

T I D S S K R I F T F O R ungdomsforskning

ÅRGANG 17 Nr. 1–2017

Artikler

Livet på Instagram Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap Hilde Vere Hilmarsen & Hans Christian Arnseth.....	3
Kjennetegn ved unge pokerspillere Er poker særlig attraktivt for elever med gode karakterer? Niri Talberg.....	24
Hvem går til helsesøster? Torunn Gammelsrud Finpå ¹⁾ , Lisbeth Gravdal Kvarme ²⁾ & Nina Misvær ²⁾	54
Bidragstere i dette nummeret	78

Livet på Instagram

Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap

HILDE VERE HILMARSEN & HANS CHRISTIAN ARNSETH

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

I denne artikkelen ser vi nærmere på ungdommers bruk og forståelse av bildedeling på Internett. Vi analyserer data fra semistrukturerte intervjuer og beskriver hvordan tre jenter og tre gutter fra Norge håndterer problemstillinger knyttet til hvem de er og hvordan de fremstår når de deler bilder i sosiale medier. I artikkelen belyser vi også hvordan ungdom gjennom sin bildedelingspraksis framviser og utvikler en kompleks kommunikativ kompetanse, både i fremstillingen av eget uttrykk og i lesingen av andres bilder og kommentarer.

Denne artikkelen handler om hvordan ungdommer skaper seg selv, håndterer vennerelasjoner og kommuniserer med hverandre både visuelt og skriftlig på Instagram. Undersøkelsen Barn og medier 2016 fra Medietilsynet viser at blant landets 15–16-åringer bruker 90 prosent av jentene og 74 prosent av guttene sosiale bildetjenester en eller flere ganger om dagen (Medietilsynet 2016). Deling av bilder utgjør i dag et helt sentralt element i vennerelasjoner mellom unge mennesker. Det faktum at ungdom deler bilder av seg selv har gjort at livet de lever er langt mer synlig enn det var tidligere (Sarvas og Frohlich 2011). Et særlig interessant moment er at de fleste er bevisste på at bilder som tas skal bli sett av andre. Dette kommunikative elementet påvirker prosessen med å ta, bearbeide og dele bilder i sosiale medier (Weilenmann mfl. 2013). Betydningen av å motta tilbakemeldinger fra andre i de sosiale mediene øker betydelig i tenårene (Medietilsynet 2016). Dette stiller ungdom overfor en rekke nye utfordringer knyttet til hvordan de utøver og forhandler identitet i og med at bilder fra hendelser i livene deres deles med et bredt spekter av personer man søker respons og bekreftelse fra.

Vi analyserer hvordan et utvalg av vanlige ungdommer erfarer og opplever hvordan det er å bruke bildedelingstjenester som Instagram. Med vanlige ungdommer mener vi ikke at de nødvendigvis er representative, men snarere at de ikke står ut som spesielle. De har for eksempel ikke flere hundre tusen følgere på profilen sin, de administrerer ikke brukerprofiler der de utelukkende deler innhold relatert til en spesiell interesseorientering (som for eksempel sminke, mote eller interiør), eller driver

dedikerte fansider. De deler bilder relatert til hverdagslige hendelser og interesser. Vi vil undersøke hvordan ungdommene fremstiller seg selv, og hvordan de reflekterer omkring sine erfaringer med å legge ut bilder eller lese andres kommentarer. Vi søker å få fram ungdommenes meninger og erfaringer og hvordan de selv opplever og gir mening til det de gjør. Vi er særlig opptatt av hvordan ungdom konstruerer identiteter og hvordan de i og gjennom dette også fremviser og utvikler former for literacy. Det finnes ikke et norsk ord for literacy og av praktiske hensyn bruker vi derfor literacy og kompetanse litt om hverandre. Literacy betegner en semiotisk kompetanse eller evne til å skape og tolke tekst i vid forstand.

Formålet med studien er å generere kunnskap om hva som karakteriserer ungdommers billedelingspraksiser på Instagram og hva dette betyr for deres identitet og selvbilde. Selv om «... virtual identity *is* identity work performed and enacted online ...» (Benwell og Stokoe 2006:278), vil digital identitetsdanning ha betydning ut over den digitale arenaen (Gillen 2014). Vi viser hvordan sosiale relasjoner og vennskap online og offline henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Dette bidrar til å øke vår innsikt og kunnskap om hvordan unge mennesker forhandler og utøver identitet i informasjonssamfunnet. Følgende problemstilling gir retning til studien:

- Hva karakteriserer ungdommers billedlige fremstillinger og kommunikasjonspraksiser på en sosial billedelings-tjeneste, og hva betyr dette for deres identitetskonstruksjon?

Ungdom, identitet og sosiale medier

Forskning om ungdom og sosiale medier har fokusert på hvordan mediene representerer forskjellige arenaer for utøvelser av identitet og hvordan disse fungerer som verktøy i forhandlinger om hvem vi er og hvordan vi oppfattes (boyd 2014, Alvermann mfl. 2012, Lindqvist Bergander 2015, Buck 2012). Forskning har blant annet sett på sammenhenger mellom konstruksjon av profiler på sosiale medier og resepsjon av disse. Profiler er en viktig del av unge menneskers identitetskonstruksjon. Når de lager profiler orienterer de seg mot og tar hensyn til hvem de tenker ser innholdet (boyd 2007, 2010). Flere ungdommer har også flere profiler som retter seg mot ulike grupper av publikummere (Alvermann mfl. 2012, Aas-Hansen 2015, Johannesen 2016). Kontaktene unge har i de sosiale mediene er ofte personer de kjenner utenfor mediet (boyd 2007, Ellison mfl. 2007, Zhao mfl. 2008, Peter mfl. 2009, boyd 2014, Lindqvist Bergander 2015). Imidlertid omfatter disse gjerne en stor variasjon i vennskapstilknytninger; en nær venn, noen som bor i nabolaget eller en klassekamerat (Ellison mfl. 2007, Skog 2011). Størstedelen av innholdet som deles handler derfor primært om en posisjonering av seg selv i relasjon til venner og jevnaldrende (boyd 2007, 2008, 2014, Aas-Hansen 2015).

Flere forskere har vist hvordan delingen av bilder på sosiale medier motiveres ut i fra et ønske om å oppnå sosial anerkjennelse fra sitt publikum, samt å fremstå på en bestemt og ønskelig måte overfor disse. Dette innebærer blant annet at unge utelukker kvaliteter som de mener ikke støtter opp under deres ønskede versjon av seg selv (boyd 2007, Zhao mfl. 2008, Manago mfl. 2008, Strano og Wattai 2010, Storsul 2011). De tilpasser kommunikasjonen til hvem de snakker med og til, og de normer og forventninger de opplever regulerer kommunikasjonen i sosiale medier (boyd 2014, Berentsen 2014, Aas-Hansen 2015, Seerup 2015, Lindqvist Bergander 2015, Johannesen 2016). boyd og Heer (2006) understreker for eksempel at profiler på sosiale medier ikke må regnes som statiske representasjoner, men som en digital forlengelse av dem selv som muliggjør kontinuerlig kommunikasjon med de andre brukerne av mediet. Dette er arenaer hvor ungdom må «... write themselves into being» (boyd og Heer 2006:1). Den sosiale interaksjonen preges slik av at innholdet som deles er tilpasset og tiltenkt et bestemt publikum (boyd og Heer 2006).

Tilbakemeldinger i sosiale medier er viktige elementer i ungdoms identitetskonstruksjon da disse kan fungere som forsterkninger av de unges sosiale relasjoner (Lindqvist Bergander 2015). Motsatt kan mangelen på tilbakemeldinger resultere i en usikkerhet omkring hvordan de oppfattes av andre (boyd 2008, Hegg 2016). Likes er spesielt viktig og mange unge rapporterer at det er skuffende dersom de får få likes på innhold de deler (Skog 2012, UngOrg 2014).

Kommunikasjon og samhandling i sosiale medier illustrerer på samme tid også de unges kompetanse og evne til å forstå sosiale normer og nettbaserte sosiale samspill. Deltakelsen i de sosiale mediene krever derfor både refleksjon over egen rolle i relasjon til andre, og en forståelse av hvordan kulturelle og sosiale kontekster strukturerer kommunikasjon og meningsdannelse i og gjennom sosiale medier. Til forskjell fra den nevnte forskningen ser vi mer eksplisitt på sammenhengen mellom identitet og literacy i relasjon til bildedeling.

Identitet og literacy i et dialogisk perspektiv

For å analysere ungdoms bruk av Instagram tar vi utgangspunkt i et perspektiv på identitet som sosialt konstruert. Dette betyr at hvem vi er, hvordan vi fremstiller oss selv og hvordan vi forstår meningen med andres handlinger, skapes og konstitueres i bestemte kulturelle og kontekstuelle sammenhenger. Identitet skapes, utvikles og opprettholdes i sosiale relasjoner gjennom deltakelse i ulike typer av sosiale praksiser og virksomheter (Mead 1962, Goffman 1992). Således varierer hvem vi er i våre relasjoner til andre med den sosiale konteksten vi befinner oss innenfor. Vi er særlig inspirert av Goffman (1992) sin forståelse av hvordan spørsmål knyttet til identitet håndteres i sosial interaksjon. Ved

hjelp av begrepene roller, selvpresentasjon og inntrykkshåndtering (impression management) forsøkte han å forklare hvordan vi skaper oss selv i møtet med andre. Han så på utøving av identitet som en slags opptreden hvor vi iscenesetter oss selv ved å fremstille oss på bestemte måter.

Inntrykkshåndtering handler om de forsøkene vi gjør på å kontrollere de inntrykk andre får av oss som person. Gjennom klesstil, gester eller handlinger forsøker vi å skape bestemte uttrykk som gir andre i våre omgivelser bestemte inntrykk av oss som personer (Goffman 1992). Dette innebærer at vår identitetskonstruksjon alltid vil være en selektiv fremstilling da vi holder frem de karakteristikkene som vi oppfatter vil generere ønsket respons (Goffman 1992). Hvem vi orienterer oss mot har betydning for hvordan vi handler og videre hvordan vi oppfører oss, og gjennom deres responser får vi en indikasjon på hva som er sosialt akseptert og ikke (Goffman 1992). Inntrykkshåndtering er en prosess som forekommer i umiddelbar samhandling med andre og improvisasjon og vane spiller en sentral rolle (Buckingham 2008). Det er derfor ikke nødvendigvis slik at det er snakk om bevisste og strategiske handlinger. Videre er det heller ikke slik at vi alltid kan kontrollere hvordan andre tolker våre versjoner av oss selv. Goffman (1992) snakker om at vi også kan «give off» bestemte signaler som ikke nødvendigvis passer overens med det bildet vi ønsker å skape.

Vi ser identitet som nært forbundet med literacy. Vår forståelse og bruk av begrepet tar utgangspunkt i den sosiale vendingen med fremveksten av New Literacy Studies og vi bruker begrepet som en beskrivelse av «... sosiale praksiser der symbolske redskaper og medieringsformer er involvert ...» (Østerud og Skogseth 2008:26). Begrepet kan oversettes til lese- og skrivekyndighet. Imidlertid vil det å kunne lese og skrive gå ut over koding og avkoding av skrift (Lindqvist Bergander 2015, Lankshear og Knobel 2008). Å kunne lese handler om å forstå bruken av symboler i relasjon til kontekster slik som sosiale medier og ha en forståelse for hvordan ord kan ha ulik betydning avhengig av sammenhengen det brukes i (Buckingham 2006). Literacy handler således om evne til å delta i sosiale kontekster hvor det forekommer meningsfortolkning av tegn, og da som evner til å bruke tegn på relevante måter i relasjon til den foreliggende sosiale konteksten (Østerud og Skogseth 2008). Bruken av symboler og tegn, og vår tolkning av disse, blir slik en del av situerte sosiale praksiser i og med at vi tilskriver symboler mening som går utover dets leksikalske betydning (Lankshear og Knobel 2008).

