne kurvelineære sammenhengen samsvarer med Twenge og Campell (2018), Berger (2018) og Eriksen et. al (2017) sine undersøkelser. Twenge og Campell (2018) mente å påvise et knekkpunkt for hvor mye skjermtid som er ideelt før det får negative virkninger for den psykiske helsen. Resultatene i denne studien indikerer mer tidsbruk som ideelt i forhold til deres undersøkelse, da de konkluderte med omtrent en time daglig, mens her kan det utfra scatterplottet tolkes til omtrent 2-3 timer daglig. Dette kan sees i

sammenheng med svakhetene til hvordan variabelen sosiale medier er målt, da det å ikke inkludere *aldri* trolig gir store utslag i denne studien. Begrenset tid på sosiale medier kan likevel se ut til å gi psykiske helsefordeler.

At noe tid brukt på Snapchat, Facebook og Instagram gir positive effekter for den psykiske helsen i forhold til at det indikerer mindre opplevd ensomhet, kan sees i lys av Granovetter (1983) sin teori om styrken med svake bånd. Selv om teorien ble etablert lenge før sosiale mediers inntog, kan visse likheter trekkes til dagens bruk av sosiale medier. Sosiale medier gir muligheter til flere svake bånd. Det gjør at de svake båndene kan fungere som broer mellom grupperinger som vil gi den enkelte ny informasjon og flere impulser (Aalen, 2013). Sterke bånd oppstår lettere med mennesker som er lik en selv og svake bånd kan utvikles til trygge relasjoner og vennskap (Granovetter, 1983). Moderat bruk av sosiale medier vil da kunne berike og utvide sosiale nettverk uten geografisk begrensning, og gjøre den enkelte mindre utsatt for sosial isolasjon og ensomhet (Hampton et al., 2011). Sosiale medier er for dagens unge en så stor del av hverdagen, og det kan argumenteres for at bruken av sosiale medier dekker et allerede grunnleggende menneskelig behov for å kommunisere og føle tilhørighet (Aalen, 2013). Slike plattformer gir også mulighet for å øve på sosiale ferdigheter og, ikke minst, muligheter for økt sosial interaksjon som Hawkey og Cacioppo (2010) har vist er svært effektivt for å forebygge ensomhet.

Det kan diskuteres om grafens knekkpunkt og den økende opplevelsen av ensomhet med mer tid brukt på plattformene kommer av at den fysiske kontakten blir erstattet med den digitale dersom du bruker mye tid på sosiale medier. I tråd med Turkles (2011) forskning skjer kommunikasjon på sosiale medier med fravær av fysisk kontakt som kan føre til overfladiske vennskap. Det argumenteres at ansikt-til-ansikt kommunikasjon er essensielt for å kunne etablere gode vennskap, blant annet på grunn av ansiktsuttrykk, sinnsstemning og spontan respons (Brattøy et al., 2019; Turkle, 2011). Turkles (2011) bekymring går på at med mye tid brukt på de sosiale mediene vil en etter hvert behandle mennesker på samme måte som en behandler objekter, hvor venner blir til følgere og individer blir til enheter. Mer tid brukt på plattformene kan dermed skape en fysisk og psykisk avstand, som videre fører til opplevd ensomhet til tross for kontakt med andre (Turkle, 2011). Det vil likevel kunne argumenteres for at dagens sosiale medier ikke bare gir mulighet for tekstkommunikasjon. Facebook, Snapchat og Instagram gir mulighet til å kommunisere visuelt som kan forsterke et budskap eller fremme en sinnsstemning. Slike sammensatte tekster gir kommunikasjonen både kontekst og ansikt. Dette kan være en av grunnene til at det viser seg at moderat tidsbruk på disse plattformene vil kunne gi bedre psykisk helse, da det kan bidra til vennskap, tilhørighet og en viss grad sosial ferdighetstrening.

Ensomhet forstås som misforhold mellom ønsket og oppnådd kontakt (Svensen, 2019), og er sterkt assosiert med vennskap og tilhørighet (Hertz, 2020; Maes et al., 2017). Misforholdet kan bli forsterket gjennom sosial sammenligning (Higgins, 1987) og på sosiale medier kan det skapes en illusjon om at det å ha mange venner betyr at du har mange følgere, likes og kommentarer (Hilmarsen & Arnseth, 2017; Turkle, 2011). Ved mye tid brukt på sosiale medier vil en bli mer eksponert for andre og den sosiale sammenligningen vil bli mer tilgjengelig. Illusjonen om at følgere, likes og kommentarer representerer vennskap og tilhørighet, i tillegg til at dette kan kvantifiseres og er svært synlig, kan gjøre at den enkelte ønsker mer slik bekreftelse enn kanskje mulig. Dermed kan også den sosiale sammenligningen skape et større misforhold og økt opplevd ensomhet.

5.1.2 SoMe 1 og selvvord

Korrelasjonsmatrisen viser en signifikant svak negativ korrelasjon mellom SoMe 1 og elevenes selvvord ($r=-0,08$) som indikerer en proporsjonal sammenheng. Likevel viser den lineære regresjonsanalysen at selvvord ikke har proporsjonal sammenheng med tid brukt på SoMe 1. Den polynomiale regresjonen viser antydninger til kurvelineære forhold, men kvadratleddene er ikke signifikante (Tabell H-2, $p>0,10$). T-testene viser at for elevenes selvvord er tid brukt på Facebook av svært liten betydning (Cohens $d<0,16$). For Snapchat derimot viser det seg at å bruke plattformen mindre enn 5 timer ukentlig har signifikant sammenheng med bedre selvvord, spesielt i forhold til de som bruker Snapchat mellom 10-15 timer ukentlig (Cohens $d=-0,24$). Dette antyder en proporsjonal sammenheng mellom tid brukt på Snapchat og lavere selvvord.

Den antagelige proporsjonale sammenhengen for lavere selvvord ved mer bruk av Snapchat kan sees i sammenheng med at en blir mest påvirket av mennesker en anser som lik deg selv (Eriksen et al., 2017). Snapchat er en plattform som er mer privat enn Facebook og Instagram, og unge som bruker plattformen har for det meste kun kontakter de kjenner (Medietilsynet, 2020a). Undersøkelsen gjennomført av Hilmarsen og Arnseth (2017) viser at det som deles offentlig, oftest viser ens beste sider og egenskaper. Dette kan påvirke hvordan en opplever og vurderer seg selv, da selvvordet henger sammen med hvordan vi sammenligner oss med andre (Hilmarsen & Arnseth, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dermed kan en mulig sammenheng være at desto mer en bruker Snapchat desto mer blir en eksponert for andres tilsynelatende vellykkede liv. Dette er i tråd med Higgins' (1987) selvavviksteori hvor da denne økte eksponeringen vil føre til en større avstand mellom hvordan du ønsker å være og slik du faktisk vurderer deg selv.

Når det gjelder Instagram viser resultatene fra t-testene at det å bruke plattformen under 5 timer ukentlig har sammenheng med høyere selvvord. Samtidig viser det seg at de som bruker plattformen mye har relativt høyt selvvord, som antyder kurvelineær sammenheng. At både lite og mye tid har sammenheng med høyere selvvord gjør at effektene slår hverandre ut i den hierarkiske regresjonen. At Snapchat og Facebook ikke har den samme tendensen gjør at resultatet i den polynomiale analysen ikke blir signifikant. Det kan likevel utfra t-testene antydes en kurvelineær sammenheng ved tid brukt på Instagram og selvvord.

Andres respons påvirker selvvordet da det utgjør en form for aksept og sosial validering av en selv (Hilmarsen & Arnseth, 2017; Krause et al., 2019). På Instagram er andres respons i form av likes, kommentarer og følgere. En slik form for respons kan måles og er synlig gjennom tallfesting. Mye respons kan bli assosiert med popularitet, samtidig kan få kommentarer, likes og følgere indikere det motsatte (Hilmarsen & Arnseth, 2017). Eriksen et al. (2017) bekrefter at det er et økende press for å få denne type respons i sosiale medier. Det at unge ønsker å fremstille seg selv som sosialt attraktive for å få sosial anerkjennelse, kan potensielt svekke selvvordet dersom responsen ikke står til forventningene. På en annen side kan den tallfestede populariteten gjøre at unge som faktisk får mange likes, kommentarer og følgere får et økt selvvord (Krause et al., 2019). Forskningen til Hilmarsen og Arnseth (2017) forteller at det å dele noe på Instagram er en omfattende prosess. På den måten kan det indikere sammenheng mellom mye tidsbruk og høyere selvvord er på grunn av responsen og anerkjennelsen en mottar for innsatsen en legger ned. Kanskje er det slik at sosiale medier gjør oss mer avhengig av andres vurdering og respons for å ha et godt selvvord? Dersom en ikke bruker sosiale medier blir en kanskje heller ikke like avhengig av slik bekreftelse?

5.1.3 SoMe 1 og emosjonelle problemer

Korrelasjonsmatrisen viser en signifikant positiv korrelasjon mellom SoMe 1 og emosjonelle problemer ($r=0,13$). Dette indikerer en proporsjonal sammenheng hvor mer tid brukt på SoMe 1 fører til mer emosjonelle problemer. Denne sammenhengen blir bekreftet i den lineære regresjonsanalysen, hvor tid brukt på SoMe 1 bidrar signifikant til mer emosjonelle problemer, men effekten er av liten praktisk betydning ($\beta=0,05$). De samme tendensene finnes i t-testene, hvor spesielt mindre enn 5 timer brukt på Instagram har sammenheng med mindre emosjonelle problemer enn mer enn 15 timer ukentlig (Cohens $d = 0,44$). Under 5 timer ukentlig på Snapchat og Facebook har også en signifikant sammenheng med mindre emosjonelle problemer (Cohens $d=0,26$ og $0,22$).

Nasjonal og internasjonal forskning viser at det er en økning i unge som rapporterer emosjonelle problemer (Bor et al., 2014; Haugen et al., 2008). Det kan sees i sammenheng med den generelle rapporterte økningen av psykiske helseproblemer, da emosjonelle problemer er vansker med tilsvarende symptomer og de psykiske plagene som oftest forekommer hos unge (Helland & Mathiesen, 2009). Emosjonelle problemer er nært knyttet til ensomhet og selvvverd, da spesielt de psykiske reaksjonene slik som engstelse, tristhet og nedstemthet også assosieres med ensomhet og lavt selvvverd (Haugen et al., 2008; Hertz, 2020; Maes et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Ystgaard, 1993). Den mest utslagsgivende plattformen for den lineære sammenhengen er Instagram. Sammenhengen kan dermed på samme måte som mer tidsbruk indikerer lavere selvvverd, sees i forbindelse med sosial sammenligning. *Det gode liv* frontes på sosiale medier, og bilder som publiseres er ofte redigerte, uvirkelige og uoppnåelige, spesielt når det kommer til bilder av kropp og utseende (Brattøy et al., 2019). Et opplevd utseendepress er assosiert med flere symptomer på emosjonelle plager, og spesielt blir jenter selvkritiske i jaget etter disse idealene (Brattøy et al., 2019; Skaalvik & Federici, 2015; Steinsbekk et al., 2020). Det er nærliggende å tro at dersom du føler at du ikke får til like mye som andre, er like pen eller like vellykket kan en lettere føle på negative følelser som engstelse, tristhet og skyld.