Når vi deltar i praksiser hvor tekster eller bilder inngår og vi gir mening til disse, inntar vi samtidig også bestemte posisjoner i et sosialt felt; vi viser hvem vi er overfor andre. Vi inntar posisjoner som lærere, foreldre eller kjærester og våre handlinger rammes inn og får mening i tilknytning til slike posisjoner. Deltakelsen i sosiale medier fordrer også ulike former for literacy, eller en praktisk kyndighet i å skape og tolke tegn

som gjør oss i stand til å delta i den aktuelle sosiale praksisen (Buckingham 2006). Dette betyr at «... both what and how one reads and writes can have an impact on the type of person one is recognized as being and on how one sees oneself» (Moje og Luke 2009:416). De literacypraksisene vi deltar i både reflekterer og produserer på samme tid våre identiteter (Moje og Luke 2009, Gee 2000). Literacypraksiser er på denne måten dialogiske eller gjensidig forbundet med hverandre (Silseth og Arnseth 2011). I vår deltakelse orienterer vi oss samtidig mot «den andre» i den forstand at enhver handling, nærmere bestemt kommentar eller deling av et bilde, orienterer seg mot en leser og er ikke et produkt av individet som et isolert subjekt (Linell 2009:432). Sagt annerledes; «Literacy practice is a dialogic activity in which the reader or author is always in conversation with another, whether strategic or not, such conversation requires acts of identification and enactments of identity» (Moje og Luke 2009:434).

Aktivitetene på sosiale medier utgjør sosiale praksiser der man bruker seg selv i handlingen og kommuniserer mening gjennom bruk av symboler, både som produsent av uttrykk og som mottaker (Lankshear og Knobel 2006). Deltakelse krever både teknisk, sosial og kulturell kompetanse i å bruke og forstå medieuttrykk i en bestemt sosial sammenheng (Østerud og Skogseth 2008). Våre identiteter har betydning for vår deltakelse i sosiale medier, men vår deltakelse krever også ulike former for literacy. Som deltakere i literacypraksiser konstruerer vi samtidig bestemte roller og posisjoner. I neste del vil vi redegjøre for hvordan vi har gått fram metodisk for å belyse ungdommers identitetsdanning og literacy i og med sosiale medier som Instagram.

Data og metode

Det empiriske datamaterialet består av kvalitative forskningsintervjuer med seks ungdommer på fjorten år, henholdsvis tre gutter og tre jenter. Dette var et formålsorientert utvalg basert på tidligere gjennomførte mediedagbøker i to klasser på en skole på Østlandet. I disse dagbøkene skrev de om sin hverdag med digitale medier. Ungdommene ble valgt ut på bakgrunn av deres bruk av Instagram, samt forskjeller i deres fritidsaktiviteter- og sysler. Datainnsamlingen ble gjennomført senhøsten 2014. Intervjuene varte mellom 25–50 minutter og ble av praktiske årsaker gjennomført i skoletiden. Intervjuene var semistrukturerte og besto av fem temaer: *generelt om bruk, følger/følgere, bilder, #/kommentarer* og *profilens helhet*, med tilhørende eksempler og spørsmål. Spørsmålene var åpne med det formål å generere utfyllende svar i form av fortellinger og eksempler fra deres egen bruk gjennom å vise fram bilder og fortelle om praksiser. Imidlertid var det stor variasjon mellom fortellingene til ungdommene med hensyn til detaljer og presise eksempler. Generelt opplevde vi at ungdommene hadde problemer med å sette ord på hva som for eksempel gjorde at et bilde var «stygt» eller

«fint». Til tross for dette, opplevde vi gjennom mer detaljerte oppfølgingsspørsmål å få innblikk i hvilke kriterier ungdommene brukte for å vurdere bilder.

Vi brukte en tematisk analyse for å kartlegge mønstre i materialet og tok utgangspunkt i tema vi fant igjen på tvers av ungdommenes fortellinger (Braun og Clarke 2006). Temaene er kodet med utgangspunkt i hva ungdommene faktisk svarte og de kan derfor ikke eksplisitt knyttes til spørsmålene som ungdommene ble stilt i intervjuene (Braun og Clarke 2006). Analysen ble organisert i fem faser: 1) Bli kjent med data, 2) koding av data, 3) søke etter tema, 4) gjennomgang av tema og 5) definering av tema og produksjon av resultat (Braun og Clarke 2006). Kodene beskrev noe vesentlig om hva ungdommene sine utsagn handlet om, og de første temaene var i større grad en redegjørelse for hvordan vi oppfattet ungdommenes tanker og opplevelser med Instagram mer overordnet. Disse første temaene omhandlet: *a) Instagram sin betydning, b) interesse og identitet, c) tanken bak bildene, d) tilgang til bildene, e) tilbakemeldingenes betydning og f) andres påvirkning på profilen*. Deretter foregikk analyseprosessen i to trinn. Vi skrev først sammendrag om temaene så nær dataene som mulig ved å bruke samme språk som i intervjuene. Deretter fokuserte vi på hvordan temaene kunne fortolkes ut i fra et teoretisk rammeverk. Dette innebar at vi forsøkte å beskrive årsakene til eller bakgrunnen for ungdommenes mer deskriptive beskrivelser (Thagaard 2013). *Instagram sin betydning, interesse og identitet, tanken bak bildene* og hvem ungdommene gav *tilgang til bildene*, forklares og forstås i lys av begreper om identitetsdannelse, særlig hvordan personer gjennom sin praksis orienterer seg mot andre personer i et sosialt felt. Til slutt endte vi opp med fire temaer: *1) posisjonering gjennom interesser, hobby og livsstil, 2) andres respons påvirker identitet, 3) riktig bruk i henhold til kontekst, 4) relasjonell tolkning av symboler*. Temaene tar for seg ulike aspekt som er vesentlige for ungdommenes identitetskonstruksjoner og kommunikasjonspraksiser. Vi vil strukturere den empiriske delen av artikkelen etter disse fire temaene.

Studien gir innblikk i aspekter som var vesentlige for ungdommenes identitetskonstruksjon i form av deres billedlige fremstillinger og kommunikasjonspraksiser, og gir innsikt i hvordan de forhandlet identitet i og gjennom en digital samhandling med andre på en sosial bildedelingstjeneste. De utvalgte sitatene og kondenserte beskrivelsene som presenteres understreker argumentasjoner som gjøres og gir eksempler på hvordan ungdommene forhandler, iscenesetter og konstruerer identitet som en relasjonell praksis. Den kvalitative framgangsmåten og utformingen av intervjuene bidro til åpenhet og gjorde det mulig å få et innblikk i bruken deres med utgangspunkt i hvordan de beskriver sine erfaringer. Våre beskrivelser av mønstre og sammenhenger er generelle og overførbare i den forstand at det ungdommene sier de gjør på Instagram illustrerer mer generelle aspekter ved det å gjøre identitet og selvpresentasjon. Dette betyr ikke at

alle ungdommer «gjør» identitet på akkurat de måtene vi beskriver, men at disse strategiene utgjør et sett av praksiser man kan ta i bruk som kompetent deltaker i sosiale medier. Gjennom å belyse ungdommenes beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer, viser vi derfor fram mulige måter å posisjonere seg på ved å velge bestemte bilder og visuelle virkemidler.

Hva karakteriserer ungdommene i utvalget?

De utvalgte ungdommene hadde alle vært brukere av Instagram i 2–3 år. Miriam administrerte to forskjellige brukerprofiler. Den ene profilen var kun tilgjengelig for nære venner, mens den andre var åpen for alle. Hun syntes det var gøy å være på Instagram og fortalte at hun brukte det mye. Miriam drev aktivt med cheerleading og på Instagram fulgte hun forskjellige inspirasjonsbrukere slik som Sophie Elise og Styleconnection. Tuva hadde én brukerprofil. Hun var aktiv innenfor flere idrettsgrener. Hun var både fotballspiller, gikk på cheerleading og spilte i korps. Hun hadde interesse for baking og konditor. Tuva fortalte at hun ikke var så glad i å ta bilder av seg selv. Imidlertid var hun svært glad i å se på bilder, og da spesielt bilder fra bakere for å hente inspirasjon. Kristine administrerte også to brukerprofiler. Begge profilene til Kristine var låst i den forstand at de kun var tilgjengelig for de personene hun selv gav tilgang. Kristine var en svært aktiv danser. Hun danset både jazz, freestyle og slow. Hun fortalte at hun brukte Instagram ofte og at hun jevnlig la ut bilder. Sigurd administrerte én profil. Han spilte fotball og var glad i å jogge på fritiden. Han var generelt interessert i idrett og interesserte seg for flere sportsgrener. Han fulgte blant annet aktivt med på fotball, langrenn og hopp. Sigurd fortalte at han ikke la ut bilder så ofte selv, men syntes det var spesielt gøy å se på kjente fotballspilleres private bilder (utenfor fotballbanen). Vetle hadde også én brukerprofil. Vetle var en svært aktiv ungdom. Han trente mye og var engasjert i idretter som både langrenn, fotball og terrengsykling. På Instagram fulgte han kjendiser innenfor grenene fotball og ski. Hans motto var «live in the moment». Mikkel hadde i likhet med de to andre guttene bare én brukerprofil. Mikkel var glad i å spille FIFA på fritiden og han var også en aktiv fotballspiller. Han fortalte at han ikke brukte Instagram noe særlig og at han sjeldent la ut bilder, men syntes det var spesielt morsomt å se på bilder som handler om vitser (memes) om forskjellige fotballklubber.

Posisjonering gjennom interesser, hobby og livsstil

Innholdet som ungdommene delte markerte hvem de var i relasjon til venner (Buckingham 2008). De eksplisitte identifiseringene med og uttrykk for livsstil tok gjerne utgangspunkt i hva de foretok seg på fritiden. Tuva la ut bilder fra da hun var på Justin Bieber-konsert, fotballkonkurranser, korpsturer, kjente bygninger fra utenlandsferier,

hun og hunden, hun og venninner iført solbriller, hun og en hest, bakervarer hun hadde laget og hun selv med langrennski på et hopp i skogen. Vetle la ut bilder av han selv og andre på skitreninger og samlinger, filmsnutt der han kjørte snøscooter, skigåing på breen, på sydenferie hvor beina og et basseng var i fokus, utenlandsferie med bilde av slottsvakter og han og en venn foran et speil med hårstrikk på hodet og trutmunn. Miriam la ut bilder fra restaurantbesøk med venninner, speilbilde med venninner, telys i hjerteformasjon, hun og venninne med kopp fra Starbucks og bilder relatert til cheerleading på sin offentlige profil.

Det er jo mest ting vi gjør. For eksempel i desember så la jeg ut et bilde som jeg synes var ganske fint med sånne [jule]kuler. Jeg er ganske glad i jul og så var det jo blå kuler, så jeg tenkte at det matchet til den blå [instagramrammen] på profilen. Også er det litt sånn bilder fra konkurranse på cheerleading, bursdager, sommerferie og sånn. Og der skrev jeg [stedsnavn] fordi jeg skulle dit snart. Ellers er det litt mer fra Starbucks og cheerkonkurranser... portrettbildet fra skolen og litt sånn [skole]ball og jul og sånn (Miriam)

Illustrasjonene viser hvordan de la vekt på positivt relaterte verdier. De fremstilte seg selv som omgjengelige, aktive, sosiale og glade, og de la vekt på aktiviteter som skildret vellykkethet, eventyrlyst og humor. De utelot for eksempel å dele innhold som sto i motsetning til dette, og som kunne fremstilte dem som innadvendte, mislykkede eller triste. Denne selektive utvelgelsen tolkes som et forsøk på å styre hva slags inntrykk andre danner seg av dem som personer og hvordan de oppfattes (Goffman 1992).

Jeg legger heller ut hvis jeg gjør noe kult eller noe sånn. Jeg legger liksom ikke ut hva som helst (Vetle)

Hva som ble ansett å være «kult», eller hva ungdommene anså var relevant å vektlegge og som de antok å være morsomt eller misunnelsesverdig, varierte betydelig mellom ungdommene. Dermed fungerte verdiene som ble fremmet og aktivitetene som ble skildret i bildene deres både som et uttrykk for og som en avgrensning av deres identitet. Fremhevingen av interesser på profilen kan tolkes ut i fra Goffman (1992) sin rolleteori. Ungdommene vektla spesifikke interesser i fremstillingen av seg selv. På denne måten kobler de seg også til etablerte sosialt og kulturelt konstruerte roller med bestemte karakteristikk og egenskaper lagt til seg. Ved at Tuva delte bilder fra korpsturer, fotballcuper, bakverk og Justin Bieber-konsert, gav hun uttrykk for sin entusiasme for tenåringsidolet og interesse for konditori, fotball og korps overfor de andre. Ved at Vetle delte bilder av diverse skitreninger, skisamlinger og snøscooter-video, gav han uttrykk for hans interesse for langrenn og annen vintersport. Deres bildedelingspraksiser gjør at vi som tilskuere danner oss forskjellige inntrykk av ungdommene og hvordan de er plassert i et sosialt felt (Bourdieu 1995). For eksempel vil Sigurd sin markering av yndlingslaget Chelsea og favorittspiller David Luiz med blå hjerter i tekstmuligheten på

profilen, posisjonere han som en fotballinteressert person og dermed gi andre assosiasjoner om han som person enn Miriam som på sin offentlige profil fremhevet navnet på cheerleadergruppen hun konkurrerte med og brukte benevnelsen «cheerleader» om seg selv. Benevnelsene til Sigurd og Miriam spiller begge på det stereotypiske ved at de markerer tilhørighet til den kulturelle referansen som ligger til det å være en cheerleader og fotballinteressert (Buckingham 2008, Frantzen 2012). Likeså skildret uttrykkene en opplevelse av fellesskap og plasserte dem innenfor en sosial gruppering. Samtidig genererer denne identifiseringen informasjon om hvem de anså seg selv som i relasjon til andre (Buckingham 2008). Således formidler markeringen av interesse på profilen informasjon til andre om at jeg er en sånn type person og jeg har disse egenskapene (Barber mfl. 2005). Markeringene de gjorde genererer oppfatninger av dem som personer ved at de fremstilte identifiseringene både er inkluderende og ekskluderende individuelt, sosialt og kulturelt sett ettersom assosiasjonene implisitt markerer ulikhet fra noen, samtidig som de markerer likhet til andre (Bourdieu 1995).

I tillegg til at hva som ble fremstilt av informasjon på profilene konstruerte identitet, preget også ungdommenes oppfatning av seg selv hvordan de billedlig fremstilte spesifikke hendelser. De innholdsmessige vurderingene relaterte seg blant annet til bildets karakter og implisitte betydning. Denne planleggingen gjorde at de måtte reflektere over hvem de anså seg selv som, hvordan andre kunne oppfatte dem og hvordan de ønsket å bli sett.

Jeg er ikke sånn veldig ... Jeg ser det er mange som har sånne bilder hvor de poserer og sånn, og så er det en annen venninne som tar bildet. Det er ikke helt min greie. Jeg liker å ta bildene der og da. Når det ikke er så planlagt. Da ser det ikke ut som at jeg prøver å være sånn kjempeperfekt (Tuva)

At Tuva ikke ville ha oppstilte bilder, men heller delte bilder som var tatt i øyeblikket, kan ses på som et forsøk på å skape et inntrykk av henne som en spontan type. På en side ser vi her hvordan identitet preger literacy ved at måten hun fremstilte seg på, var preget av hennes ønske om å ikke fremstå som at hun forsøkte å være perfekt. Derfor tok hun ikke bilder hvor hun poserte foran kameraet eller som så oppstilte ut. På den andre siden ser vi også hvordan hennes literacy preget identitet på den måten at hennes uttrykk posisjonerte henne som en sånn type person som tar spontane bilder og ikke prøver så hardt å fremstå som perfekt. Hun så det konkrete i en større sammenheng og var bevisst på hvilken mening bestemte symboler kunne generere. Å dele bilder hvor man poserer, fører gjerne til at andre tror du forsøker å fremstå som perfekt, mens bilder som er tatt i øyeblikket ikke gjør dette.

Andres respons påvirker identitet

Andre menneskers responser på bilder hadde også stor betydning for ungdommenes identitetskonstruksjon. Responser utgjør en type aksept og sosial validering av identitet, og de kan forsterke sosial tilhørighet (Peter mfl. 2009, Frantzen 2012).

For eksempel her da så var jeg med [en venn] og så kommenterer han: «ekte viking». Også har folk kommentert sånn: «haha, det er definisjonen på swag gutter», «legends», «sweet», «babe» og «du er», «babes»... Også er det en som kommenterer, som tagger meg da: «swag», «digg» og «kjekkas» og sånn (Vetle)

Språkbruken i kommentarene til Vetle markerte hans sosiale og kulturelle tilhørighet i og med at denne var felles for vennegjengen (Lindqvist Bergander 2015). Gjennom kommentarene: «ekte viking», «swag» og «legends» ble han posisjonert som en tøff person med kul stil som man ser opp til. Likeså fungerte tilbakemeldingene som bekrefteelser og forsterkninger av sosiale relasjoner, da disse indikerer en relasjon mellom den som kommenterer og den som mottar kommentarer (Lindqvist Bergander 2015). Dette ser vi også i responser Miriam fikk som viser bekreftelse og sosial anerkjennelse:

... «wow miriam», «miriam, det er utrolig fint av deg». Også sånne tegn med smilefjes og hjerter. «Wow miriam, sykt fin», «shit du var sykt fin», «wow», «verdens beste»... Også er det noen ganger jeg får sånn «nice girls», «flinke» og sånn på cheerbilder da (Miriam)

I tillegg ble antall likes målbart og synlig gjennom tallfesting. Disse blir derfor en kvantitativ indikator for popularitet (Skog 2012).

... de som får sånn 200 likes på et bilde fordi de er så pene og perfekte, så står de som kanskje får litt sånn 10 stykker da, de kanskje føler seg litt mer sånn: «ja» ... At de kanskje ikke er like viktige (Tuva)

Tuva uttrykte at det å motta mange likes oppfattes som synonymt med det å være perfekt, mens få likes viser det motsatte. Betydningen av antall likes spilte derfor en vesentlig rolle i ungdommenes fremstillinger og kommunikasjonspraksiser. Imidlertid var det ikke likegyldig hvem som gav likes. Vi fant at ungdommene ikke lenger brukte tagger som *#tagsforlikes*, slik de fortalte at de gjorde før. At bruken av denne type tags kunne kobles til et bekræftelsesbehov og et inntrykk av deg som «usikker på seg selv», tydeliggjør de sosiale og kulturelle betingelsene som ligger implisitt i denne type praksis. Kunnskaper om hva som generer likes viser seg også i hvordan ungdommene vurderer når det er hensiktsmessig å legge ut bilder.

Det har jo litt å si når du legger ut bildet ... For hvis du legger det ut på morgenen når ingen har stått opp, så er det jo ingen som ser det og da kan det jo hende at det kommer nyere bilder over det bildet jeg har lagt ut. Da er det jo ikke så lett å like det

liksom, men hvis jeg legger det ut på kvelden når folk skal legge seg, så pleier de å spille på mobilen og sånne ting og da er det lett å få litt flere likes (Kristine)

Kristine viser at hun behersket en type literacypraksis i og med at hun, selv om hun ønsket seg flere likes på bildene, unngikk praksiser som kunne oppfattes som problematiske av andre. Dette viser at en *riktig* bruk av mediets muligheter er en vesentlig forutsetning for å fremstå på en ønsket måte, da innsikt i hvordan handlinger og symboler kan oppfattes er sentralt i forsøkene på å styre hva slags inntrykk andre gjør seg av deg (Goffman 1992).

Ungdommenes literacypraksiser viser seg også gjennom hvordan de forsøker å foregripe og kontrollere andres responser. Dette er tydelig hos Miriam som var påpasselig med at hun hadde nok valgmuligheter til å luke ut det beste bildet:

Det er ofte sånn at når du er i en bursdag for eksempel, så tar du kanskje hundre bilder, men så blir det til slutt ingen av de som er fine. Da blir man ganske kresen på det. Så hvis jeg er på bestemte steder passer jeg på å ta mange nok bilder så jeg ikke ender opp med å ikke kunne legge ut noen liksom. Så da sletter jeg heller de stygge etterpå når jeg har funnet de fine (Miriam)

Det er også interessant å merke seg at planleggingselementet som var tilstede hos Miriam også var tydelig hos Tuva i relasjon til hennes interesse for konditori og bakst:

Hvis jeg skal legge ut bilder av at jeg baker noe, så kan jeg bruke veldig lang tid på å få et fint bilde for at det skal se best mulig ut da... Sånn som her, da brukte jeg veldig lang tid på å ta de bildene. Jeg prøvde fra forskjellige vinkler og så med forskjellig lys. Også gikk jeg ut for å ta bildet der for det var ikke fint nok lys inne (Tuva)

Gjennom Tuva sin konsekvente bruk av filtermuligheten på bildene av bakverk, fremhevet hun kontraster og gjorde på denne måten bildet mer levende og innbydende. Hun utviste her flere kompetanser og ferdigheter knyttet til produksjonen av medieinnhold og konstrueringen av identitet. Gjennom plasseringen av makronene i bildet og hennes bildebehandling framviste hun kommunikative ferdigheter og kompetanse i å fremstille visuelt innhold (Erstad 2010). Utover dette viste hun samtidig seg selv som en dyktig konditor og baker ved at interessen ble fremstilt på en måte som lignet på hvordan bakverk fremstilles profesjonelt (Lindqvist Bergander 2015). Noe lignende finner vi også hos Sigurd:

Hvis jeg er på tur og ser et vann som er helt flatt og så kommer det sånn skygge i vannet av naturen rundt for eksempel... Ja, jeg finner kanskje det som er mest skarpt og som har best lys. Så sjekker jeg om det er noen forstyrrelser i bildet. Det kan være sånne forstyrrelser i bakgrunnen som et tårn da for eksempel. Jeg ser mest etter sånne ting da (Sigurd)

Vi ser tydelig hvordan Sigurds interesse for fotografi preger hans bilder av naturlandskap og hans refleksjon om hva det innebærer å ta bilder. Han viser avanserte vurderinger av hvordan han skal ta et bilde for at det skal bli slik han ønsker.

Riktig bruk i henhold til kontekst

Hva slags bilder ungdommene la ut av interesser, hobbyer og livsstil, og hvordan denne informasjonen ble gitt, var påvirket av hvilke venner og hvor stor vennekrets de henvendte seg til og de sosiale og kulturelle rammene for vennerelasjoner. Til tross for at det varierte om de hadde låst eller åpen profil, håndterte de et spekter av sammenfallende kontekster, da følgere varierte fra nære venner og familie til perifere bekjente og ukjente. Likevel involverte ungdommenes praksis særlig venner og jevnaldrende. Dette blir veldig synlig med hensyn til deling av mer utfordrende bilder.

Det er liksom, er man lettkledd så er det kanskje ikke sånn veldig å legge ut det på Instagram føler jeg da. Det er sikkert andre som er mer komfortable med det enn hva jeg er, men det kommer kanskje an på hva slags person du er. Men jeg føler ikke at det er sånn veldig greit. Du skal liksom kunne ta bildet midt i skolegården, og hvis jeg kunne gjort det, så kunne jeg lagt det ut også (Tuva)

Å legge ut lettkledte bilder ble også omtalt i en negativ retning av Kristine og Miriam. Imidlertid kunne det som ikke ble ansett å være passende i én situasjon, være dette i en annen (Goffman 1992).