Økt grad av emosjonelle problemer knyttes også til et økt opplevd press, som er vist gir høyere grad av nedstemthet og utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015). Snapchat, Instagram og Facebook gir mulighet til å være tilgjengelig hele tiden, og det øker presset sosialt. Frykten for å gå glipp av det som skjer på sosiale medier, FoMo, gjør en mer avhengig av de sosiale mediene (Beyens et al., 2016; Brattøy et al., 2019). Avhengigheten og behovet for å hele tiden være tilgjengelig kan gi dårligere søvnkvalitet og innsovningsproblemer, som er noen av de tidligste symptomene på emosjonelle problemer (Brattøy et al., 2019; Eriksen et al., 2017; Kjos, 2019). Det viser seg også at det er et økt gruppepress fra jevnaldrende om å være tilgjengelig og holde seg konstant oppdatert (Brattøy et al., 2019). Dersom en ikke klarer å innfri disse kravene kan det tenkes at det gir den enkelte en skyldfølelse, men også engstelse for å ikke bli sosialt akseptert.

5.1.4 SoMe 2 og ensomhet

Korrelasjonsanalysen viser en signifikant svak positiv korrelasjon mellom SoMe 2: YouTube og Dataspill, og opplevd ensomhet ($r=0,12$) som antyder proporsjonal sammenheng. Den hierarkiske lineære regresjonsanalysen bekrefter også dette, hvor mer opplevd ensomhet har sammenheng med mer tid brukt på YouTube og dataspill ($\beta=0,14$). Både YouTube og dataspill kan sees på som svært utsalgsgivene for den lineære sammenhengen, da det for begge plattformene er signifikante forskjeller mellom de som bruker plattformene mindre enn 5 timer og mer enn 15 timer ukentlig (Cohens $d\approx 0,30$).

Denne proporsjonale sammenhengen samsvarer med den internasjonale forskningen som peker på mer ensomhet og avhengighet ved mye spilling (Anderson et al., 2010; Lemola et al., 2011). YouTube og dataspill kan sies å være designet for å skape avhengighet og være en tidstyv. Når man har sett en video på YouTube kommer det raskt opp forslag til andre videoer *du kanskje vil like*, og dataspill ønsker å motivere brukeren til å spille mer ved at en eksempelvis mottar premier og oppnår høyere nivå. Denne tidsbruken kan formodentlig bli sett på som kortvarig glede. Kanskje får enkelte en god følelse av å se en morsom video eller fullføre en bane på Candy Crush. Etterpå vil en muligens sitte igjen med en dårlig følelse av at en heller burde brukt timene på noe mer sosialt eller *fornuftig*. Det kan sees i sammenheng med Antonovskys (2012) teori om salutogenese, at en trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen for god psykisk helse. Hva som fører til ensomhet står åpent i forskningslitteraturen, da det er svært mange faktorer som kan påvirke følelsen av ensomhet (Svensen, 2019). Muligens vil nettopp en følelse av *bortkastet tid* og lite mening i tilværelsen føre til ensomhet. Likevel er det viktig å ta resultatene i betraktning, da tid brukt på sosiale medier sammen med kontrollvariablene kun forklarer 2 % av variasjonen i opplevd ensomhet.

Resultatene er også i tråd med Turkles (2011) kvalitative forskning, hvor mer skjermtid på disse plattformene vil føre til mer sosial isolasjon og vennskap med dårligere kvalitet. Ensomhet knyttes ofte til opplevd tilhørighet, støtte og omsorg, men også i den grad en føler seg utestengt, isolert og misforstått (Hertz, 2020, Kjøs, 2020). Både YouTube og dataspill kan skape en uklarhet rundt når en er alene og når en er sammen med noen. Er en sammen med venner dersom en prater med de gjennom en skjerm i et dataspill? Eller kommenterer på en video på YouTube? Ikke minst, hvor går egentlig skillet mellom det å være alene og det å være ensom? Det kan tenkes at tiden brukt på disse plattformene foregår alene og er en tid den enkelte verdsetter, uten at en nødvendigvis føler seg ensom. En annen mulig sammenheng kan være at unge bruker tiden på dataspill og YouTube fordi de føler seg ensomme. Motsatt kan også tid brukt på disse plattformene gå på bekostning av andre sosiale aktiviteter, som kan føre til at den enkelte føler seg mer utestengt og isolert.

5.1.5 SoMe 2 og selvverd og emosjonelle problemer

Korrelasjonsmatrisen viser en signifikant svak negativ korrelasjon mellom SoMe 2 og emosjonelle problemer ($r=-0,05$), og en svært svak positiv korrelasjon med selvverd ($r=0,03$). Til tross for dette viser den hierarkiske lineære regresjonsanalysen at SoMe 2 har en signifikant betydning for selvverd ($\beta=-0,11$) og emosjonelle problemer ($\beta=0,13$). Det antyder en sammenheng mellom mer tidsbruk på plattformene, lavere selvverd og mer emosjonelle problemer. Resultatene fra t-testene viser at tid brukt på YouTube har svært lite sammenheng med selvverd og emosjonelle problemer som kan forklare hvorfor effektstørrelsene er små. Når det gjelder tidsbruk på dataspill viser t-testene sammenheng mellom bedre selvverd og mindre emosjonelle problemer ved mer tidsbruk (Cohens $d=0,16$ og $-0,21$). Grunnen til at resultatene likevel blir motsatt i regresjonsanalysene er fordi kjønn blir inkludert som kontrollvariabel.

Emosjonelle problemer er fysiske og psykiske symptomer, med både innagerende og utagerende atferd (Haugen, et al. 2008). Dataspill er gjerne stemplet som avhengighets- skapende (Anderson et al., 2010; Lemola et al., 2011). Dermed er kanskje den proporsjonale sammenhengen mest forbundet med den fysiske reaksjonen på emosjonelle problemer, nemlig søvnproblemer, som igjen kan føre til fysiske ubehag som eksempelvis hodepine (Brattøy et al., 2019; Haugen et al., 2008). Studier viser også sammenheng med

mer aggresjon, spesielt forbundet med voldelige dataspill (Anderson et al., 2010), som kan være en fysisk reaksjon på emosjonelle problemer. Samtidig kan det diskuteres om mer tid brukt på dataspill er forbundet med innagerende atferd, slik som engstelse og isolasjon (Lemola et al., 2011). Det er igjen forbundet med mer ensomhet blant annet på grunn av sosial isolasjon og vennskap med dårligere kvalitet.

Mesteparten av forskningen gjort på effektene av dataspilling har satt søkelys på de negative konsekvensene, og media advarer nærmest mot farene spesielt i forhold til avhengighet, vold og aggresjon (Granic et al., 2014). Ettersom det sosiale perspektivet står sentralt i dannelsen av et høyt selvverd vil andres anerkjennelse og forventninger påvirke hvordan en vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Derfor kan det tenkes at den generelle oppfatningen det ser ut til at samfunnet har om de som spiller dataspill, påvirker den enkeltes selvverd fremfor spillene i seg selv. På en annen side kan også den evigvarende streben, avhengigheten, etter å komme videre i et spill kunne ha sammenheng med lavere selvverd (Granic et al., 2014). Dette fordi egne ambisjoner nesten aldri vil bli oppfylt, da mange spill er evigvarende, i hvert fall svært tidkrevende. Den anerkjennelsen en får i form av eksempelvis premier og høyere nivå vil ikke nødvendigvis veie opp for skuffelsen av å ikke komme lengre eller kanskje forbitnelsen over meningsløs tidsbruk.

5.2 Ulik karakteristikk gir varierte sammenhenger

Resultatene antyder både lineære, kurvelineære og ubestemte sammenhenger mellom tid brukt på sosiale medier og psykiske helseutfordringer. I utgangspunktet peker dette mot at sammenhengen generelt ikke kan bli sett på som proporsjonal. Selv om resultatene er signifikante, er alle effektstørrelsene definert som små og den forklarte variansen er liten. De små effektstørrelsene og den lille forklaringskraften indikerer at sammenhengen ikke er triviell, men at det er mange andre faktorer som er av betydning. Det gjør at en skal være forsiktig med å konkludere bestemte sammenhenger og generalisere resultatene. Dermed forklarer tid brukt på sosiale medier kun en liten del av unges psykiske helseutfordringer. Resultatene peker med dette mot ulike sammenhenger med bakgrunn i plattformenes karakteristikk og hvordan de blir brukt.

Virkingen av sosiale medier er kompleks fordi det er vanskelig å forutse, utviklingen går fort og det er avhengig av et stort antall individuelle variabler. Sosiale medier har en rekke forskjellige karakteristika og funksjoner, og dataspill har gått over til å bli mer komplekse, varierte og ikke minst sosiale (Eilertsen & Holm, 2020; Enli & Aalen, 2018a; Granic et al., 2014). Det er ikke slik at én plattform kun har én bestemt funksjon. De fleste sosiale medier inneholder et bredt spekter av muligheter. På en og samme plattform kan en for eksempel chatte med venner, spille spill, redigere bilder, dele bilder og følge andre. Bredden i samme plattform gjør det vanskelig å forstå at alle funksjonene kan ha en bestemt sammenheng med unges psykiske helse, i tråd med studiens resultater. Denne diversiteten og bruk av funksjonene er ikke mulig å kartlegge i denne studien, men verdt å diskutere på grunn av studiens svakheter, både knyttet til hvordan sosiale medier er målt og modellenes minimale forklaringskraft. Det blir derfor tatt utgangspunkt i Medietilsynets (2020a) kartlegging av unges medievaner og tre funksjoner sosiale medier tilbyr: kommunikasjon, bilde/videodeling og spill. Dette blir diskutert i forhold til resultatene og tidligere forskning for å forsøke å gi et mer nyansert bilde av sammenhengen mellom sosiale medier og psykisk helse.

5.2.1 Kommunikasjon i sosiale medier

Unge bruk av sosiale medier er preget av visuell kommunikasjon (Steinsbekk et al., 2020), og alle de sosiale mediene i denne studien gir muligheter for kommunikasjon gjennom ulike chattefunksjoner. Dette kan sees på som hovedgrunnen til at sosiale medier blir betegnet som sosiale. Det å snakke med andre via sosiale medier dekker et grunnleggende menneskelig behov (Aalen, 2013), og kan gi og vedlikeholde sosiale bånd gjennom kommunikasjon (Granovetter, 1983; Hampton et al., 2011; Tutić & Wiese, 2015). Snapchat og Facebook har chat som hovedfunksjon, og unge bruker disse plattformene mest til dette formålet (Medietilsynet, 2020a). Dermed vil det å bruke moderat tid på disse plattformene mulig ha sammenheng med mindre ensomhet fordi det er en måte å kommunisere med andre på. Dersom en ikke bruker tid på disse chattefunksjonene, kan det diskuteres om det vil resultere i en følelse av å være utenfor fellesskapet og ensom på lik linje som i *det virkelige liv*. Kommunikasjon i sosiale medier stiller også flere helt nye krav til dagens unge. I følge Schofield (2017) kreves det, i tillegg til kommunikasjonsferdigheter, intertekstuell kompetanse, en vilje til å delta og ikke minst at en tørr å utsette seg for risikoen hvor fasaden kan avsløres. Dette er tidligere ukjente krav og kan gjøre at enkelte vegrer seg for å delta i de sosiale mediene.

Videre vil overdreven bruk av chatplattformer kunne sees i sammenheng med Turkles (2011) vektlegging av vennskap som illusjon, hvor venner kun blir enheter på en skjerm på grunn av mangelen på fysisk kontakt. Dette, sammen med FoMo, kan føre til ubalanse (Beyens et al., 2016; Brattøy et al., 2019), hvor det å være psykisk tilstede samtidig som en er fysisk fraværende vil være problematisk for enkelte. Det blir dermed problematisk å undergrave viktigheten av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Unge på sosiale medier vet ikke hvem som faktisk ser det delte innholdet og vil ikke motta noen umiddelbar respons som eksempelvis ansiktsuttrykk (Hilmarsen & Arnseth, 2017). Manglende respons kan dermed resultere i usikkerhet rundt hvordan en oppfattes, og lavere selvvverd på grunn av en følelse av manglende anerkjennelse.