Jeg synes kanskje det er litt rart når det er folk som man ikke kjenner som får sett [bikinibildet] og sånne ting... Jeg legger kanskje ut sånne ting på privatprofilen, men da er det jo bare folk som jeg kjenner som får sett det og da er det jo ikke så ille, for jeg har jo kanskje vært å bada med de og da er det jo helt vanlig (Kristine)

Hva slags grupperinger de hadde av personer på profilen hadde betydning for hva *riktig* deltakelse innebar. Tatt i betraktning at Tuva hadde åpen profil og dermed ingen kontroll over hvem som faktisk så innholdet, hadde Kristine på hennes private profil en større kontroll over dette. Et bilde av henne i bikini kunne leses og oppfattes på en annen måte her, enn om bildet ble delt for et større publikum hvor konteksten for bildet i større grad ville være ukjent (boyd 2014).

Hva som anses å være *rett* bruk kan dermed ses ut i fra *hvem* dette eksplisitt deles for. Likevel kan dette by på utfordringer når det gjelder konstruert og oppfattet identitet siden det eksisterer forskjellige normer i ulike sosiale situasjoner (Goffman 1992). Dersom en fremstilling forstås utenfor rammen av dens opprinnelige kontekst, står meningen som lå til fremstillingen i fare for å svinne hen og meningen med bilder kan bli misforstått (Goffman 1992).

Det er mange ganger at jeg har glemt å logge ut av den [offentlige] brukeren og så har jeg lagt ut bilde på feil profil, men det har jo gått fint, for jeg skjønnte det liksom noen minutter etterpå, så det var ingen som hadde sett det... Jeg tror ikke [de på den offentlige profilen] hadde tolket det som så spesielt, men kanskje syntes at det var litt rart... Det er liksom flaut at folk jeg ikke kjenner skal se det, også følger familien min meg der og mamma også... så det blir litt kleint da (Kristine)

At Kristine kunne oppleve dette som «kleint» har sammenheng med at for eksempel familien hennes ville kunne se bildet (boyd 2014, Goffman 1992).

Betydningen av adressat kan illustreres gjennom Kristine og Miriam sin praktisering av to brukerprofiler og avgrensning av kontekst gjennom profillinstillingene på deres *private* og *offentlige* profil. Ved at den offentlige profilen gikk for å være ens profil utad overfor en større krets av personer, tilpasset Kristine og Miriam seg konteksten ved å vektlegge bilder de anså som interessante, spennende og fine utseendemessig. På den private kontoen som var forbeholdt et mindretall av vennene deres, vektla de et hverdagslig aspekt som stod i en mer eller mindre motsetning til bildene på den offentlige profilen.

Hvis man har vært på noe sånn skikkelig morsomt, så vil du jo at folk skal misunne deg litt og være litt sånn «åå du er heldig» eller se hvor gøy du har det da. At ikke folk tror at du er skikkelig kjedelig eller et eller annet (Miriam)

På den offentlige profilen var det viktig for Miriam at bildene hun delte var det hun omtalte som «perfekte bilder». Dette var bilder hvor hun fremsto som den beste versjonen av seg selv, også utseendemessig. Hun unngikk derfor å dele bilder hvor hun hadde «skeivt hode eller at smilet ser skikkelig fake ut. Eller at øynene er sånn små». Dette var ikke noe hun bekymret seg for når hun publiserte bilder på den private profilen.

...jeg legger ut sånne bilder som når jeg kjeder meg og sånn, så har jeg et sted å legge ut bilder da...For eksempel hvis jeg ser på film så kan det hende at jeg legger ut et bilde av det. Sånn som i går så kjedet jeg meg litt og da satt jeg på pcn og så tok jeg bilde av Netflix-logoen og spurte folk om de hadde tips til julefilmer. Så det er for eksempel sånn for å spørre folk om ting eller bare vise ting da. Og når vi har hatt tentamener så legger jeg ut bilde av «ferdig med alle tentamenene» (Miriam)

Miriam tilpasset seg de to kontekstene ved at hun spilte ut ulike sider ved seg selv. Dette gjaldt også Kristine siden hun på sin private profil delte «litt stygge selfies», mens hun på den offentlige delte bilder som hun anså som pene og spennende. På denne måten tilpasset de seg publikums forventninger. De fremstilte seg selv som interessante, vellykkede og pene på den offentlige, mens fremstillingen deres på den private svarte til en mer hverdagslig bildekommunikasjon rettet mot de nærmeste vennene. Ser vi nærmere på forholdet mellom literacy og identitet i relasjon til Miriam og Kristine her, ser vi hvordan identitetskonstruksjon gjør bestemte literacypraksiser relevante. Hvordan det

billedlige uttrykket konstrueres er gjensidig avhengig av hvem de ønsker å fremstå som samt hvilket publikum de adresserer.

Relasjonell tolkning av symboler

Innsikt i den bakenforliggende konteksten for bildedeling var avgjørende for tolkningen av bilder, tagger og kommentarer.

Hvis folk legger ut et fælt bilde av meg, så ber jeg de slette det. For jeg har ikke så veldig lyst til at andre skal se det liksom. En ting er når jeg har bursdag og sånn... da er det liksom greit. For da er det sånn at man legger ut fæle bilder av hverandre da, men sånn utenom det, det hadde jeg ikke likt så godt (Tuva)

Tuva synliggjør en forståelse av en skiftende praksis og sosial kontekst. I og med at hun så det konkrete, «et fælt bilde», ut i fra de omkringliggende omstendighetene, både leste og plasserte hun bildet innenfor en etablert sosial praksis som ble utført av vennene på hverandres bursdager. Uten innsikt i at dette var en måte å tulle med hverandre på ved slike anledninger, kunne meningen som ble skapt vært en helt annen. Hvordan innsikt i den sosiale konteksten og relasjon til personen(e) var avgjørende for måter å oppfatte innhold på, kan også eksemplifiseres gjennom Miriams fortelling om da hun ble tagget i et bilde der det sto «gnom»:

Jeg synes det er litt morsomt hvis det er et morsomt bilde, men hvis det er sånn at de mener det... for folk synes jeg er veldig lav og sånn ... og hvis det står for eksempel «gnom» og et eller annet, så blir jeg litt sånn: «eeh ... jeg er ikke så lav». Men jeg skjønner jo at de bare tuller ... så jeg blir jo ikke lei meg, for jeg vet jo at jeg er lav, så det gjør meg ingenting (Miriam)

I utdragene tydeliggjøres Miriams og Tuvas literacy ved at de tolket bildene som situert i en type praksis blant vennene der det var vanlig og akseptert å tulle med hverandre. Siden de leste det relasjonelle aspektet framfor det litterære, gjenkjente de symbolenes humorelement (Lankshear og Knobel 2006). Deres literacy preget således deres identitet ved at måtene de tolket innholdet på, posisjonerte dem som personer som forsto humorreferansen og tålte en spøk. I tillegg posisjonerte også dette dem som personer i relasjon til personen(e) som tagget eller delte bildet. Miriam og Tuva fremstår slik som kompetente brukere av Instagram og deltakere i den sosiale samhandlingen.

Identitet og hvem ungdommene er i relasjon til personen(e) blir avgjørende for deres utøvelse av literacy. Dette kan også eksemplifiseres i relasjon til Mikkel, der innsikt i den sosiale konteksten er essensiell for å forstå det tilhørende humorelementet til den tekstlige symbolbruken som rammer inn bildet:

En venn av meg la ut et sånt bilde da, av et glass melk. Også la han ut sånn: «#melk» bare. Da begynte vi å le, også kommenterte vi det og liket det og sånn (Mikkel)

Hvem som kommuniserer med hvem blir avgjørende elementer for hvordan det tekstlige oppfattes. På denne måten både influerer ungdommenes literacy og identitet hverandre gjensidig ved at det ene danner utgangspunktet for det andre (Moje og Luke 2009). Samtidig blir utøvingen av dem begge måter de inntar roller i den sosiale konteksten da synligheten rundt forståelsen av meningen også bekrefter ens relasjonelle posisjonering som en del av den sosiale klikken. Dermed vil den tillagte meningen også markere avstand fra andre, da denne er utilgjengelig for dem som ikke er en del av klikken (Lankshear og Knobel 2006, Peter mfl. 2009). Likeså vil den sosiale konteksten også skapes gjennom samhandlingene som forekommer og tolkningen av disse (boyd og Heer 2006). Dette er tydelig hos Vetle og hans tolkning av kommentarer:

Vetle: For eksempel her så er det en som kommenterer: «JÆVLA STJERNA». Da sier jeg bare sånn: «Jeg gjør mitt beste»... Så det blir liksom litt morsomt over det og sånn.

Intervjuer: Sånn som når han sier liksom «jævla stjerna», hva tenker du da?

Vetle: Ja, jeg kjenner jo han ganske godt og da skjønner jeg liksom hva som menes med det og sånn... Et annet eksempel var en annen som la ut [bilde av] at han [deltok] på friidrettsløp og løp hundreløpsmeter. Da var det en annen som kommenterte sånn: «raskest i verden» eller et eller annet sånt... Det er bare morsomt.

Vetle viser at han er i stand til å gjenkjenne skriftlig bruk av humor og ironi. Videre viser hans respons til kommentaren under bildet hvordan han tilpasset seg den sosiale konteksten (Lindqvist Bergander 2015). Således fremstår forholdet mellom identitet og literacy som gjensidig konstituerende. Dette kan også ses i sammenheng med Sigurd og Mikkel sin liking av vitser (memes) relatert til fotballspillere og fotballag. Samtidig som begge evnet å se symbolbruken i memes ut ifra den kontekstuelle situasjonen, konstruerte de også identitet gjennom å posisjonere seg selv som fotballinteresserte personer. Når det er sagt, påvirket også Mikkel og Sigurd sin interesse for fotball deres praksiser på Instagram.

Diskusjon og avsluttende kommentarer

Ungdommenes identitets- og kommunikasjonspraksiser på Instagram synliggjør en bred kommunikativ kompetanse på flere nivåer, både som produsenter og som mottakere av uttrykk (Lankshear og Knobel 2006, Buckingham 2006, Østerud og Skogseth 2008). Vi finner at ungdommene viser fram og utvikler digital kompetanse eller literacy. De kan vurdere hvordan handlinger og bilder oppfattes av andre, de kan tolke og forstå regler og normer for sosialt samspill, de kan kommunisere gjennom bilder, kommentarer og likes, og i denne kommunikasjonen viser de forståelse for hva som er interessant for andre, om hvordan ting oppfattes av ulike venner eller følgere og om hva som er greit å

dele. I tillegg viser de også fram ferdigheter og kompetanser knyttet til digital bildebehandling og bearbeiding.

I likhet med boyd (2007), Zhao mfl. (2008), Manago mfl. (2008), Strano og Wattai (2010) og Storsul (2011) ser vi at ungdommene i sin identitetskonstruksjon ønsker å fremstille seg som sosialt attraktive for å få sosial anerkjennelse. I likhet med Davies (2012) finner også vi at uttrykkene som deles er selektive og ungdommene er bevisste på at ikke alt anses å ha en deleverdi. Hvilke aspekter som ungdommene betrakter som betydningsfulle uttrykk i fremstillingene av dem selv, er avhengig av den sosiale konteksten og hvem de tenker at kommunikasjonen foregår mellom, enten dette handler om lettkledte bilder, vanlige bilder eller selfies.

Det er viktig å påpeke at ungdommene ikke nødvendigvis er bevisste identitetskonstruksjonen i seg selv når de deler innhold. Snarere er praksisene deres en del av en overordnet kommunikasjon blant vennene og andre jevnaldrende. Praksisene deres på Instagram fremstår dermed som et «... additional space for being» (Davies 2012:28) – en digital forlengelse av dem selv som muliggjør en kontinuerlig kommunikasjon med både nære og fjerne venner (boyd og Heer 2006, Davies 2012).

Handlingene ungdommene utfører selv eller er mottakere av innebærer en form for posisjonering. Gjennom hver like, kommentar, tag eller bilde utøves og gis det uttrykk for identitet både som produsent og leser (Lankshear og Knobel 2006). I likhet med det boyd (2010) finner i sin studie, preges disse ungdommenes uttrykk for identitet av hvem de er tilkoblet. Videre blir også deres selvpresentasjon delvis et produkt av de andre deltakernes respons på innholdet ettersom kommentarer og likes blir en del av identitetsuttrykket deres utad (boyd 2014, Walther mfl. 2008, Frantzen 2012). Tatt i betraktning at ungdommene ikke vet hvem som faktisk ser det delte innholdet og ikke vil motta en umiddelbar respons på hvordan fremstillingene oppfattes, slik det forekommer i en ansikt-til-ansikt situasjon, synes mangelen på tilbakemeldinger også å resultere i en usikkerhet omkring hvordan de oppfattes (boyd 2008). Utover at tilbakemeldingene kan forstås som en type aksept og sosial validering av utøvd identitet (Peter mfl. 2009, Frantzen 2012) og en bekreftelse og forsterkning av sosial relasjon, lik det vises til hos Lindqvist Bergander (2015), gjør synligheten av disse seg også målbare gjennom en tallfesting. På samme måte som tilbakemeldingene kan plassere ungdommene som sosialt attraktive (Lindqvist Bergander 2015), er også antall likes en indikator på popularitet (Skog 2012). Ingen av ungdommene gav uttrykk for utfordringer knyttet til å miste kontrollen over bilder og deres betydning slik det påpekes av boyd og Heer (2006) og boyd (2008). Imidlertid kan dette tyde på at ungdommene er gode på å forstå de sosiale kodene for bruken og også er gode til å tolke innhold ut i fra sosial kontekst. Det har også sammenheng med at de har et begrenset antall følgere.

I likhet med Boyd (2014) og Alvermann mfl. (2012) finner vi at Instagram fremstår som en arena hvor ungdommene forhandler, utøver og konstruerer identitet. Uttrykkene de gir er betydningsfulle for dem selv overfor det aktuelle publikummet, og det fremgår av praksisene blant ungdommene at bruken er en arena for vennskap, interesser og selvpresentasjon. Deres praksiser er tidkrevende på hver sin måte og det ligger mye arbeid bak fremstillingene deres, da det eksempelvis ikke bare er å ta et hvilket som helst bilde og så legge det ut. Disse skal både komponeres, redigeres, kontrolleres og tilpasses. Kommunikasjonspraksisen stiller dermed ungdommene til stadighet overfor vurderinger om hvem de anser seg selv som i relasjon til andre, hvordan de tror at andre oppfatter dem og videre hvordan de ønsker å bli oppfattet (Giddens 1991). Dette gjør at det gjensidige forholdet mellom identitet og literacy synliggjøres i selve deltakeraspektet.

Literacy er nettopp det som gjør ungdommene i stand til å være anerkjente deltakere i den sosiale samhandlingen. Hvordan ungdommene fremstiller og konstruerer identitet henger slik sammen med deres kommunikative kompetanser – deres literacy. Motsatt influeres deres kompetente Instagrambruk av hvem de er og hvordan de oppfattes. Identitet påvirker dermed hva bruken går ut på, deres måter å fremstille uttrykk på, samt deres lesing og tolking av andres bruk av symboler.

Livet på Instagram stiller ungdommene overfor vurderinger om hvem de er sammenlignet med andre, hvordan de tror andre oppfatter dem og hvordan de ønsker å bli oppfattet. I og gjennom sin praksis fremviser ungdommene en refleksivitet omkring hvem de er og hvordan de fremstår. Studien viser hvordan ungdom utvikler et refleksivt forhold til seg selv og sine identiteter, og identitet blir dermed et kontinuerlig prosjekt som involverer et betydelig arbeid og et komplekst sett av kompetanser, på tvers av deltakelse i og utenfor sosiale medier.

Takk til Øystein Gilje for hjelp med rekruttering av informanter. Takk til Kenneth Silseth og Kristinn Hegna for kommentarer på tidligere utkast. Vi vil også takke de anonyme fagfellene for grundig lesning og gode forslag til forbedringer.

Litteratur

Aas-Hansen, S. (2015). *Perfekt på Insta, stygg på Snap. En undersøkelse av unges bruk av Instagram og Snapchat*. Masteroppgave i medievitenskap. Oslo, Institutt for medier og kommunikasjon: Universitetet i Oslo <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49915>

Alvermann, D., mfl. (2012). Adolescents' web-based literacies, identity construction, and skill development. *Literacy Research and Instruction*. 51(3):179-195. DOI: 10.1080/19388071.2010.523135.

- Barber, B., mfl. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. I Mahoney, J. L., R.W. Larson, & J. S. Eccles (red.): *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates, s. 185-210.
<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/barber05b.pdf>
- Benwell, B. & E. Stokoe (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Berentsen, H. (2014). *Ung på Instagram: selvpresentasjon og inntrykkshåndtering gjennom bilder*. Masteroppgave i IKT i læring. Stord, Avdeling for lærerutdanning og kulturfag: Høgskolen Stord/Haugesund. <http://hdl.handle.net/11250/197247>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag
- boyd, d. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. I Buckingham, D. (red.): *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, MA: MIT Press.
<http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>
- boyd, d. (2008). *Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
<http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>
- boyd, d. (2010). Friendship. I Ito, M., mfl.: *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369_Hanging_Out.pdf
- boyd, d. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press. <http://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf>
- boyd, d. & J. Heer (2006). *Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster*. Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences. University of California, Berkeley.
<https://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2006/2507/03/250730059c.pdf>
- Braun, V. & V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*. 47(1):9-38. <http://www.jstor.org/stable/41583603>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse*, 1(4):263–276. <https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/users/paedsekr/TP14/Workshops/Workshop%204/Program%20og%20litteratur%20W4/David%20Buckingham%20Defining%20digital%20literacy%20What%20do%20young%20people%20need%20to%20know.pdf>
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. I Buckingham, D. (red.): *Youth, Identity, and Digital Media. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, s. 1-24. DOI: 10.1162/dmal.9780262524834.001
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*. 59(1):19-29. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.11.007

- Ellison, N. B., C. Steinfield & C. Lampe (2007). The benefits of Facebook "Friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4):1143-1168. <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frantzen, V. (2012). Ungdom, identitet og medier. I Vettenranta, S. & V. Frantzen (red.): *Mediepedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5):412-420. <http://www.jstor.org/stable/40017078>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. California: Stanford University Press.
- Gillen, J. (2014). *Digital Literacies*. New York: Routledge
- Goffman, E. (1992 [1959]). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax. <http://www.nb.no/nbsok/nb/bb5dd067d1a24426d51594e0af069494.nbdigital?lang=no#0>
- Hegg, K. (2016) Kampen om «likes». *Tidsskrift for Den norske legeforening*. Nr. 12, 2016; 136:1172. DOI: 10.4045/tidsskr.16.0460.
- Johannesen, I. A. (2016). «Koffor har isje eg det du har?» *Selvpresentasjon og sosial sammenligning blant unge jenter på Instagram*. Masteroppgave i medievitenskap. Bergen, Institutt for informasjons- og medievitenskap: Universitetet i Bergen <http://dSPACE.uib.no/bitstream/handle/1956/12379/144681612.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lankshear, C. & M. Knobel (2006). *New Literacies, Everyday Practices and Classroom Learning*. Berkshire, UK: Open University Press. http://www.academia.edu/567501/New_Literacies_Everyday_Practices_and_Classroom_Learning
- Lankshear, C. & M. Knobel (2008). Introduction: Digital Literacies - Concepts, Policies and Practices. I Lankshear, C. & M. Knobel (red.): *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing
- Lindqvist Bergander, A. (2015). *Att göra literacy online och offline. Digitala medier i barns kamratkulturer*. Doctoral Dissertation, Uppsala Studies in Education, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:807202/FULLTEXT01.pdf>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Manago, A., mfl. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29(6):446-458. DOI: 10.1016/j.appdev.2008.07.001
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self, & society from the standpoint of a social behaviorist*. London: The University of Chicago Press.
- Medietilsynet (2016). *Barn og medier 2016. 9-16 åringers bruk og opplevelser av medier*. Medietilsynet. Norwegian media authority. http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Moje, E. B. & A. Luke (2009). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4):415-437. DOI: 10.1598/RRQ.44.4.7
- UngOrg (2014). Det er på Facebook man flørter: Ungdommers forhold til identitet og seksualitet på sosiale medier. UngOrg-rapport for Medietilsynet Trygg bruk.

<http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/2014-ungorg-sosiale-medier-rapport---web.pdf>

Peter, J., P. M. Valkenburg, & C. Fluckinger (2009). Adolescents and social network sites: identity, friendships and privacy. I Livingstone, S. & L. Haddon (red.): *Kids online: Opportunities and risks for children*. Bristol: Policy press.

Sarvas, R. & D. M. Frohlich (2011). *From Snapshots to Social Media - The Changing Picture of Domestic Photography*. Springer: London

Seerup, V. (2015). *Sosiale medier – "Selvets teater"*. En kvalitativ studie av ungdoms selvpresentasjoner på Snapchat og Instagram. Trondheim, Institutt for pedagogikk og livslang læring: NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/294320>

Silseth, K. & H. C. Arnseth (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1) 65–80. DOI: 10.1177/1354067X10388842

Skog, B. (2011). *Privat på Facebook?* Nedlastet 26.11.2015 fra: <http://forskning.no/content/privat-pa-facebook>

Skog, B. (2012). *Hva er det med "Liker!" på Facebook?* Nedlastet 26.11.2015 fra: <http://forskning.no/content/hva-er-det-med-liker-pa-facebook>

Strano, M. & J. Wattai (2010). Covering your face on facebook. Managing identity through untagging and deletion. I Sudweeks, F., H. Hrachovec & C. Ess (red.): *Proceedings Cultural Attitudes Towards Communication and Technology 2010, Murdoch University, Australia*, s. 288-299. <http://sammelpunkt.philo.at:8080/2292/1/strano.pdf>

Storsul, T. (2011). Deliberation or self-presentation? - young people, politics and social media. *Paper for NordMedia 2011, Akureiry, Iceland*, 11-13. http://english.unak.is/static/files/Storsul_Tanja.pdf

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Walther, J. B. mfl. (2008). The role of friends appearance and behavior on evaluations of individuals on Facebook: Are we known by the company we keep? *Human Communication Research*. 34(1):28-49. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2007.00312.x

Weilenmann, A., T. Hillman & B. Jungselius (2013). Instagram at the museum: Communicating the museum experience through social photo sharing. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, Paris: ACM Press

Zhao, S., S. Grasmuck & J. Martin (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5):1816- 1836. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.012

Østerud, S. & E. G. Skogseth (2008). Å være på nett. I Østerud, S. & E. G. Skogseth (red.): *Å være på nett: kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

English abstract:

Life on Instagram

An additional place for friendship and social interaction

In this article, we focus on young people's online practices related to photo sharing. We analyze data from semi-structured interviews and analyze how three girls and three boys from Norway use and construct identities in a social networking site. We also show how young people develop literacies online, that is, how they develop skills and knowledge about communication, creating and interpreting digital photos through sharing.

Kjennetegn ved unge pokerspillere

Er poker særlig attraktivt for elever med gode karakterer?

NIRI TALBERG
Universitetet i Oslo

Tradisjonell forskning på pengespill har fokusert på spilleavhengighet, i liten grad skilt mellom poker og øvrige pengespill, og har sjelden undersøkt mulige positive sider ved pokerspill. Innenfor denne tradisjonen finner man at elever med problematisk forhold til pengespill har lavere karakterer, svakere skoletilknytning og høyere forbruk av rus.

I denne artikkelen undersøkes sammenhengen mellom generell pokerspilling og skolekarakterer blant 953 elever på videregående skole. Resultatene fra logistiske regresjonsanalyser viser at pokerspill var mer utbredt blant gutter med gode karakterer enn blant gutter med middels eller lavere karakterer. Før kontroll for bakenforliggende variabler, som skoletilhørighet og foreldrenes utdanning, var andelen av gutter med gode karakterer som hadde spilt bordpoker 59,8 prosent og nettpoker 46,4 prosent, mot henholdsvis 31,9 prosent og 28,0 prosent blant gutter med middels eller lave karakterer. Etter kontroll for bakenforliggende variabler og alkoholbruk ble forskjellen redusert til 54,7 prosent mot 41,3 prosent for bordpoker og 42,8 prosent mot 30,2 prosent for nettpoker. Videre analyser viste at den positive sammenhengen kun gjaldt for gutter og for lavfrekvent spilling. Resultatene viser en positiv sammenheng mellom pokerspill og karakterer dersom man ser på pokerspillere generelt, noe som altså er motsatt av det man finner blant ungdom med pengespillproblemer. Artikkelen drøfter årsaker til at poker kan fremstå mer attraktivt for gutter med gode karakterer og hvorfor vi ikke finner de samme resultatene blant jenter.