Den massive kritikken mot unges oppsluking i sosiale medier kan på denne måten være forståelig, kanskje særlig når det utenfra kan observeres at unge som møtes fysisk tilsynelatende er mer opptatt av hver sin telefon fremfor hverandre. Men, en kan være *sosial* på sosiale medier og en kan kommunisere på sosiale medier samtidig som en er sammen med venner. Sosiale medier har blitt så integrert i unges liv at det kan bli ansett som naturlig, og dermed blir kanskje også påvirkningen usynlig (Schofield, 2017). Når man på grunn av utfordringer i *det virkelige liv*, som den sosiale nedstigningen vi har vært del av i koronaåret, blir tvunget til sosial isolasjon, tilbyr sosiale medier en alternativ møteplass for kommunikasjon. Mediene gjør det lettere å holde kontakt, opprette nye vennskap og letter følelsen av ensomhet. På denne måten åpner sosiale medier opp for flere muligheter for anerkjennelse, tilhørighet og forståelse, som vil ha positive effekter for psyken.

5.2.2 Bilde- og videodeling i sosiale medier

Det kan diskuteres hvordan bilde- og videodeling har ulike sammenhenger med ensomhet, selvvverd og emosjonelle problemer. Instagram har bildedeling som hovedfunksjon og YouTube har videodeling. I tillegg er det også mulig å dele i story på Snapchat og Facebook. I forbindelse med bilde/videodeling i sosiale medier vil spesielt sosial sammenligning og sosial respons være av betydning (Krause et al., 2019), da visuell kommunikasjon og tallfesting av *popularitet* potensielt kan øke avstanden mellom det faktiske og det ideale.

Steinsbekk et al. (2020) skiller mellom selvorientert og andreorientert bruk av sosiale medier. Ifølge medietilsynet (2020a) er en del unge, spesielt på Instagram, selvorientert, som vil si å være aktiv ved å selv publisere og dele innhold. Krause et al. (2019) argumenterer for at det å være selvorientert har sammenheng med høyere selvverd, på grunn av den sosiale anerkjennelsen en får av andre i form av likes, kommentarer og følgere. Derimot bekrefter ikke Steinsbekk et al. (2020) en slik sammenheng. For det første kan det argumenteres for at den selvtilliten en får slik anerkjennelse kun er kortvarig, og at de positive effektene fort avtar. For det andre må det tas i betraktning hvilken type selvorientert aktivitet som gjøres og hvilken type respons som blir mottatt. Steinsbekk et al. (2020) viser til at det å publisere bilder av seg selv kan bli assosiert med dårligere selvfølelse, spesielt dersom bildene er manipulert eller redigert. I tillegg finnes også selvorienterte brukere som mottar negativ respons, ingen respons eller svært lite respons. En slik negativ sosial tilbakemelding på sosiale medier vil kunne påvirke psyken i negativ retning. At ulike selvorienterte aktiviteter og mengden respons påvirker selvfølelsen, gjør det vanskelig å forutse hvordan den enkeltes psykiske helse blir påvirket dersom en publiserer bilder/videoer i sosiale medier.

Resultatet fra undersøkelsen gjennomført av Krause et al. (2019) viser at plattformer som i hovedsak brukes for å sammenligne seg med andre, predikerer lavere selvtillit og mer depressive symptomer. Lignende resultater viser også Steinsbekk et al. (2020) hvor det å være andreorientert på sosiale medier, altså bruke mest tid på å observere andre, like og kommentere andres innhold, predikerer dårligere selvbilde for jenter. På YouTube er det et fåtall som selv publiserer innhold, som gjør de fleste til andreorienterte brukere. At det å være andreorientert på sosiale medier predikerer dårligere psykisk helse kan sees i sammenheng med at det som publiseres på sosiale medier ofte er idealistiske selvpresentasjoner (Hilmarsen & Arnseth, 2017). Det å eksponeres for slike idealiserte og til dels uopnåelige bilder/videoer, uten å selv motta noen form for positiv respons øker avstanden mellom det ideale og det faktiske selvverdet i tråd med Higgins (1987) selvavviksteori.

Bruk av filter og redigering av bilder kan påvirke den sosiale sammenligningen, både for selv- og andreorienterte. Sosiale medier er for mange unge den viktigste kilden til selvpresentasjon, og dermed kan utseende ha stor betydning for unges, spesielt jenters, selvvurdering (Steinsbekk et al., 2020). Det rapporteres i tillegg om økt utseendepress i sosiale medier (Eriksen et al., 2017). Redigering av egne bilder gir andre forutsetninger for fremstillingen av en selv, og kan gjøre unge mer engstelige for hvordan andre vil motta denne fremstillingen i *det virkelige liv*. Dette fremhever Turkle (2011) som en av hovedgrunnene til hvorfor bruk av sosiale medier gjør oss mindre sosiale og mer ensomme. Manipulering av bilder kan også gi den enkelte en følelse av å måtte fikse på noe eller se ut på en bestemt måte for å få maksimal respons. Å føle et behov for å redigere seg selv penere får konsekvenser for selvverdet, da en vurderer seg selv negativt opp mot et uopnåelig skjønnhetsideal (Steinsbekk et al., 2020). For andreorienterte vil bruken av slik manipulering forhøye terskelen for hva som oppfattes som normalt og ideelt. Å heve terskelen for det som synes være normalt utseende gjennom manipulering vil gjøre det umulig å oppnå idealet i realiteten. Det bidrar til et større gap mellom ideell og faktisk selvfølelse (Higgins, 1987), som igjen kan resultere i emosjonelle problemer og lavere selvverd.

5.2.3 Spill i sosiale medier

Dataspill er selvfølgelig en hovedplattform for interaktive opplevelser, men også andre plattformer tilbyr ulike enkle spill, slik som Snapchat og Facebook. På den ene siden kan spill føre mennesker med like interesser sammen gjennom en felles hobby (Lassen, 2020), men det kan også overta, stjele tiden din og gå på bekostning av sosiale relasjoner (Anderson et al., 2010).

Det finnes millioner av ulike spill, som igjen har ulike mål, metoder, konsoller og så videre. Hvilke spill som spilles, vil være avgjørende for sammenhengen med unges psykiske helse. Denne sammenhengen er vanskelig å si noe sikkert om i denne studien på grunn av den manglende dokumentasjonen på hvilken type spill og hvordan de spilles. Det vil være logisk å tro at det kan være forskjell om du bruker mange timer hver dag alene og spiller, enn om du bruker spill som en virtuell møteplass for å holde kontakt med venner (Lassen, 2020). En mulig sammenheng kan sees i forhold til den umiddelbare formen for belønning og konkrete tilbakemeldinger underveis. På den ene siden kan dette gi brukere positive emosjonelle reaksjoner slik som avslappethet og mindre engstelse. På den andre siden kan det gi avhengighet eller negative emosjoner som sinne, frustrasjon og tristhet dersom en ikke klarer målet (Granic et al., 2014). Til tross for at studiens resultater antyder proporsjonale sammenhenger mellom tid brukt på dataspill og psykiske helseplager, er denne sammenhengen noe som trengs å forskes mer på. En kan en trygt si at dataspill inneholder et enormt potensial, som også kan utnyttes innen den psykiske helsearenaen. Mye tyder på at med mer kunnskap vil dataspill kunne brukes for å gi unge emosjonell og sosial støtte.

5.3 Ulike mennesker påvirkes ulikt

Ovenfor er det gitt en innføring i hvordan ulik karakteristikk ved sosiale medier kan ha ulike sammenhenger med psykisk helse. I tillegg er også sammenhengen avhengig av en rekke personlige faktorer (Eriksen & Bakken, 2018; Helland & Mathiesen, 2009; Schofield, 2017). Disse ukjente, og ofte svært individuelle, faktorene gjør det vanskelig å vise en sammenheng mellom sosiale medier og negativ utvikling av psyken hos unge. Kanskje er det slik at sosiale medier er blitt en så stor del av våre liv at det ikke er mulig å forstå hvordan det påvirker oss? Videre vil det likevel trekkes frem noen individuelle faktorer som kan bidra til å forklare sammenhengen.

Gjennomgående i denne studien vises kjønnsforskjellene. Resultatene viser at jenter har signifikant lavere selvverd ($d=-0,60$) og mer emosjonelle problemer ($d=0,87$). De viser også at jenter bruker Snapchat og Instagram mest, og disse plattformene har bildedeling som hovedfunksjon. Forskningen til Steinsbekk et al. (2020) viser at andreorientert bruk av sosiale medier predikerer lavere selvverd for jenter. Jenter ser også ut til å være mer sårbare for utseendepress (Skaalvik & Federici, 2015). Medietilsynet (2020a) viser at det er jenter som deler mest på sosiale medier og at jenter deler flere selfies. Dette kan sees på som faktorer som gjør at sosial sammenligning blir mer tilgjengelig for jenter, da statistikken viser at det er flere bilder av jenter som publiseres i sosiale medier i forhold til gutter. At jenter eksponeres mer for jenter, den sosiale sammenligningen er svært tilgjengelig og at jenter er mer sårbare for et utseendepress kan være en indikasjon på at bruk av sosiale medier, enten det er selv- eller andreorientert, er sterkere assosiert med mer psykiske helseutfordringer for jenter i forhold til gutter. Grunnen til de store kjønnsforskjellene i psykisk helse er omdiskutert, og det finnes ingen entydige svar. At faktoren kjønn alene skal kunne føre til mer psykiske helseplager er for de fleste vanskelig å forstå, og derfor viktig å forske mer på.

Sosiale medier kan gi muligheter, kanskje spesielt for unge som ikke føler de passer inn eller har gode relasjonene i *det virkelige liv*. Mediene tilbyr alternative møteplasser som unge, spesielt de som ikke har denne muligheten til vanlig, kan ha nytte av. Negative hendelser som har skjedd i livene til enkeltpersoner blir ikke kvantifisert i denne undersøkelsen, men kan helt klart påvirke den enkeltes psykiske helse. Dermed kan sosiale medier ha positiv påvirkning for unge med lav grad av sosial tilhørighet, da de sosiale mediene gir flere muligheter uavhengig av geografisk lokasjon (Hampton et al., 2011; Hilmarsen & Arnseth, 2017). I mellomtiden kan det gi negative konsekvenser dersom også sosiale medier blir et sted for ubehagelige opplevelser, som eksempelvis digital mobbing eller negativ respons, noe som kan føre til enda større forskjeller.

Ungdomstiden er fylt med mange utfordringer som skiller seg fra andre livsfaser, og kan uttrykkes i sterke emosjoner for enkelte. Dette gjør det vanskelig å skille *vanlige tenåringsproblemer* fra psykiske plager og i verste fall lidelser (Helland & Mathiesen, 2009). Sosiale medier gir muligheter for økt forståelse og informasjon (Granovetter, 1983). Unge som sliter psykisk, kan bruke sosiale medier til å kommunisere med andre likesinnede. På den måten kan en få en følelse av å ikke være annerledes, oppleve anerkjennelse og tilhørighet (Aalen, 2013). I dagens mediekultur kan en også lettere finne svar på spørsmål om psykisk helse. Eksempelvis vil artikler og diskusjonsforum med informasjon rettet mot unge kunne lette på følelsen av stigma og isolasjon (Schofield, 2017). Sosiale medier gir dermed nye muligheter for åpenhet, å finne likesinnede og for å bygge og skape relasjoner. Det kan for mange som ellers føler de ikke passer inn i samfunnet være en arena for sosialt nettverk med positive psykiske effekter. I tråd med denne studiens resultater viser det seg at de fleste unge har en akseptabel livssituasjon. Kanskje er det riktigere å si at dagen unge ikke nødvendigvis sliter mer, men at de har blitt flinkere til å sette ord på følelsene de opplever på grunn av den økende tilgangen på informasjon gjennom blant annet sosiale medier, og dermed har psykiske helseutfordringer på nye, mer konkrete områder.

5.4 Skolens betydning

Digitale medier blir stadig en større del av skolen, spesielt under koronapandemien, og digitale ferdigheter er utnevnt som en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen og den enkelte lærer spiller en sentral rolle når det gjelder å hjelpe elever til å forstå, mestre og delta i dagens digitaliserte samfunn. Kunnskapen vil være essensiell for å mestre livet i og utenfor skolen (Lassen, 2020; Lange, 2014). Sammenhengen mellom psykisk helse og trivsel, læring og utvikling er godt bekreftet i forskningen (Befring et al., 2019; Uthus, 2017). Psykisk helse er derfor også et satsningsområde i skolen da arbeide med å bedre befolkningens helse er av stor betydning for den enkelte og samfunnet som helhet (Helsedirektoratet, 2014; Hertz, 2020). WHO (2021) hevder at skolen er en av de viktigste arenaene for å forebygge psykisk uhelse, da psykisk helse skapes der en lever hverdagslivet. Siden alle barn og unge er på skolen, har skolen en sentral posisjon for å legge til rette og fremme psykisk helse hos unge. Med både psykisk helse og digital kompetanse som tverrfaglige satsningsområder i skolen, er skolen en essensiell arena for tilegning av informasjon, trygghet og kunnskap på disse områdene.

Læreren og skolen som helhet må arbeide for at dagens unge bruker sosiale medier på en positiv måte, med minimale ødeleggende effekter (Berger, 2018). Opplevd ensomhet for unge kan ha store konsekvenser for den enkeltes helse og predikerer samtidig sammenheng med intensjon om å slutte på skolen og dårligere trivsel (Frostdad et al., 2015; Hertz, 2020; Løhre, 2018). Hawkey og Cacioppo (2010) intervensjoner for å motvirke

ensomhet er noe en som lærer kan ta med seg i skolen. Bruk av sosiale medier kan være et hjelpemiddel da sosiale medier for mange øker mulighetene for sosial interaksjon (Hampton et al., 2011). Å lære elevene de sosiale ferdigheter som trengs, samt veilede de dersom de antyder en sviktende sosial forståelse, vil være et positivt bidrag til å minske opplevd ensomhet og skape forståelse og mestring i den digitale verden. Ettersom ensomhet er assosiert med både lavere selvverd og mer emosjonelle problemer (Hertz, 2020; Maes et al., 2017) vil et fokus på et slikt arbeid i skolen også kunne gi elevene flere verktøy til å møte både motgang, utfordringer og være aktør i egne liv.

Ifølge Bandura (2006) må ikke bare mennesker være motivert for, men de må også ha evne til å bli agent i eget liv. Det betyr at unge må lære hvordan en setter egne mål, planlegger og vurderer, slik at den enkelte klarer å forme sitt eget miljø. Schofield (2017) mener dette er minst like gjeldende når unge skal finne sin vei i de uendelige mulighetene av sosiale medier, og betegner det som å bli *agent i egen medieverden*. Dette er nært knyttet til Antonovskys (2012) teori om salutogenese, og det vil være viktig å forstå hvordan andre mennesker påvirker oss, og hvilken innflytelse andre har. Som ung i medie-verden kan sosiale medier på mange måter mangle en slik sammenheng, da plattformene ofte fremstår fragmentert og overfladisk gjennom sosial sammenligning, billedredigering og idealistiske selvpresentasjoner (Schofield, 2017). Om elever innehar ressurser til å reflektere rundt sosiale mediers påvirkning, vil det være en mulig rettesnor i den virtuelle verden. Det er selvsagt at dersom en bruker mer tid på det som påvirker positivt, vil en også bruke mindre tid på det som påvirker negativt (Berger, 2018). Dermed kan skolen være en viktig institusjon som kan skape helhet i den fragmenterte medieverden, slik at de unge klarer å orientere seg og ikke minst bli kompetente mediebrukere.

Å betrakte sosiale medier og digitale hjelpemidler som en utfordring, problem eller dårlig utvikling og unngå det i praksis, vil trolig ikke hjelpe elevene. Sosiale medier er en stor del av unges virkelighet, og infiltrerer stort sett alle aspekt av dagens samfunn (Frønes, 2016; Høie, 2020). Så hvorfor ikke la det bli en større del av skolen også? Godt etablert forskning viser at økende grad av læring er sterkt knyttet til identitet, og bør i aller høyeste grad baseres på elevens allerede eksisterende kunnskaper og interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det å inkludere medieverktøy og utnytte elevenes allerede eksisterende erfaringer og kunnskap om digitale hjelpemidler, sosiale medier og dataspill vil være et godt utgangspunkt for læring. Ikke bare vil det kunne føre til engasjement, men også gi de unge den kunnskapen de trenger så sår for å mestre dagens digitaliserte samfunn, og bli *agenter i egne medieverdener*. Ikke minst er forståelsen av kildekritikk og evnen til å utøve digital dømmekraft essensielle og viktige egenskaper unge skal lære i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å forholde seg kritisk og være reflektert over egen mediebruk vil være et positivt bidrag til den enkeltes psykiske helse (Schofield, 2017). Når koronapandemien, forhåpentligvis, er over, er det liten tvil om at vi kommer til å være påvirket av denne i lang tid. Lærere har i løpet av 2020/2021 måtte snu om på sin praksis, og benyttet digitale hjelpemidler som en hoveddel av sin undervisning. Dette har trolig gitt lærere god erfaring, og kunnskapsbasen som er tilegnet vil trolig prege undervisningen også etter pandemien i et samfunn som stadig er i utvikling.

5.5 Studiens begrensinger

En studies validitet styrkes gjennom åpenhet om studiens styrker og svakheter og ved å ta hensyn til disse i tolkningen av resultatene (Kaiser, 2019). Denne oppgavens styrke er at den belyser et viktig og aktuelt tema. Sosiale medier og psykisk helse opplever stor interesse både på nasjonale og internasjonale forskningsfelt. Mange av disse studiene setter søkelys på enten de positive eller negative sammenhengene, og denne studien vil være et bidrag til å se et mer nyansert bilde av den komplekse sammenhengen. Begrepene som er inkludert i studien er kvalitetssikret gjennom faktor-, korrelasjon- og reliabilitetsanalyser. Resultatene viser tilfredsstillende interne korrelasjoner og ladninger på samme komponent som styrker studiens dimensjonalitet. Begrepene har også tilfredsstillende Chronbachs alfa. Begrepenes akseptable interne konsistens er dermed med på å styrke studien, og det vurderes at variablene gir studien tilfredsstillende grad av dimensjonalitet og reliabilitet. Studien har likevel sine svakheter, og må derfor vurderes ut fra følgende begrensninger.

Validitet handler om studien faktisk måler det den skal måle og krever at en stiller spørsmål til empirien og teoretisk vurdering (Ringdal, 2018). En svekkelse av studiens ytre validitet er at utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. Høy svarprosent, lite missing data og bredde i utvalget styrker likevel studiens ytre validitet. Videre er denne undersøkelsen en tverrsnittsundersøkelse. Dermed kan resultatene som er funnet teoretisk sett kun bli ansett som korrelasjoner og vil ikke si noe om årsaksforhold. Dette gjør at en må ta høyde for kausalitet da variablene kan påvirke hverandre gjensidig (Ringdal, 2018), og det vil være umulig å konkludere hva som kommer først. Det ikke nødvendigvis slik at elever blir mer ensomme av å bruke mer tid på dataspill, det kan også tenkes at elever som allerede føler seg ensomme spiller mer. Videre kan det også tenkes at unge med et høyt selvvurd også er de som publiserer mest på sosiale medier, og hvor de som har lavere selvvurd er mer redd for å dele i frykt for manglende respons og avvising. Derfor vil det på mange måter være hensiktsmessig for fremtidige studier å benytte longitudinelle design for å kunne trekke sikrere konklusjoner.

Denne studien baserer seg på målinger fra et enkelt tilfelle som kan resultere i at målefeil kan påvirke studiens validitet (Podsakoff et al., 2003). Studiens validitet er diskutert i henhold til hvilke tiltak som er gjort for å minimere slike målefeil. Her er utsendelse av informasjonsskriv og like rammer for utvalget av betydning for å minimere systematiske feil. I tillegg er også skalaenes utforming og ordlyden i dem av betydning. Siden undersøkelsen er basert på elevenes subjektive oppfatning vil det variere hvordan den enkelte oppfatter både spørsmål og svaralternativer. Likevel er undersøkelsen ment for å måle elevenes egne opplevelser, og det kan argumenteres for at det er hensiktsmessig å ha dette utgangspunktet når slike personlige fenomener skal studeres. De ulike målefeilene som kan være til stede er en svakhet for studien. Likevel er det slik at enhver studie vil kunne ha forekomst av målefeil, og det å være klar over disse og ta hensyn til disse når analysene tolkes er med på å styrke studien.

Videre er det begrensninger i selve instrumentene som må belyses. Måleinstrumentene som er benyttet i er basert på vel utprøvde instrumenter og dekker også sentrale aspekt av de begrepene de er ment for å måle, som i utgangspunktet er en styrke. Dette gjelder for øvrig bare begrepene ensomhet, selvvurd og emosjonelle problemer, da spørsmålet om mediebruk først ble inkludert i spørreskjemaet våren 2017. Dermed er det spesielt viktig å påpeke svakhetene når det gjelder hvordan tid brukt på sosiale medier er målt. Den trolig mest avgjørende begrensningen i variabelen er at det ikke er inkludert et svar-

alternativ *aldri*. Dette vil ha konsekvenser for at kategorien *under 5 timer* får unormalt høy oppslutning. Det vil også gjøre det mer utfordrende å finne eventuelle sammenhenger mellom psykiske helsefordeler og moderat bruk av sosiale medier slik som tidligere forskning antyder (Berger, 2018; Eriksen et al., 2017; Twenge & Campbell, 2018). Sosiale medier er vanskelig å forske på, nettopp fordi trendene på hvilke plattformer som viser seg populære endrer seg fort. Resultatene fra denne studien vil likevel kunne gi indikasjoner på ulike sammenhenger, og brukes i andre studier dersom en fokuserer på det sosiale ved plattformene og det de har tilfelles. Dette viser også at det finnes andre måter å *måle* sosiale medier på, og det kan være begrenset hvor mye en egentlig kan lære av å måle i tid brukt på sosiale medier. I pedagogisk sammenheng vil det trolig være mer hensiktsmessig å studere hvordan den enkelte opplever og bruker plattformene.

Når det gjelder studiens modeller kan beregning av effektstørrelse bli ansett som en styrke. Effektstørrelsene tar ikke hensyn til variablenes nøyaktighet og mangfoldet i populasjonen, men gir likevel en generell veiledning som bør legges merke til (Sullivan & Feinn, 2012). Når jeg ser tilbake på forskningsprosessen ville det trolig vært hensiktsmessig å splitte både t-testene og de hierarkiske regresjonsanalysene på kjønn. Denne studien har forsøkt å sette søkelys på de generelle sammenhengene, og på grunn av studiens omfang ble ikke forskjeller mellom kjønn prioritert. Noe som er en åpenbar begrensning av studien. Videre viser de hierarkiske modellene svært liten forklaringskraft når det kommer til variasjonen innenfor elevenes psykiske helse, da spesielt opplevd ensomhet. Det er dermed viktig å ta i betraktning alle de andre faktorene som kan være av betydning. Modellene er likevel inkludert fordi det for det første må tas i betraktning at svakhetene med variablene kan påvirke modellenes forklaringskraft. Om variabelen for sosiale medier hadde inkludert mer presise tidsintervaller og muligens en kartlegging av spesifikke aktiviteter ville kanskje resultatet blitt annerledes. For det andre viser disse resultatene at sammenhengen er kompleks. Det er ikke nødvendigvis så lett å konkludere med at mer tid på sosiale medier har en proporsjonal sammenheng med mer psykiske helseutfordringer, slik som en del tidligere forskning antyder.