2015 ble pokerspill om penger i privat regi lovlig i Norge, i tillegg ble NM i poker med pengeinnsats for første gang arrangert på norsk jord (Lotteritilsynet 2014). TV2-Sportskanalen sendte 60 timer direkte fra arrangementet, der den da 25 år gamle Felix Stephensen ble Norgesmester og 1,4 millioner kroner rikere (TV2 2015). Høsten 2014 fikk samme mann massiv mediedekning for 2. plass i «VM i poker», der han vant 35 millioner kroner (NRK 2014). Stephensen har i intervjuer fortalt at han brukte veldig mye tid på poker i ungdomstida, noe som førte til at han droppet ut av videregående skole. Lignende historier har vi tidligere hørt fra flere andre kjente norske pokerspillere (Aftenbladet 2008, Dagbladet 2007, NRK 2010). Lovendring, kombinert med massiv

mediedekning, gjør ny kunnskap om ungdoms pokerspill og hvilke konsekvenser dette kan få for deres utdanning særlig verdifull.

Forskningen på ungdom og pokerspill kan grovt sett deles i to grupper utfra hva som er fokuset for forskningen. Innenfor den generelle pengespillforskningen er undersøkelsene hovedsakelig kvantitative og kartlegger omfanget av ulike pengespill. Særlig er det fokus på hvor mange som har utviklet pengespillproblemer og/eller avhengighet, og hvordan personer med pengespillproblemer skiller seg fra den generelle befolkningen. Innenfor denne problemfokuserede forskningen er det ofte et fokus på skoleprestasjoner. Poker nevnes her, sammen med spilleautomater, som de vanligste problemspillene blant spilleavhengige. Skoleelevene med pengespillproblemer beskrives ved lavere karakterer, de har lavere skoletrivsel og høyere forbruk av rusmidler (Se for eksempel Brunborg mfl. 2013, Frøberg 2006, Frøyland mfl. 2010, Johansson og Göttestam 2003, Nielsen mfl. 2008, Rossow og Hansen 2003, Svensson 2005, Søndergaard 2006).

Den andre tradisjonen, den pokerspesifikke forskningen, studerer derimot utelukkende poker. Ofte undersøker man her hvordan pokerspillere generelt, ikke problemspillere spesielt, skiller seg fra dem som ikke spiller poker ved hjelp av et bredere spekter av problemstillinger. Et sentralt poeng her er at poker skiller seg fra andre pengespill, og at man derfor må ha andre innfallsvinkler i forskningen på poker. Denne tradisjonen åpner for å se på positive sider ved spillet, med stor vekt på ferdighetene en god pokerspiller trenger og som man kan ha nytte av også utenom spillet. Disse undersøkelsene bruker både kvalitative og kvantitative data, og noen benytter eksperimentelle design for å måle i hvilken grad poker er et ferdighetsspill eller et spill basert på tilfeldigheter (se for eksempel Biolcati mfl. 2015, Bjerg 2010, Dedonno og Detterman 2008, Germain og Tenebaum 2011, Hardy 2006, Palomäki mfl. 2013, Parke mfl. 2005, Shead mfl. 2008). I denne tradisjonen er skolevariabler imidlertid sjeldent sentrale.

Vi har lite bred kunnskap om sammenhengen mellom pokerspilling og skolekarakterer. Den generelle pengespillforskningen har mest fokus på problemspillere og ser lite på det særegne med poker, mens den pokerspesifikke forskningen ikke har fokus på utdanning og skoleprestasjoner. Ingen av dem har derfor gitt oss et svar på om pokerspillere generelt presterer bedre eller dårligere på skolen enn elever som ikke spiller poker. Kunnskap om dette er viktig for å forstå hvilken betydning pokerspilling har for ungdom generelt og deres utdanning, og hva som kjennetegner elever som blir interessert i poker. Dette kan gi et grunnlag for å vurdere hvilken informasjon om poker det er hensiktsmessig å gi ungdom for å kunne forebygge spilleproblemer, og for å avgjøre om det er nødvendig å sette inn tiltak.

Ser vi dette i en bredere kontekst er voksne ofte opptatt av ungdoms fritidsaktiviteter og hvorvidt de fremmer læring, er bortkastet tid, eller i verste fall er skadelige.

Pengespill og dataspill har ofte vakt bekymring, mens særlig idrett har blitt sett på som positivt. I denne artikkelen vil jeg se på kjennetegn ved elever på videregående skole som har spilt poker – med særlig vekt på deres skolekarakterer. Er pokerspill mer attraktivt for elever med gode karakterer? Hva kjennetegner de som spiller ulike former for poker og de som har ulik spillefrekvens?

I det følgende vil jeg først oppsummere studier som har sett på utbredelse av pokerspilling og faktorer som samvarierer med pokerspilling. Her vil jeg særlig vektlegge karakterer. Deretter vil jeg se på forhold som kan bidra til å forklare sammenhengen mellom karakterer og pokerspilling, og hvordan disse passer med det vi tidligere vet om ungdoms fritidsaktiviteter og deres skoleprestasjoner.

Utbredelse av poker og pengespillproblemer blant ungdom

Hjelpelinjen for spilleavhengige i Norge utarbeider hvert år statistikk over innringernes hovedproblem. Ved alle målinger siden 2006 har poker vært et av de tre mest utbredte problemspillene på denne statistikken (Hjelpelinjen 2016). En metastudie fra Calado mfl. (2016) så på 44 studier fra hele verden som ble publisert etter år 2000 som omhandler ungdom og pengespill. De fant betydelige forskjeller i andelen ungdom som ble kategorisert som problemspillere. Avhengig av hvilke kriterier og måleverktøy som ble benyttet, varierte andelene problemspillere mellom 0,2 prosent og 12,3 prosent.

I 2010 kartla forskningsinstituttet NOVA (Frøyland mfl. 2010), på oppdrag for Lotteri og stiftelsestilsynet, bruken av penge- og dataspill blant 8 356 norske ungdommer i alderen 13–17 år. Studien viste store kjønns- og aldersforskjeller. Knappt 20 prosent av guttene og 5 prosent av jentene hadde spilt «bordpoker» (poker der spillerne sitter rundt samme bord og dermed møtes fysisk) om virkelige penger siste år. Andelen som hadde spilt nettpoker om lekepenger¹ siste år, uavhengig av kjønn, var 27,5 prosent, og det var en klar sammenheng mellom å spille med lekepenger og virkelige penger. Andelen som hadde spilt nettpoker med lekepenger, ukentlig eller oftere (heretter omtalt som *ofte*), var 4 prosent blant de som ikke hadde spilt pengespill med reelle penger siste år. Blant de som *ofte* hadde spilt pengespill med reelle penger var tilsvarende andel 45 prosent. Poker var mest utbredt blant de eldste elevene, blant 17-åringene hadde 17 prosent spilt «bordpoker» om penger. NOVA-studien var primært opptatt av å beskrive forekomsten av ungdom med et (potensielt) problematisk forhold til ulike typer spill. De fant at 1 prosent av ungdommene kunne kategoriseres som problemspillere² og 3,5 prosent som risikospillere. I denne inndelingen presiseres det ikke hvilket spill de har mest problematisk forhold til, men poker inngår i definisjonen (Frøyland mfl. 2010).

Litt under 1/3 av respondentene i NOVA-undersøkelsen besvarte et nytt spørreskjema to år senere, ungdommene var da i alderen 15–19 år (Brunborg mfl. 2013). Den generelle tendensen var en klar nedgang i pengespillbruk blant ungdommene. Likevel økte poker i popularitet mellom målingene. Andelen som minst én gang hadde spilt en eller annen form for pengespill i 2010 var 64 prosent mot 47 prosent i 2012. Andelen som hadde spilt pengespill *ofte* var 12 prosent i 2010 mot 10 prosent i 2012. Andelen ungdommer som hadde spilt bordpoker om penger var derimot 7,6 prosent i 2010 og 9,9 prosent i 2012. Vi kan ikke være sikre på om økningen skyldes en alderseffekt (at poker er mer populært blant eldre elever og at økningen derfor skyldes at elevene hadde blitt to år eldre i 2012), at poker hadde blitt mer populært blant ungdom fra 2010 til 2012, eller at de som deltok i undersøkelsen i 2012 skilte seg fra de som valgte å ikke delta i undersøkelsen.

Ved å se på elevene som ikke var risikospillere i 2010, men som hadde blitt det i 2012, kan vi få informasjon om hvordan spilleproblemer starter. Brunborg mfl. (2013) delte elevene som i 2010 verken spilte pengespill *ofte* eller hadde pengespillproblemer inn i tre grupper: Blant de som ble risikospillere mellom 2010 og 2012 ($n=61$), hadde 34 prosent spilt nettpoker om lekepenger i 2010. Tilsvarende for de som hadde begynt å spille pengespill *ofte* mellom 2010 og 2012 ($n=105$) var 33 prosent. For referansegruppen ($n=1981$), som verken hadde begynt å spille pengespill ofte eller blitt risikospillere, var tilsvarende andel 18 prosent. Dette kan indikere at pokerspilling om lekepenger kan øke sannsynligheten for at man i framtiden vil spille pengespill *ofte*, og/eller få et problematisk forhold til pengespill (Brunborg mfl. 2013).

Ved begge målingene i NOVA-undersøkelsene hadde risikospillerne og de som spilte pengespill *ofte*, altså ukentlig, signifikant *lavere* karakterer enn de øvrige elevene (Brunborg mfl. 2013, Frøyland mfl. 2010). Disse resultatene samsvarer med annen norsk og internasjonal litteratur som har studert problem- og risikospillere (Fröberg 2006, Johansson og Götestam 2003, Nielsen mfl. 2008, Rossow og Hansen 2003, Svensson 2005, Søndergaard 2006). Den norske longitudinelle undersøkelsen viste i tillegg at blant dem som *ble* problem- eller risikospillere i løpet av tidsperioden, spilte en signifikant større andel poker om penger og poker om lekepenger, guttene var overrepresenterte, og de hadde svakere vennskapstilknytning, mindre skolepositive holdninger og høyere alkoholforbruk enn de øvrige elevene (Brunborg mfl. 2013).

Likevel, personer med pengespillproblemer, og de som er i risikozonen for å utvikle pengespillproblemer, utgjør som vi har sett en liten andel av pokerspillere. Å utelukkende studere deres skolekarakterer gir oss liten kunnskap om karakterene til pokerspillere generelt. For å utelukke mulige spuriøse sammenhenger er det hensiktsmessig å kontrollere for variabler som kan ha betydning både for karakterer og poker-

spill. Siden kjønn og foreldres utdanningsnivå også er av stor betydning for skolekarakterer (Bakken 2004, Møller og Berntsen 2015), kan dette tenkes å innvirke på sammenhengen mellom pokerspilling og skolekarakterer. Høyt alkoholforbruk har vist seg både å henge sammen med lavere skolekarakterer (Balsa mfl. 2011) og et problematisk forhold til pengespill (Brunborg mfl. 2013, Rossow og Hansen 2003). Derfor kontrolleres det for alkoholforbruk og foreldres utdanning, samt at analysene gjøres separat for hvert kjønn.