På grunn av oppgavens omfang er ikke sosioøkonomisk status og bosteds sammenheng med psykisk helse og sosiale medier diskutert noe videre. Dermed er kun fokuset rettet mot disse variablene som kontrollvariabler for å styrke modellene. Resultatene med disse variablene bør tolkes med varsomhet, da det kan være flere faktorer enn utdanningsnivå som påvirker den enkeltes sosioøkonomiske status. Utvalget er også noe skjevt da det er flere i utvalget som bor i by i forhold til bygd som kan gi avvik i analysene. Det er i tillegg flere variabler som kunne vært interessant å inkludere i analysene, både når det gjelder strukturelle variabler, flere sosiale plattformer og andre aspekt av psykisk helse. I starten av et forskningsprosjekt må valg tas, og med et slikt stort datamateriale blir dermed også noe valgt bort. Ved å inkludere flere variabler kan en trolig forklare større prosent av variasjonen innen aspektene av psykisk helse. De valgene som er tatt er dermed en begrensning av studien.

6 Avslutning

Når vi i dag leser om sosiale mediers sammenheng med unges psykiske helse, er det ofte i en negativ kontekst. Økningen i psykiske helseplager, parallelt med økning i bruk av sosiale medier blant unge kan virke mistenkelig. Forskningen og denne studiens resultater er likevel splittet. I dette avsluttende kapitlet vil oppgavens hovedfunn og en konklusjon rundt forskningsspørsmålene presenteres. Det hele avsluttes med egne refleksjoner og tanker om videre forskning.

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

En del forskning mener å påvise en proporsjonal sammenheng hvor mer tid brukt på sosiale medier korrelerer med mer psykiske helseutfordringer. Nasjonalt og internasjonalt har det blitt funnet sammenheng mellom mer emosjonelle problemer og ensomhet ved mye tid brukt på dataspill (Kjos, 2019; Anderson et al., 2010; Lemola et al., 2011). Det pekes også på den proporsjonale sammenhengen med emosjonelle problemer i forhold til FoMo, sosial isolasjon, tilpasningsvansker i *det virkelige liv* og økt kroppspress (Eriksen et al., 2017; Brattøy et al., 2019; Turkle, 2011; Skaalvik & Federici, 2015). En del av denne studiens resultater antyder proporsjonale sammenhenger. Tid brukt på de sosiale mediene Snapchat, Instagram og Facebook viser signifikante sammenhenger med mer emosjonelle problemer, men betaverdiene betegnes som små og dermed av liten praktisk betydning. Tid brukt på YouTube og dataspill viser signifikante sammenhenger med mer opplevd ensomhet, lavere selvværd og mer emosjonelle problemer.

Enkelte forskere mener at sosiale medier gir flere muligheter, og på grunn av geografisk uavhengighet vil det motvirke ensomhet, skape selvtillit og mindre engstelse (Eriksen & Bakken, 2018; Granic et al., 2014; Lassen, 2020). Aalen (2013) peker på at sosiale medier er med på å dekke et allerede eksisterende behov for mennesker, nemlig behovet for kommunikasjon, tilhørighet og anerkjennelse. Det argumenteres også for at sosiale medier gir flere muligheter til å ta vare på allerede sterke vennskap, etablere nye relasjoner og tilgang til kunnskap på grunn av styrken i de svake båndene (Hampton et al., 2011; Tutić & Wiese, 2015). Undersøkelser har også vist at sammenhengen ikke trenger å være lineær, da moderat bruk av sosiale medier har vist seg å gi positive helsekonsekvenser (Berger, 2018; Twenge & Campbell, 2018). Dermed er virkeligheten mer kompleks, og det argumenteres også resultatene for. Snapchat, Instagram og Facebook viser antydninger til en kurvelineær sammenheng med opplevd ensomhet, hvor resultatet viser at moderat tid brukt på plattformene har sammenheng med mindre opplevd ensomhet. Hver for seg viser plattformene ulike sammenhenger med elevenes selvværd. Resultatene viser dermed at en proporsjonal sammenheng vil være å finne til en viss grad, men at en ikke vil ha grunnlag for å si at dette gjelder for alle sosiale medier og for alle aspekt av psykisk helse. De sprikende og tvetydige resultatene fra t-testene og regresjonsanalysene viser at tid brukt på ulike plattformer har ulike sammenheng med ulike aspekt av psykisk helse.

Resultatene fra denne studien antyder både proporsjonale, kurvelineære og ubestemte sammenhenger mellom tid brukt på sosiale medier og psykiske helseutfordringer. Dette gjør at en generelt ikke kan anse denne sammenhengen som proporsjonal. Til tross for signifikante resultater, er effektstørrelsene små og den totale forklarte variansen liten. I tillegg må en huske at det er svakheter med studiens variabler og modeller som vil gi usikkerhet i resultatene. Resultatene er ikke uten betydning, men antyder at det er mange andre individuelle faktorer som kan være relevante. Denne studien gir ikke svar på hvilke faktorer dette er, men det diskuteres om plattformenes karakteristikk og personlige

egenskaper kan ha en sammenheng. Ifølge tidligere forskning og kartlegging av unges medievaner kan det generelt se ut til at sosiale medier som i hovedsak brukes til å sammenligne seg med andre, manipulere bilder eller som et usunt tidsfordriv kan resultere i mer ensomhet, lavere selvvverd og mer emosjonelle problemer. På en annen side kan kommunikasjon, det å motta positiv respons og sosiale spill gi fordeler for brukerens psykiske helse. Uansett er det viktig å huske på at spesifikke aktiviteter bør tas hensyn til når man predikerer individuelle effekter. Med dette kan det se ut til at elevenes psykiske helse ikke trenger å bli påvirket av sosiale medier som helhet, men heller at ulik karakteristikk og individuelle forskjeller fører til funksjonsspesifikke effekter. Det vil derfor konkluderes med at sosiale medier som isolert kilde ikke kan klandres for å redusere dagens unges psykiske helse, da det etter all sannsynlighet vil være kombinasjonen av en rekke individuelle faktorer som vil ha betydning for om sosiale medier påvirker nettopp deg i en positiv eller negativ retning.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Mediegenerasjonen, digitalt innfødte, generasjon.com, den digitale barndommen. Kjært barn har mange navn, men det snakkes uansett om dagens unge som er født inn i en verden hvor medier i stor grad er en del av alle aspektene av deres liv. Sosiale medier er fortsatt et relativt nytt fenomen, og den digitale utviklingen går forttere enn vi klarer å kartlegge. Derfor vet vi enda lite om hvilke konsekvenser mediebruken vil ha på oss, deriblant dens betydning for psykisk helse. Ensomhet har fått et nytt perspektiv. For er en egentlig ensom dersom ingen kommenterer YouTube-videoen din? Eller er du sosial dersom du sender DMs på Instagram? Hvordan vi vurderer oss selv er også blitt endret, da unge i dag vokser opp i en sammenligningstid, hvor informasjon om andre er konstant tilgjengelig i store mengder. Kanskje sosiale medier gjør de unge ekstra sårbare, nettopp fordi deres identitet ikke lenger er preget av egne oppfatninger av seg selv, men tilsynelatende dominert av sammenligning, likes og kommentarer på sosiale medier?

Sosiale medier gjør at vi er konstant tilgjengelig, og det blir derfor utfordrende å fastslå et skille om en er til stede fysisk eller digitalt. Når dette skillet viskes ut, finnes det egentlig en forskjell mellom det *virkelige* og det *virtuelle livet*? Kanskje det ikke lenger er et skille, for hvem er vi til å fortelle at unges liv på sosiale medier ikke er virkelig, når det er en så stor del av deres hverdag? Kanskje er definisjonen på det virkelige livet utvidet, da det virkelige liv for dagens unge leves både på og utenfor sosiale medier. Kanskje blir ikke spørsmålet lenger om hvilke sammenhenger sosiale medier har på unges psykiske helse, men heller hvordan dagens digitaliserte samfunn er for de unge? Ettersom sosiale medier rommer en rekke ulike funksjoner, vil skolen være en essensiell institusjon for å lære de unge å møte utfordringene de møter på. De unge trenger redskaper, kunnskap og forståelse i hvordan møte den digitale verden, og skolen kan hjelpe å utvikle disse individuelle egenskapene gjennom diskusjon og kunnskapsdeling. Det som er viktig er at unge lærer nettopp hvordan en skal bevege seg i dette landskapet, og å bruke mediene på en slik måte at de gagner en selv og bedrer egen psykiske helse.

6.3 Videre forskning

Det finnes mye forskning på sammenhengen mellom elevers psykiske helse og bruk av sosiale medier, men samfunnet er i stadig utvikling. Det er derfor viktig at vi forsetter å forske for å forstå og utvide kunnskapen på feltet. Koronapandemien som nå har preget hverdagen i over et år, har påvirket hvordan vi bruker sosiale medier og de unges psykiske helse. Restriksjoner, nedstigning, påbud og forbud har tvunget oss inn i sosial isolasjon. Forskningen er allerede i gang med å kartlegge hvordan dette har påvirket oss, men det vil likevel være viktig å følge utviklingen i fremtidig forskning.

Måleinstrumentet som er benyttet er valgt ut fra personlige preferanser og tilgjengelighet. Med bakgrunn i studiens begrensinger vil det kunne være fordel å videreutvikle dette i fremtidig forskning. På grunn av begrensningene kan denne studien bli betraktet som en eksplorerende undersøkelse, og videre forskning vil være essensielt for å forstå sosiale mediers totale påvirkning. Fremtidig forskning kan med fordel ta sikte på å forklare så mye som mulig av variansen, slik at vi får et mer helhetlig bilde på hvilke faktorer som er av betydning for elevers opplevelse av ensomhet, selvværd og emosjonelle problemer. For hvilken rolle spiller egentlig plattformenes karakteristikker? Hvordan blir ulike mennesker påvirket? Og hvordan vil sammenhengen se ut over tid?

Siden denne studien fokuserer på Snapchat, Instagram, Facebook, YouTube og dataspill er det ikke klart at resultatet gjelder for alle sosiale medier, verken i dag eller i fremtiden. Det kan også være andre resultater for ulike aldersgrupper og unge i ulike situasjoner. Det er forsøkt å ta utgangspunkt i det sosiale ved plattformene. Likevel er det ikke kartlagt hva elevene bruker de sosiale mediene til. Det vil trolig i tråd med både Krause et al. (2019) og Steinsbekk et al. (2020) være med stor fordel å ta utgangspunkt i hva en gjør på sosiale medier fremfor tidsbruk på plattformer. Videre forskning i denne retningen vil ikke bare se hvordan ulik bruk påvirker enkelte, med det vil også trolig være mer generaliserbart til andre plattformer, også nye plattformer i fremtiden.