Pengespill og dataspill som en fritidsaktivitet

Trabjerg, Johannsen og Kristiansen (2014) kritiserer tradisjonell pengespillforskning for utelukkende å fokusere på spilleavhengighet. De understreker behovet for studier som gir andre innsikter om spilling som ungdomsfenomen, og som ser på spillere generelt og ikke kun problemspillere. I deres studie intervjuet de 51 danske ungdommer i alderen 12-20 år for å analysere ungdommenes pengespilldebut og deres forhold til pengespill. De fant at pengespilldebuten var en sosial prosess der valget av spill var en viktig identitetsmarkør. Tilfeldighetsspill (som lotto og skrapelodd) ble sett på som feminine, mens det informantene anså som ferdighetsspill, der suksess var forbundet med høy status (særlig oddspill og poker), ble sett på som maskuline. Ungdommene som spilte om lekepenge følte at lekepengene hadde en verdi. De hadde stor glede av å vinne og tilsvarende fortvilelse ved å tape og dette engasjementet/lekespillingen ledet ofte til spill med ekte penger. Trabjerg mfl. (2014) mener det å starte med oddspill eller poker kan forstås som en manndomsprøve og gi følelsen av uavhengighet fra de voksnes kontroll.

Det er flere bidrag som peker på at foreldrenes holdninger har betydning for ungdoms bruk av pengespill og for hvordan ungdommene selv forstår slike spillaktiviteter. Barn og ungdom driver i mindre grad enn tidligere med uorganiserte fritidsaktiviteter (Buckingham 2000, Hjorthol 2004, Valentine og McKendrick 1997). Organiserte fritidsaktiviteter er derimot mer utbredt og foreldrene er mer aktivt involvert i ungdoms liv enn tidligere (Øia og Vestel 2014). Christian Beck (1990) er skeptisk til at voksne i så stor grad bestemmer over ungdommenes tid. Han tror det vil føre til at ungdom søker nye arenaer for sosialisering hvor de kan være fri fra de voksne: «Et moderne sosialiseringstema blir leting etter og konstruksjon av utprøvingssituasjoner» (Beck 1990:48). Ifølge Beck er de voksnes syn på aktiviteten avgjørende for om de vil tillate den. Ungdommene må derfor finne noe som er ufarlig nok til at de voksne ikke forbyr det og samtidig uinteressant nok til at de voksne ikke organiserer det. Calado mfl. (2014) fant at foreldre til portugisiske 13–24-åringer var mer skeptiske til spill på data som ikke krevde pengeinnsats, enn til spill «offline» som involverte pengeinnsats. I en norsk studie trekker Liestøl (2005) særlig fram dataspill som noe som voksne bekymrer seg over at ungdom er interessert i: *Mens barn og ungdom opplever spillingen som befriende,*

meningsfull og underholdende, blir voksne ofte stående tilbake med en opplevelse av dataspillets makt og egen avmakt (Liestøl 2005:189–190). Hun beskriver at de voksne bedømmer dataspillets verdi ut fra en fremtidig målorientering, mens for ungdommene ligger spilllets mål i selve spillingen – det Liestøl kaller en autotelisk aktivitet (2005). Brus (2014) har studert syv danske gutter i alderen 11–15 år som ble regnet for dataspill-avhengige. Hun fant at ungdommene så på dataspillingen som en «time out», som var fri for selvregulering og kontroll fra voksne, samt en arena for å utvikle ferdigheter. Her ser vi støtte for at dataspill kan oppleves som et pusterom for ungdommene og at ungdommene i større grad enn foreldrene så på spilling som ferdighetsutviklende. Deres foreldre var positive til et moderat bruk av spill, men var bekymret for avhengighet og en usunn livsstil med mye stillesitting, som kunne lede til overvekt.

I mye av litteraturen har pokerspilling hatt mindre verdi enn øvrige fritidsaktiviteter. Selv om nettpoker om lekepenger har mye til felles med dataspill, mens bordpoker med jevnaldrende i større grad er å anse som en sosial aktivitet siden man møtes fysisk, så kan begge pokerformene anses som uorganiserte fritidsaktiviteter. Å bekymre seg for at ungdom kaster bort tiden gjennom meningsløse fritidsaktiviteter har en lang tradisjon. Sletten, Strandbu og Gilje (2015) trekker frem Colemans Adolescent Society (1961) som en tidlig studie som fremstilte ungdoms fritidsaktiviteter og sosialisering med jevnaldrende som en trussel mot innsatsen på skolen. Organiserte fritidsaktiviteter, som gjerne er ledet eller initiert av voksne, har derimot ofte blitt forbundet med bedre skoleresultater (Sletten mfl. 2015). Sletten mfl. (2015) har sett på sammenhengen mellom tid brukt på organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter, og elevens karakterer i engelsk, norsk og matte for 4 160 elever i alderen 13–16 år som deltok i Ung i Norge-undersøkelsen 2010. Som eksempel på organisert fritidsaktivitet brukte de å trene i idrettslag, og som eksempel på uorganisert fritidsaktivitet brukte de å spille data. Elevene som trente i idrettslag hadde i alle tre fagene bedre karakterer enn elevene som ikke trente i idrettslag. Sammenhengen ble redusert etter kontroll for sosial bakgrunn, men var fortsatt signifikant. Elevene fikk også spørsmål om hvor ofte de spilte TV- og dataspill på hverdager og hvor mange timer de pleide å spille under en typisk spilløkt. Forfatterne definerte *mye* som flere ganger i uka, og vanligvis tre timer eller mer når de spilte. Elevene som spilte *mye* dataspill hadde lavere karakterer i matte og norsk, men ikke i engelsk. Det var små karakterforskjeller mellom elevene som spilte en *middels* (mindre enn tre timer på en vanlig hverdag) mengde dataspill per dag og elevene som ikke spilte i det hele tatt. Forskerne trekker frem manglende søvn og høy tidsbruk som mulige forklaringer på at fritidsaktiviteter kan ha en negativ påvirkning på skolekarakterer. På den andre siden viser de til at fritidsaktiviteter også kan medføre læring av ferdigheter som er nyttige på skolen, og som kan virke positivt inn på skoleprestasjoner. Man kan derfor ikke utelukke at også uorganiserte fritidsaktiviteter, som pokerspilling, kan være utviklende for

ungdommers ferdigheter. Dette har vært et sentralt tema innenfor den pokerspesifikke forskningen.

Kan man utvikle ferdigheter gjennom pokerspill?

Dersom det skal være mulig å lære noe av poker er ferdighetselementet en forutsetning. De pokerspesifikke forskerne argumenterer for at poker i høy grad er et spill som består av ferdigheter som kan læres og forbedres (Biolcati mfl. 2015, Bjerg 2010, DeDonno og Detterman 2008, Germain og Tenebaum 2011, Hardy 2006, Palomäki mfl. 2013, Parke mfl. 2005, Shead mfl. 2008). *Much of poker's appeal is due to the fact that, unlike many other forms of gambling, the scope to influence the outcome is vast. Put simply, it is primarily a game of skill.* (Parke mfl. 2005:1). Bouju mfl. (2013) trekker frem resonering, hukommelse, selvkontroll og oppmerksomhet som viktige ferdigheter for pokerspill. Parke mfl. (2005) argumenterer for at man gjennom pokerspill videreutvikler analytiske ferdigheter, matematiske ferdigheter, problemløsningsferdigheter, selvrefleksjon, selvregulert læring og selvkontroll. Dette er ferdigheter som er viktige i spillet, men som også vil være nyttige på skolen. Dersom dette stemmer er det naturlig å anta at elever med gode karakterer har bedre forutsetninger for å gjøre det bra i poker enn elever med lavere karakterer. Bedre forutsetninger for mestring og større forståelse for de intellektuelle utfordringene i spillet kan gjøre poker mer attraktivt for skoleflinke elever.

Hvorvidt poker er et ferdighetsspill er imidlertid omstridt. Her skiller den problemfokuserende forskningen seg klart fra den pokerspesifikke. Den problemorienterte forskningen på pengespill har i liten grad studert de mulige positive sidene ved poker, og anser poker som et spill som i all hovedsak handler om flaks (Brunborg mfl. 2013, Frøyland mfl. 2010, Hardon og Derevensky 2002, Rossow og Hansen 2003). Hvorvidt det er ferdigheter i poker er et kontroversielt tema og noe som har ledet til mye diskusjoner på Lotteritilsynets nettsider mellom tilsynet og spillere.

Er poker et lotteri, eller er det et ferdighetsspill? Dette har vi i Lotteritilsynet diskutert med pokerinteresserte nordmenn siden tilsynet ble opprettet. Konklusjonen i studien [studien det her vises til er Meyer mfl. (2013) den diskuteres senere i artikkelen] støtter i alle fall opp under det synet lotterimyndighetene alltid har hatt: Poker er et lykkespill, eller lotteri om du vil. Dette er forresten ikke noe som Lotteritilsynet har funnet på. Vi har også en dom i Midhordland tingrett som sier det samme. Klageorganet Lotterinemnda har også slått fast at poker er et lotteri (Lotteritilsynet 2012).

Spørsmålet har også nådd rettsalene. Geir Egholm hadde arrangert pokerturneringer, noe tingretten anså som et lykkespill (se sitat fra Lotteritilsynet over): han ble derfor ilagt en bot for dette. Han anket ettersom han anså poker som et utpreget ferdighetsspill og fikk støtte av det sakkyndige vitnet, Erik Broman, dosent i matematikk fra Universitetet

i Uppsala. Lagmannsretten konkluderte med at ferdigheter er viktigere enn tilfeldigheter i turneringspoker over en viss varighet, og viste til at svensk og dansk høyesterett tidligere har kommet fram til samme konklusjon (Borgarting Lagmannsrett 2013).

Innenfor forskning på kunstig intelligens forsøker man blant annet å se om datamaskiner kan slå mennesker i ulike spill. I 1997 slo datamaskinen «Deep Blue» daværende verdensmester i sjakk, Garri Kasparov, og siden da har datamaskinen blitt regnet for betydelig bedre enn selv det beste menneske. I poker har utviklingen gått saktere grunnet mindre åpen informasjon og mulighet for bløffing. Like fullt har pokerdatamaskinene blitt stadig bedre og regnes for overlegne mennesket i enkelte pokervarianter (Billings mfl. 2002, Bowling mfl. 2015, Hsu mfl. 1995, Koller mfl. 1995, Rubin og Watson 2011). Dette ville vært umulig uten noen elementer av ferdighet, men hvor stort ferdighetselementet er kan fortsatt diskuteres.

Flere innenfor den pokerspesifikke forskningstradisjonen har forsøkt å måle ferdighetselementet gjennom eksperimenter. Germain og Tenebaum (2011) ga 45 pokerspillere de samme 60 pokerhendene. De erfarne spillerne gjorde det signifikant bedre enn nybegynnerne, og ekspertene gjorde det best av alle (Germain og Tenebaum 2011). DeDonno og Detterman (2008) lot 46 studenter spille seks kamper á 40 hender. Gruppen som fikk tips og strategier presterte bedre enn kontrollgruppen i alle kampene. Linnet mfl. (2010) fant at erfarne spillere var langt dyktigere til å estimere sannsynligheten for gevinst, og at de klart sjeldnere enn mindre erfarne spillere satset i tilfeller der det var lite fordelaktig. Disse tre studiene gir støtte for synet på at poker er et spill som består av ferdigheter som kan læres. Levitt og Miles (2014) analyserte resultatene fra samtlige 57 turneringer i World Series of Poker 2010, ofte omtalt som «VM i poker». Spillerne som før turneringen var ranket som eksperter tjente i snitt 30 prosent av innsatsen per turnering, mens spillerne som ikke var ranket som eksperter tapte i gjennomsnitt 15 prosent av innsatsen sin per turnering. Ikke alle er enige i at poker primært er et ferdighetsspill. Meyer mfl. (2013) arrangerte en pokerkonkurranse der de manipulerte kortene. De fant at hvor gode kort man fikk var mer avgjørende enn hvor erfaren pokerspiller man var, noe som taler for at tilfeldigheter (i hvert fall på kort sikt) er mer avgjørende enn ferdigheter. Forskingen på området gir altså ikke et entydig svar.