Det vil også være av interesse å se nærmere på hvordan ulike grupperinger av mennesker blir påvirket av sosiale medier. At dagens unge blir påvirket i den ene eller andre retningen er utfordrende å konkludere med, da dagens unge omfatter en stor mengde ulike personligheter, med ulike verdier, holdninger og interesser. På grunn av denne studiens omfang er det heller ikke fokusert på kjønnsforskjellene, og det vil kunne være av interesse å se disse sammenhengene i forhold til gutter og jenter, da mye tyder på at de blir påvirket forskjellig. For å kunne si noe om årsakssammenhenger er det trolig nødvendig med longitudinelle studier. Dette kan med fordel også følges av kvalitative tilnæringer.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, M. H. (2020). Snapchat. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/Snapchat>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2). <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1984). *Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale*. <https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/Childrens-Loneliness-and-Social-Dissatisfaction-Scale1.pdf>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019—Nasjonale resultater* (Nr. 9/19). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. I *Perspectives on Psychological Science* (1. utg., s. 164–180).
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm AS.
- Berger, M. (2018). *Social media use increases depression and loneliness*. Penn Today. <https://penntoday.upenn.edu/news/social-media-use-increases-depression-and-loneliness>
- Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083>
- Bjerkan, A. M. (2012). Faktoranalyse. I *Kvantitativ analyse med SPSS - En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606–616. <https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Brattøy, S. C. S., Rosvoll, Å., & Eines, T. F. (2019, desember 13). *Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer*. <https://sykepleien.no/forskning/2019/11/hyppig-bruk-av-sosiale-medier-kan-gi-ungdom-psykiske-utfordringer>
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. I *Child Development*.
- Clausen, T. H., & Johansen, V. (2012). Chronbachs alfa. I *Kvantitativ analyse med SPSS - En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Covington, M. V. (1984). *The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications*. The Elementary School Journal.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS - En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Eilertsen, A., & Holm, A. (2020). Dataspill. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/dataspill>
- Enli, G., & Aalen, I. (2018a). Sosiale medier. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/sosiale_medier
- Enli, G., & Aalen, I. (2018b). Facebook. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/Facebook>

- Eriksen, I. M., & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge – hva sier NOVA-forskningen?* [Working paper]. NOVA, Oslomet. <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/20.500.12199/5934>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (Nr. 6/17). NOVA.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5. utg.). SAGE.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Sosiale helseforskjeller*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Frønes, I. (2016). *Moderne Barndom* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Frøslie, K. F. (2017). Målefeil. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/målefeil>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. I *Sociological Theory* (s. 201–233).
- Hampton, K., Goulet, L., & Purcell, K. (2011, juni 16). Part 3: Social networking site users have more friends and more close friends. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <https://www.pewresearch.org/internet/2011/06/16/part-3-social-networking-site-users-have-more-friends-and-more-close-friends/>
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1993). Young Adolescents' Perceptions of the Link between Low Self-Worth and Depressed Affect. *The Journal of Early Adolescence*, 13(4), 383–407. <https://doi.org/10.1177/0272431693013004003>
- Haugen, R., Nilsen, V., Børresen, R., Raundalen, M., Rosenvinge, J. H., Scultz, J.-H., & Vogt, A. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3—Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utg.). Høyskoleforlaget.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). *Loneliness matters: A Theoretical and Empirical review of Consequences and Mechanism*. (Nr. 40, 218–227). The Society of Behavioral Medicine. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3874845/>
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge—Hverdagsliv og psykisk helse* (Nr. 1). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Hertz, N. (2020). *Ensomhetens århundre—Hvordan finne sammen i en verden som splitter oss* (1. utg.). Res Publica.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs Cause People to Suffer? I *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 22, s. 93–136). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)

- Hilmarsen, H. V., & Arnseth, H. C. (2017). Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3–23, 21.
- Holm, A. (2020). YouTube. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/YouTube>
- Hovland, J. (2012). Et farlig redskap? I *Kvantitativ analyse med SPSS - En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Høie, Ø. (2020, mai 17). *Medie- og informasjonskunnskap—Mediehistorie* [NDLA]. <https://ndla.no/nb/subject:14/topic:1:185588/topic:1:185595/resource:1:185511/2913?filters=urn:filter:80f10045-2faa-4f6f-be0f-4c7ec9618186>
- Kaiser, M. (2019, februar 22). *Kvantitativ metode*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kjos, M. L. (2019). *Teknologiens konsekvenser? En studie om Ungdoms psykiske helse og mediebruk*. OsloMet, Fakultet for samfunnsvitenskap. https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/7674/Kjos_MarikkenL%c3%b8ke.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kjøs, P. (2020). *Alene—En bok om ensomhet* (1. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode—En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kornør, H., & Heyerdahl, S. (2013). *Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strengths and Difficulties Questionnaire* (Selvrapport 2:6). PsykTestBarn.
- Krause, H.-V., Baum, K., Baumann, A., & Krasnova, H. (2019). Unifying the Detrimental and Beneficial Effects of Social Network Site Use on Self-Esteem: A Systematic Literature Review. *Media Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1080/15213269.2019.1656646>
- Kreiner, G. (2006). Consequences of work-home segmentation or integration: A person-environment fit perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 485–507. <https://doi.org/10.1002/job.386>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Hensiktsmessig bruk av IKT i klasserommet—En veileder*. Senter for IKT i utdanningen. https://www.udir.no/globalassets/filer/veileder_hensiktsmessig_bruk_bm_lav.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Lange, P. G. (2014). *Kids on YouTube—Technical identities and digital literacies*. Left Coast Press, Inc.
- Lassen, K. (2020). *Ny studie avdekker de unges dataspillvaner*. Forskningsinstituttet SIFO. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ny-studie-avdekker-de-unges-dataspillvaner>
- Lemola, S., Brand, S., Vogler, N., Perkinson-Gloor, N., Allemand, M., & Grob, A. (2011). Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.024>
- Løhre, A. (2018). Tihørighet til skolen. Betydning av ensomhet og vennskap. I *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns og kulturpedagogiske perspektiv*. Cappelen Damm AS.
- Maes, M., Van den Noortgate, W., Vanhalst, J., Beyers, W., & Goossens, L. (2017). The Children's Loneliness Scale: Factor Structure and Construct Validity in Belgian Children. *Assessment*, 24(2), 244–251. <https://doi.org/10.1177/10731911156051>
- Marsh, H. W. (1990). *SDQ II. Manual & reseach monograph* [Harcourt Brace Jovanovich, Inc]. The Psychological Corporation.

- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Pearson.
- Medietilsynet. (2020a). *Barn og Medier 2020—En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2020b). *Barn og medier 2020—Om sosiale medier og skadelig innhold på nett. Delrapport 1*. <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1-februar.pdf>
- Medietilsynet. (2020c). *Barn og medier 2020—Gaming og pengebruk i dataspill (Delrapport Nr. 3)*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2016). *Jenter sliter*. Psykologi i kommunen. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2016/Per-Egil-Mjaavatn-og-Per-Frostad-jentene-6-2016.pdf>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). *Fra ungdomsskolen til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen?*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3/102. https://www.idunn.no/npt/2018/03/fra_ungdomsskole_til_videregaaende_skole_hvordan_opplever
- Murk, C. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice* (4. utg.). Springer Publishing Company. http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzU0NzcwNI9fQU41?sid=489405d1-d4b1-4adf-8824-661b77344f86@sessionmgr102&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0
- Nes, R. B., & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (Nr. 2). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- NORC Center for Public Affairs Research. (2017). *Instagram and Snapchat are Most Popular Social Networks for Teens; Black Teens are Most Active on Social Media, Messaging Apps*. The Associated Press-NORC Center for Public Affairs Research. https://apnorc.org/wp-content/uploads/2020/02/APNORC_Teens_SocialMedia_Messaging_2017_FINAL.pdf
- Opinion. (2020). *Vi savner hverandre* [Norsk koronamonitor]. <https://opinion.no/2020/11/vi-savner-hverandre/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. I *Journal of Applied Psychology* (s. 879–903).
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold—Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medie verden. I *Elvenes psykiske helse i skolen—Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen* [Bedre Skole]. <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena—Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd—Et aspekt ved mental helse. I *Elevenes psykiske helse i skolen—Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W., & Skalická, V. (2020). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior, 114*.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—Or Why the p value is not enough. I *Journal of Graduate Medieval Education* (s. 279–282).
- Svendsen, L. (2019, oktober 3). *Hva er ensomhet?* Civita. <https://civita.no/politisk-ordbok/hva-er-ensomhet>
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less for Each Other*. Basic Books.
- Tutić, A., & Wiese, H. (2015). Reconstructing Granovetter's network theory. *Social Networks, 43*, 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.05.002>
- Twenge, J., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen—Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Valås, H. (1999). *Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression*. Social Psychology of Education.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk—Pensumhefte*. Akademika.
- WHO. (2021). *WHO urges more investments, services for mental health*. WHO; World Health Organization. https://www.who.int/mental_health/who_urges_investment/
- Ystgaard, M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord* (Nr. 1/93). Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål sykehus.
- Aagre, W. (2016). *Ungdomskunnskap—Hverdagslivets kulturelle former* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Aalen, I. (2013). *En kort bok om sosiale medier*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Frostad
Pedagogisk institutt NTNU
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 05.05.2015. Vår ref: 42443 / 3 / AGL. Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42443 *Bortvalg i videregående skole*
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Per Frostad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal
Audun Løvlie, kontaktperson tlf 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uil.no



Formålet med prosjektet er å kartlegge og innhente opplysninger om hvorfor elever velger bort å fortsette på skolen på videregående trinn.

Det må tas høyde for at det vil samles inn sensitive personopplysninger om helseforhold, jf personopplysningsloven § 2-8 c). Dette er en vurdering som er gjort i samråd med seksjonen, annen saksbehandler og seksjonsleder etter at disse også har vurdert saken inngående. Uttrykket «helseforhold» omfatter i henhold til lovens forarbeider opplysninger om "en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand", jf. OT.prp.nr.92 [1998-1999] side 105. Også opplysninger om sosiale forhold kan falle inn under «helseforhold» dersom de sosiale forholdene påvirker helsen. Spørsmålene om selvoppfatning, selvverd og ensomhet vil etter ombudets vurdering kunne si noe om psykisk tilstand. Og i tillegg vil også spørsmålene om fysisk form og fysisk aktivitet kunne si noe om fysisk helsetilstand.

Personvernombudet finner det dermed rimelig å anta at disse spørsmålene kan gi opplysninger om som faller inn under personopplysningslovens definisjon av helseforhold, samt at de kan oppleves inngripende og følsomme for enkelte elever.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Foreldre/foresatte samtykker for sine barn der de er under 16 år. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt på epost datert 03.05.2015 til elever og foresatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Elever fylt 16 år kan selv samtykke til deltakelse i prosjektet og oppheve taushetsplikt vedrørende opplysninger om tilrettelagt opplæring. Vi viser her til at personer over 16 år selv kan samtykke til deltakelse i helseforskning og oppheving av helsepersonells taushetsplikt, jf. Helseforskningsloven § 17 og Helsepersonelloven § 22. Personvernombudet gjør oppmerksom på at elever med redusert samtykkekompetanse uansett alder må ha samtykke fra foresatte/verge.

Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden.

Gjennomføringen av undersøkelsen i skolesammenheng må også ordnes på en slik måte at elevene ikke kan se hverandres besvarelser, elevene bør derfor plasseres på en slik måte som under eksamen eller andre lignende prøver.

I tillegg anbefaler personvernombudet at det gis opplysninger om hvordan og når man kan kontakte for eksempel helsesøster ved skolen eller andre instanser som kan fungere støttende og lyttende, om det skulle være nødvendig for elever som blir affisert av deltakelse i studien.

Det er prosjektleders ansvar at skolene gjennomfører undersøkelsen på en forskningsetisk og lovlig forsvarlig måte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Bekreftelse på forlengelse av prosjektet:

hildur.thorarensen@nsd.no <hildur.thorarensen@nsd.no> skrev følgende den 24.10.2017, 10:02:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.10.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.10.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B Informasjonsskriv til elever og foresatte

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole.

Informasjon til elever i 2. klasse i videregående skoler i Sør-Trøndelag og deres foresatte. Læreplanen for videregående skole sier at alle elever skal kunne oppleve at skolen er et godt sted å være, både faglig og sosialt.

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

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

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

Spørsmålene handler om:

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

Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av våren.

Mange av dere var med på en tilsvarende undersøkelse da dere gikk i 1. klasse. For at vi skal sammenligne det dere sa da med det dere sier nå er det nødvendig at dere skriver navn på skjemaet. Vi vil også gjennomføre en undersøkelse når dere går i 3. klasse på VGS eller har begynt læretida. Vi kommer ikke til å vise skjemaet ditt til noen og vi kommer ikke til å lagre navnet ditt sammen med det du har skrevet. Det vil heller ikke på noe tidspunkt være mulig for andre enn oss forskere å knytte det du sier til navnet ditt, og vi har taushetsplikt.

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

Har du spørsmål om undersøkelsen kan disse rettes til:

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

DIN OPPLEVELSE AV SKOLEN



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

Vennligst skriv STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER.

Fornavn: ⇒

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

Etternavn: ⇒

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

Klassebetegnelse: ⇒

--	--	--	--	--

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

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

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

3. Har du søsken som går i videregående skole nå? ⇒ Ja ☐₁; Nei ☐₄

4. Har du søsken som har gått i, og fullført, videregående skole? ⇒ Ja ☐₁; Nei ☐₄

5. Har du søsken som har gått i, men ikke fullført, videregående skole? ⇒ Ja ☐₁; Nei ☐₄

6. Din studieretning:

Bygg- og anleggsteknikk.....	☐ ₁	Naturbruk.....	☐ ₅	Teknikk og industriell produksjon....	☐ ₁₀
Design og håndverk.....	☐ ₂	Restaurant- og matfag.....	☐ ₆	Studiespesialisering.....	☐ ₁₁
Elektrofag.....	☐ ₃	Service og samferdsel.....	☐ ₇	Musikk, dans og drama	☐ ₁₂
Helse- og oppvekstfag.....	☐ ₄	Medier- og kommunikasjon.....	☐ ₈	Idrettsfag.....	☐ ₁₃
		Kunst, design og arkitektur.....	☐ ₉	Alternativ opplæring.....	☐ ₁₄

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

1. Norsk	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
2. Matematikk	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
3. Engelsk.....	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

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

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

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

	Svært usant	1	2	3	4	5	6	Svært sant
9. Jeg gjør det bra på en rekke områder	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Jeg jobber godt med oppgavene vi får på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Jeg har lett for å få venner.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant					Svært sant	
	1	2	3	4	5	6	
13. Det er lett å like meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. Jeg godtar meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Jeg vil helst være slik jeg er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Jeg følger godt med i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. Jeg slurver mye med skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. Det er mange som vil ha meg som venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. Jeg ser på meg selv som en som kan takle det meste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22. Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23. De fleste liker meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24. Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. Jeg mister troen på meg selv når jeg gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. Jeg ser på meg selv som en sterk person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. Fagene vi har på skolen interesserer meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. Når jeg gjør feil, mister jeg selvtilliten i lang tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30. Når jeg gjør det dårlig på skolen, begynner jeg å tvile på evnene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. Jeg er i stand til å konsentrere meg og gjøre ferdig det jeg har begynt på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33. Jeg har lyst til å arbeide med fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34. Jeg føler ofte at jeg ikke klarer å løse problemene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35. Jeg liker å holde på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36. Jeg er i stand til å nå mine mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
37. Når jeg ikke lykkes med én gang, tenker jeg fort at jeg aldri vil få det til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
38. Det er helt OK å gjøre feil i klassen, så lenge du lærer av det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
39. Jeg har mange forhåpninger om framtida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
40. Det viktigste i klassen vår er å få gode karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
41. Det som betyr noe i klassen vår er at vi gjør så godt vi kan i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
42. Det er viktig for lærerne våre at vi skjønner det vi gjør, og ikke bare pugges det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

KS-17
6-4

2

8

Utsatteleser gjennomføres
med assistanse fra SU-ek, NTN

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

	Svært usant	1	2	3	4	5	6	Svært sant
43. Jeg blir glad når jeg tenker på framtida mi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Det er viktig for lærerne våre at vi lærer nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Det viktigste i klassen vår er å svare riktig på spørsmålene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Lærerne mine får meg til å føle at det er greit å stille spørsmål.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av problemer i familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg har venner utenom skolen som behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi jeg ikke har noen venner her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Jeg vurderer å slutte på skolen på grunn av stadige konflikter med lærerne mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Jeg er ivrig etter å få realisert mine drømmer i framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Andre elever i klassen min behandler meg med respekt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Andre elever i klassen min er hyggelige mot meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg ikke har det så bra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg vurderer å slutte på skolen fordi det er alt for mye teori.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Jeg har ingen å snakke med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Jeg har ingen venner på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de spørsmålene jeg har.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Andre elever i klassen min sier positive ting om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Jeg har venner utenom skolen som sier positive ting om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Andre elever i klassen min gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Foreldrene mine gir meg gode råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Jeg har venner utenom skolen som gjør ting sammen med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-17
0-4

3 8

Utsøketilskott gjennomført
med støtte fra SSBK, NTNU

V17

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

Hvor sanne er hver av disse påstandene for deg?

- | | Svært usant | | | | | Svært sant |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. Jeg vurderer å slutte på skolen for å begynne å jobbe og tjene penger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Jeg har venner utenom skolen som er hyggelige mot meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Jeg føler at lærerne mine oppmuntrer meg når det er noe jeg ikke får til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Jeg trives sammen med foreldrene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Jeg får mye energi av å tenke på livet mitt framover | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 80. Foreldrene mine støtter meg hvis jeg har problemer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Oppgavene jeg har fått på skolen har vært passe vanskelige for meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Jeg er ofte trøtt/uopplagt på skolen fordi jeg har brukt data eller mobiltelefon om natta ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Jeg er fornøyd med kroppen min | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Aldri | Under 1 gang i uka | 1 gang i uka | 2 ganger i uka | 3 el. flere ganger i uka |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 85. Utenom skoletiden, hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir svett eller andpusten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Ingen | 1 - 5 | 6 - 10 | Over 10 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 86. Hvor mange timer i uka bruker du på å jobbe med lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Hvor mange ganger har du skulket skolen i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Hvor mange ganger har du kommet for sent på skolen uten gyldig grunn i dette skoleåret? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Slett ikke sikker | | | | | Svært sikker |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 89. Hvis du har faglige problemer på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Hvis du ikke har det så bra på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Hvis du er usikker på om du vil fortsette på skolen: Hvor sikker er du på at du har minst én voksen på skolen du kan snakke med om dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Nei, Aldri | Ja, én gang | Ja, 2 eller 3 ganger | Ja, 4 til 10 ganger | Over 10 ganger |
|--|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 92. Har du noen gang drukket så mye alkohol at du har vært skikkelig beruset (full)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Hver dag | Hver uke, men ikke hver dag | Under én gang i uka | Røyker ikke i det hele tatt | |
| 93. Hvor ofte røyker du? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

KS-17
6-4

4 8

Undersøkelser gjennomføres med assistanse fra SU-ek., NTN

V17

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

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

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

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

+

+

Disse spørsmålene handler om hvordan du vanligvis takler vanskeligheter i livet ditt. Hva har du gjort når du har opplevd problemer?

	Dette har jeg gjort.....			
	nesten aldri 1	av og til 2	ganske ofte 3	nesten alltid 4
94. Jeg har brukt kreftene mine på å gjøre noe med situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Jeg har gitt opp å gjøre noe med det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Jeg har tatt grep for at det skal bli bedre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jeg har prøvd å snu på det og se mer positivt på situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Jeg har søkt trøst og forståelse fra noen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Jeg har sluttet å forsøke å få det bedre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Jeg har prøvd å finne en løsning på problemene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Jeg har tenkt mye på hva jeg kunne gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Jeg har tenkt på om det kan komme noe godt ut av situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Jeg har prøvd å prate med noen om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

104. Hvis du skal ut i lære neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre læretida? ⇨

Ikke i det hele tatt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heit sikker
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

105. Hvis du skal fortsette i videregående skole neste år: På skalaen fra 1 til 10, hvor sikker er du på at du vil komme til å fullføre videregående skole? ⇨

Ikke i det hele tatt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heit sikker
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

106. I løpet av dette skoleåret (2016-17), har det hendt at du var på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

	Nei 1	Ja, 1 - 2 ganger 2	Ja, 3 - 4 ganger 3	Ja, 5 ganger el. mer 4
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

107. Hvis ja: Ca. hvor mange av dagene i skoleåret 2016-17 var du på skolen, enda du var så syk at du burde vært sykmeldt? ⇨

Ingen dager 1	1 - 7 dager 2	8 - 14 dager 3	15-30 dager 4	31 dager el. mer 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

108. Har du deltatt i noe av dette i videregående opplæring?

NB: Kryss av for alt som stemmer!

1. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i skoleåret 2016/17.....	<input type="checkbox"/>
2. Ungdomsbedrift (UB) i regi av Ungt Entreprenørskap i tidligere skoleår.....	<input type="checkbox"/>
3. Elevbedrift i regi av skolen (uten involvering fra Ungt Entreprenørskap).....	<input type="checkbox"/>
4. Andre aktiviteter/prosjekter med fokus på entreprenørskap el. selvstendig næringsvirksomhet....	<input type="checkbox"/>

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

	Under 5 timer 1	6 - 10 timer 2	10 - 15 timer 3	Over 15 timer 4
1. Datamaskin til skolearbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se på videoklipp (f.eks. Youtube).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dataspill.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. SnapChat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Twitter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

7. Facebook
 8. Instagram
 9. Nyheter.....
 10. Medieproduksjon (lage musikk/film/foto etc.) ..
 11. Nettforum
 12. Annet (hva?)[Ⓟ]

Annet: Ⓟ

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

110. Hvor ofte gjør dere noe av dette på skolen? ⇨

- | | Aldri
1 | Sjelden
2 | Ganske ofte
3 | Svært ofte
4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lager presentasjoner (Powerpoint, keynote e.l.) på PC/Mac .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fotograferer og redigerer bilder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lager og redigerer film /video | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bruker spill i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Bruker mobil i undervisningen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bruker nettbrett i undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lager nettsider | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lager blogger..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lager egne programmer/apper/spill | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Annet (hva?) [Ⓟ] | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet: Ⓟ

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

111. Hvor mye lærer du om bruk av data og medier av hver av disse? ⇨

- | | Ikke noe i det hele tatt | | | | | | Svært mye |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 1. Lærere eller andre på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Foreldre eller andre voksne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nettkontakter e.l. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

112. Skal du begynne på allmenn påbygging neste år? ⇨

Ja ... ; Nei

*Resten av spørsmålene er til deg som skal ut i lære.
 Er du på studieforberedende utdanningsprogram, eller skal ta allmenn påbygging, er du ferdig med skjemaet nå. Takk for at du ville svare på spørsmålene!*

113. I hvilket yrke ønsker du å ta fagbrev? (f.eks. murer, tømrer, lastebilme kaniker, ...)⇨

STORE, TYDELIGE BLOKKBOKSTAVER

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

114. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å velge yrke? ⇨

	Ikke viktig / det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

115. Har du søkt læreplass? ⇨

Ja Nei

116. Har du søkt samme læreplass som noen du kjenner? ⇨

Ja Nei

117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
117. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en søknad om læreplass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

118. Jeg har fått god nok hjelp til å kunne skrive en CV.....

119. Jeg har fått god nok hjelp fra skolen til å kunne finne en læreplass

120. Var du med på læreplasskonferansen i november? ⇨

Ja Nei

121. Hvor viktige har hver av disse vært for deg for å finne en læreplass? ⇨

	Ikke viktig / det hele tatt					Svært viktig
	1	2	3	4	5	6
1. Venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nettet/media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan tror du at du får det når du begynner i lære?

122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen

	Svært usant					Svært sant
	1	2	3	4	5	6
122. Jeg tror jeg kommer til å få det hyggelig på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

123. Jeg tror jeg kommer til å klare meg bra på læreplassen.....

124. Jeg tror jeg kommer til å møte hyggelige mennesker på læreplassen.....

125. Jeg tror jeg kommer til å lære mye interessant på læreplassen

126. Jeg tror jeg vil få nye venner på læreplassen

127. Jeg gleder meg til det jeg skal lære på læreplassen.....

128. Jeg gleder meg til å treffe nye mennesker på læreplassen

129. Jeg tror det blir spennende å begynne å arbeide

130. Jeg tror jeg kommer til å få en spennende jobb når jeg blir ferdig med læretida

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg D Elevenes svarfordeling

Tabell D-1: Elevenes svarfordeling utover kjønn, mors utdanningsnivå og bosted

Kontrollvariabler	Gruppe	Antall	%
Kjønn n=2120	Jente	1061	50
	Gutt	1059	50
Mors utdanningsnivå n=1993	Lav utdanning	742	37
	Middels utdanning	583	29
	Høy utdanning	668	34
Bosted n=2120	By	1708	81
	Bygd	412	19

Tabell D-2: Elevenes svarfordeling utover opplevd ensomhet og selvverd, svarfordeling i prosent

Items ment for å måle ensomhet		Svært usant						Svært sant
			2	3	4	5		
Jeg har ingen venner på skolen	Alle	86	6	3	3	1	1	
	Jenter	86	6	4	2	1	1	
	Gutter	85	7	3	3	1	1	
Jeg har ingen å snakke med på skolen	Alle	82	9	3	3	2	1	
	Jenter	63	18	7	6	4	2	
	Gutter	81	9	4	3	2	1	
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	Alle	79	11	4	3	2	1	
	Jenter	81	11	4	2	1	1	
	Gutter	77	11	4	5	2	1	
Jeg føler meg ensom på skolen	Alle	66	17	7	5	3	2	
	Jenter	63	19	6	6	4	2	
	Gutter	70	15	7	5	2	2	
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	Alle	74	12	6	4	2	2	
	Jenter	76	11	5	4	2	2	
	Gutter	71	13	6	4	3	3	
Items ment for å måle selvverd								
Jeg godtar meg selv slik jeg er	Alle	2	4	10	21	31	32	
	Jenter	3	6	14	26	31	20	
	Gutter	1	3	6	16	31	43	
Jeg vil helst være slik jeg er	Alle	2	5	12	20	30	31	
	Jenter	3	6	16	25	30	20	
	Gutter	1	3	7	15	32	42	
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	Alle	28	28	15	15	9	5	
	Jenter	18	28	19	17	12	6	
	Gutter	38	28	12	13	6	3	
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	Alle	25	31	17	12	10	5	
	Jenter	16	27	21	16	13	7	
	Gutter	34	34	14	8	7	3	

Tabell D-3: Elevenes svarfordeling utover emosjonelle problemer, svarfordeling i prosent

Items ment for å måle emosjonelle problemer	Alle			Jenter			Gutter		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Jeg blir ofte nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	31	43	26	23	42	35	39	45	16
Jeg bekymrer meg mye	32	40	28	20	41	40	45	38	17
Jeg blir ofte lei meg, nedfor eller på gråten	66	24	10	51	34	15	81	14	5
Jeg blir redd for mye, jeg blir lett skremt.	68	23	9	57	29	14	80	16	4
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	52	30	18	37	35	28	67	26	7

0= stemmer ikke, 1=stemmer delvis, 2=stemmer helt

Vedlegg E Korrelasjoner mellom items

Tabell E-1: Interne korrelasjoner – sosiale medier

	1	2	3	4	5
1. Snapchat	1	.64**	.45**	.14**	-.05*
2. Instagram		1	.55**	.14**	-.08**
3. Facebook			1	.19**	.05*
4. YouTube				1	.42**
5. Dataspill					1

**p<0,01 signifikant på 0,01-nivå, *p<0,05 signifikant på 0,05-nivå

Tabell E-2: Interne korrelasjoner - ensomhet

	1	2	3	4	5
1. Jeg føler meg ensom på skolen	1	0,59**	-0,56**	0,56**	0,60**
2. jeg har ingen å snakke med på skolen		1	0,77**	0,60**	0,62**
3. jeg har ingen venner på skolen			1	0,59**	0,63**
4. jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene				1	0,59**
5. Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med					1

**p<0,01 signifikant på 0,01-nivå

Tabell E-3: Interne korrelasjoner – selvvverd

	1	2	3	4
1. Jeg vil helst være slik jeg er	1	0,75**	-0,56**	-0,59**
2. Jeg godtar meg selv slik jeg er		1	-0,57**	-0,55**
3. jeg er ofte misfornøyd med meg selv			1	0,65**
4. jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes				1

**p<0,01 signifikant på 0,01-nivå

Tabell E-4: Interne korrelasjoner – emosjonelle problemer

	1	2	3	4	5
1. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	1	0,35**	0,40**	0,27**	0,30**
2. Jeg bekymrer meg mye		1	0,51**	0,47**	0,41**
3. jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten			1	0,42**	0,46**
4. jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker				1	0,43**
5. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt					1

**p<0,01 signifikant på 0,01-nivå

Vedlegg F Prinsipale komponentanalyser (PKA) og reliabilitetstest (α)

Tabell F-1: PKA og reliabilitetstest – bruk av sosiale medier. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. $n=2014$

items	1	2
I løpet av en vanlig uke hvor mye tid bruker du på Instagram?	0,91	
I løpet av en vanlig uke hvor mye tid bruker du på Snapchat?	0,87	
I løpet av en vanlig uke hvor mye tid bruker du på Facebook?	0,80	
I løpet av en vanlig uke hvor mye tid bruker du på YouTube?		0,89
I løpet av en vanlig uke hvor mye tid bruker du på Dataspill?		0,82
Egenverdi	2,3	1,44
% forklart varians	46,8	28,8
Chronbachs alfa	0,83	0,65

Tabell F-2: PKA og reliabilitetstest – LSDQ ensomhet. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. $n=2100$

Items	1	2
Jeg har ingen venner på skolen	0,91	
Jeg har ingen å snakke med på skolen	0,90	
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	0,86	
Jeg føler meg ensom på skolen	0,78	
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	0,76	
Det er lett å like meg		0,91
De fleste liker meg		0,90
Det er mange som vil ha meg som venn		0,89
Jeg har lett for å få venner		0,70
Egenverdi	4,85	1,78
% forklart varians	53,86	19,82
Chronbachs alfa	0,89	0,88

Tabell F-3: PKA og reliabilitetstest – selvverd. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. $n= 2104$

Items	1
Jeg vil helst være slik jeg er	0,89
Jeg godtar meg selv slik jeg er	0,89
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv (Snudd) (Marsh)	0,86
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes (Snudd) (Valås)	0,86
Egenverdi	3,07
% forklart varians	76,65
Chronbachs alfa	0,88

Tabell F-4: PKA og reliabilitetstest - SDQ emosjonelle problemer. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. n=2057

	1	2	3	4	5
Jeg blir ofte nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	0,75				
Jeg bekymrer meg mye	0,75				
Jeg blir ofte lei meg, nedfor eller på gråten	0,71				
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	0,66				
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	0,54				
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre		0,72			
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig		0,61			
Jeg deler gjerne med andre		0,54			
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg		0,54			
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler		0,52			
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om		0,42			
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)		0,41	0,37		
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro			-0,87		
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse			-0,84		
Jeg blir lett distraherert, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	0,46		-0,48		
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	-0,36	0,38	0,40		
Jeg blir ofte sint og har kort lunte			-0,32		
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen og andre steder				0,74	
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil				0,66	
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse				0,64	
Andre barn eller unge plager eller mobber meg				0,54	-0,33
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder					-0,70
Jeg har en eller flere gode venner					0,61
Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	0,35				-0,55
Jeg blir som regel likt av andre på min alder		0,34			0,52
Egenverdi	4,39	2,82	2,18	1,62	1,06
% forklart varians	17,5	11,6	8,7	6,5	4,2
Chronbachs alfa	0,77				

Vedlegg G T-test og ANOVA – forskjeller mellom grupper

Tabell G-1: T-test og ANOVA - forskjell mellom grupper og opplevd ensomhet, selvverd og emosjonelle problemer. Gjennomsnitt, standardavvik, p-verdi (t-test) og effektstørrelse (cohens d og η^2).

Aspekt ved psykisk helse	Grupper	Gjennomsnitt	Std.avvik	P-verdi	Cohens d/ η^2
Opplevd ensomhet	By	1,48	0,88	0,06	0,1
	Bygd	1,39	0,82		
Selvverd	By	4,47	1,2	0,00	-0,19
	Bygd	4,69	1,1		
Emosjonelle problemer	By	3,55	2,61	0,00	0,29
	Bygd	2,81	2,45		
Opplevd ensomhet	Lav utdanning	1,52	0,93	0,01	<0,1
	Middels utdanning	1,43	0,87		
	Høy utdanning	1,39	0,77		
Selvverd	Lav utdanning	4,45	1,27	0,12	<0,1
	Middels utdanning	4,57	1,12		
	Høy utdanning	4,54	1,13		
Emosjonelle problemer	Lav utdanning	3,50	2,66	0,33	<0,1
	Middels utdanning	3,34	2,52		
	Høy utdanning	3,31	2,55		

Vedlegg H Utgående hierarkisk og polynomial regresjonsanalyse

Tabell H-1: Hierarkisk regresjonsanalyse – opplevd ensomhet. Alle elever. Endring i R^2 er signifikant ($p < 0,01$) og SoMe 2 ($p < 0,01$). Indikerer en proporsjonal sammenheng med opplevd ensomhet og tid brukt på Facebook og YouTube.

Variabler	Opplevd ensomhet			
	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	1,45**		1,23**	
Jente	-0,04	-0,02	0,08	0,05
Mor middels utdanningsnivå	-0,1*	-0,05	-0,10*	-0,05
Mor høyt utdanningsnivå	-0,14**	-0,08	-0,14**	-0,08
By	0,11*	0,05	0,09	0,04
SoMe 1			-0,03	-0,04
SoMe 2			0,14**	0,14
Justert R^2	0,01		0,02	

Merk: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Referansekategori: gutt, mor med lavt utdanningsnivå, bygd
SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook, SoMe 2: YouTube og Dataspill

Tabell H-2: Polynomial regresjonsanalyse – selvverd og emosjonelle problemer. Alle elever. Endring i R^2 er signifikant ($p < 0,01$) men ingen av de kvadrerte målene ($p > 0,1$). Indikerer en proporsjonal sammenheng med selvverd og emosjonelle problemer og tid brukt på sosiale medier.

Variabler	Selvverd				Emosjonelle problemer			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Konstant	4,94**		5,63**		2,01**		0,75	
Kjønn	-0,69**	-0,29	0,80**	0,34	2,06**	0,40	2,34**	0,45
Mor utdanning middels	0,13*	0,05	0,12	0,05	-0,21	-0,04	-0,16	-0,03
Mor utdanning høy	0,14*	0,06	0,13*	0,05	-0,39**	-0,07	-0,31*	-0,06
By	0,20**	0,07	-0,18**	-0,06	0,68**	0,10	0,62**	0,09
SoMe 1			-0,23	-0,17			-0,06	-0,02
SoMe 2			-0,32*	-0,24			0,78*	0,26
(SoMe 1) ²			0,05	0,18			0,04	0,07
(SoMe 2) ²			0,04	0,13			-0,09	-0,13
Justert R^2	0,09**		0,10**		0,17**		0,19**	

Merk: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Referansekategori: gutt, mor med lav utdanning, bygd
SoMe 1: Snapchat, Instagram og Facebook, SoMe 2: YouTube og Dataspill

Vedlegg I Scatterplott

Figur I-1: Scatterplot – SoMe 1 og ensomhet: Snapchat, Instagram og Facebook. Alle elever