Forskningsspørsmål

I denne artikkelen vil jeg se på kjennetegn ved elever som har spilt henholdsvis nett- og bordpoker, med særlig vekt på sammenhengen mellom pokerspilling og skolekarakterer, ved å analysere data fra en tverrsnittsundersøkelse som ble gjennomført på fire videregående skoler. Siden det er store kjønnsforskjeller både når det gjelder pokerspill og karakterer gjør jeg separate analyser for gutter og jenter.

Det er vanlig å måle *tid* brukt på dataspill (Brus 2014) mens det er vanlig å måle *frekvens* av pengespill (Brunborg mfl 2013). Brus (2014) definerte *Moderat spillfrekvens* som mindre enn 3 timer per dag og *høyfrekvent* som 3 timer per dag eller mer. Sletten mfl. (2015) har en lignende inndeling, men med ulike begreper. For ikke å forveksle frekvensbegrepene vil jeg bruke *litt* (sjeldnere enn én gang per uke) og *ofte* (ukentlig) om pokerspill – i motsetning til *moderat* (mindre enn tre timer per dag) og *høyfrekvent* (3 timer per dag eller mer) om dataspill.

Ettersom det var betydelige karakterforskjeller mellom elevene som spilte *moderat* og *høyfrekvent* dataspill i Sletten mfl. (2015) vil det være hensiktsmessig å skille mellom elevene som spiller *litt* poker og de som spiller *ofte*. Vi har sett at poker om lekepenger har mye til felles med både dataspill og pengespill, mens bordpoker med jevnaldrende er mer sosialt og at det kanskje er mer akseptert av foreldrene. Det er derfor hensiktsmessig å skille mellom disse spillene.

Jeg vil se på to former for poker, samt ulik frekvens av pokerspill - med og uten gradvis kontroll for variabler som har betydning for både pokerspill og karakterer. Jeg stiller to forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner elever som har spilt nettpoker om lekepenger og/eller bordpoker om penger? Er det forskjeller mellom elevene som har spilt litt (sjeldnere enn én gang per uke) og ofte (ukentlig)?* Nettpoker om lekepenger ble valgt framfor nettpoker om penger ettersom sistnevnte har 18-års aldersgrense og under 30 prosent av mitt utvalg hadde fylt 18 år da undersøkelsen ble gjennomført. Det er ikke aldersgrense på nettpoker om lekepenger eller privat pokerspill blant ungdommene. For å fortolke resultatene stiller jeg et hovedspørsmål til diskusjon: *Er poker mer attraktivt for elever med gode karakterer?* Nettpoker om lekepenger forkortes heretter til *nettpoker* og bordpoker om ekte penger forkortes heretter til *bordpoker*.

Data og metode

Data

I denne artikkelen analyserer jeg spørreskjemadata fra 2007-08 for 953 elever fra fire videregående skoler. Jeg stod for alle faser av datainnsamling og analyse, fra konstruksjon av spørreskjema, manuell «punching» av dataene inn i SPSS, til analyse av resultatene (Talberg 2008). Denne artikkelen er nye analyser av dette datamaterialet. En opprinnelig målsetning med utvalget var å undersøke geografiske forskjeller; om Vestlandet skilte seg fra Nord-Norge, om by skilte seg fra bygd og om Oslo Vest skilte seg fra Oslo Øst. Det var utfordrende å få skoler på Østlandet til å delta i undersøkelsen, langt de fleste som ble invitert takket nei grunnet mange andre henvendelser. Til slutt takket imidlertid to skoler fra Østlandet, én skole fra Vestlandet og én fra Nord-Norge ja til å delta. Østkant mot vestkant-dimisjonen i Oslo ble ikke dekket av utvalget, men by mot bygd, og Nord-Norge

mot Vestlandet ble det. Det er altså en viss geografisk spredning i datamaterialet. For å sikre høy svarprosent og optimale forhold for å svare på spørsmålene, ble det stilt som krav at spørreskjemaene ble besvart i en skoletime. Vanskeligheter med å finne samarbeidsskoler gjorde at skjemaet ble utdelt ett semester senere på de to østlandsskolene enn på de to øvrige skolene (november–desember 2007 mot april–juni 2008).

Spørreundersøkelsen ble ellers gjennomført på samme måte i alle klasser. Læreren fikk en konvolutt med et informasjonsskriv og spørreskjemaer, det ble bedt om at undersøkelsen skulle gjennomføres i starten av en skoletime. Læreren leste opp informasjonsskrivet for elevene, her stod det at undersøkelsen var godkjent av NSD³, elevene ble lovet anonymitet og det ble understreket at det var frivillig for elevene å delta og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Læreren rapporterte hvor mange elever som var tilstede da undersøkelsen ble gjennomført og hvor mange som gikk i klassen ifølge klasselista. Netto svarprosent er definert som andelen av de som var tilstede som svarte, og brutto svarprosent er definert som andelen av de som står oppført på klasseliste som svarte. Elever som ikke var tilstede da undersøkelsen ble delt ut har ikke blitt bedt om å besvare skjemaet senere. Nittifem prosent av elevene som var tilstede, samt 80 prosent av elevene som stod oppført på klasselistene svarte på undersøkelsen. Spørreskjemaet var relativt kort (89 spørsmål på 5-7 sider mot 16-20 sider i for eksempel Frøyland mfl. 2010), noe som kan ha bidratt til at det også var lite frafall underveis i form av manglende utfylte svar på spørsmål.

På skole Vest deltok alle skolens klasser i undersøkelsen og på skole Nord deltok 24 av 32 klasser. De to skolene på Østlandet var langt større, og her var det kun et utvalg av klassene som hadde anledning til å delta. Utvalget ble gjort av skolene, så det kan ikke utelukkes at klassene som deltok skiller seg fra klasser som ikke deltok. Elevene var i aldersgruppen 15–18 år. Ettersom alder ikke påvirket sammenhengen mellom karakterer og pokerspill er det ikke kontrollert for alder i de endelige analysene. Tabell 1 viser for hver skole svarprosent, kjønnsfordeling og andel elever på studiespesialisering, samt totalt antall svar.

Tabell 1. Svarprosent, kjønnsfordeling, studieretning og antall svar ved fire videregående skoler som deltok i undersøkelsen

Skole	Netto svarprosent	Brutto svarprosent	Andel jenter	Andel elever på studiespesialisering	Antall svar
Vest	97 %	87 %	58 %	94 %	380
Nord	96 %	74 %	56 %	57 %	274
Øst Y	87 %	74 %	26 %	0 %	139
Øst S	98 %	82 %	61 %	89 %	160
Totalt	95 %	80 %	53 %	69 %	953

Datamaterialets representativitet – sammenligning med andre undersøkelser

Sammenliknet med øvrige datakilder (registerdata, representative spørreskjemaundersøkelser, mm) finner jeg at kjønnsfordelingen er normal i mitt materiale, men at det er en overrepresentasjon av elever med høyt utdannede foreldre, elever med gode karakterer og elever på studieforberedende program⁴. Til tross for denne skjevheten er andelen som oppgir å ha spilt nettpoker i mitt materiale på samme nivå som i undersøkelsen til Frøyland mfl. (2010). Mine respondenter har imidlertid spilt klart mer bordpokerspill. I Frøyland mfl. (2010) hadde 17 prosent av 17-åringene og 14 prosent av 16-åringene spilt *bordpoker* i løpet av det siste året (uavhengig av kjønn), mens tilsvarende tall i min undersøkelse er 26 prosent. Variasjon i alkoholforbruk⁵ avviker heller ikke særlig sammenlignet med representative spørreskjemaundersøkelser. Det er vanskelig å helt eksakt vurdere hvor representativt utvalget i denne undersøkelsen er. Det kan både være forskjeller mellom skolene som takket nei til å delta og de som takket ja, og mellom elevene på skolen som besvarte spørreskjemaet og de som ikke gjorde det. Det gjør at eventuelle generaliseringer må foretas med varsomhet. Utvalget er for lite til å kunne uttale seg om geografiske forskjeller.

Statistisk metode og analytisk design

Jeg benytter først binomisk logistisk regresjonsanalyse for å finne forskjeller mellom elever som har spilt og de som ikke har spilt poker. Deretter benytter jeg multinomisk logistisk regresjonsanalyse for å undersøke om henholdsvis elevene som har spilt *litt* poker og *ofte*, skiller seg fra elevene som *ikke* har spilt poker. Ettersom svært få jenter har spilt *ofte* er det kun estimert multinomiske modeller for gutter. Det statistisk signifikansnivået er satt til 5 prosent, noe som innebærer at konfidensintervallene er på 95 prosent. Modellene er estimert ved å benytte SPSS versjon 22. Jeg har estimert separate modeller for *nettpoker* og *bordpoker*, og disse modellene ble også estimert separat for gutter og jenter.

For å avdekke mulige spuriøse effekter, samt å undersøke om gradvis inkludering av flere uavhengige variabler kan forklare noe av sammenhengen mellom pokerspill og karakterer, er modellene i de binomiske regresjonene delt inn i tre trinn der jeg gradvis inkluderer flere uavhengige variabler. I den multinomiske analysen presenterer jeg kun en modell med alle kontrollvariablene.

Nagelkerke R square ble benyttet for å estimere hvor mye av variasjonen i pokerspilling de ulike modellene forklarer. Hosmer-Lemeshow-testen ble brukt for å sjekke i hvilken grad de predikerte frekvensene avviker fra de observerte, og slikt sett hvor god modelltilpasningen er.

I regresjonene har jeg også testet for samspillseffekter mellom karakterer og skoletrivsel, karakterer og vennskapstilknytning, alkoholbruk og karakterer, samt vennskapstilknytning og skoletrivsel. Ingen av samspillsleddene var signifikante i noen av modellene og de ble derfor ikke tatt med i de endelige analysene.

I regresjonene er elevene som ikke har svart på ett eller flere av spørsmålene som inngår i modellen utelatt fra regresjonen. Dette utgjør 24 gutter, 18 jenter og 14 elever som ikke har oppgitt kjønn.

Avhengige variabler

Nettpoker ble målt ved spørsmålet Hvor mange ganger det siste halve året spilte du poker med lekepenger (play money) på nett? med svaralternativene «Ingen», «1-5 ganger», «1-3 ganger per måned», «ca. en gang per uke» og «flere ganger per uke». Opplysningen ble omkodet til en dikotom variabel som måler forekomst («ja» «nei») i tabell 4 (den binomiske regresjonen) og til en tredelt variabel i tabell 7 (den multinomiske regresjonen). For den tredelte variabelen er svaralternativet «ingen» omkodet til «nei», «1-5 ganger (per halvår)» og «1-3 ganger per måned» er omkodet til «litt» og «ca en gang per uke» og «flere ganger per uke» omkodet til «ofte».

Bordpoker ble målt ved spørsmålet: Hvor mange ganger i løpet av de siste 12 månedene spilte du poker med venner om penger? Med svaralternativene «ingen», «1-11 ganger (per år)», «1-3 ganger per måned», «ca. en gang per uke» og «flere ganger per uke». Opplysningen ble omkodet til to variabler: En dikotom variabel som måler forekomst («ja»/«nei») som benyttes i tabell 5 (den binomiske regresjonen) og en tredelt variabel som måler frekvens i tabell 7 og 8 (de multinomiske regresjonene). For den tredelte variabelen ble svaralternativet «ingen» omkodet til «nei», «1-11 ganger» og «1-3 ganger per måned» omkodet til «litt» og «ca. en gang per uke» og «flere ganger per uke» omkodet til «ofte».

Uavhengige variabler

Karakterer ble målt ved spørsmålet: Hva var gjennomsnittskarakteren din da du gikk ut av 10. klasse? med svaralternativene «under middels (0-2,9)», «rundt middels (3-4)» og «over middels (bedre enn 4)». Å operere med kun tre svaralternativer ble gjort i samråd med lærere for å gjøre det lettere for elevene å svare riktig. Det førte imidlertid til at jeg gikk glipp av noe informasjon som kunne vært verdifull i analysene, særlig siden få av elevene oppga at de hadde fått under tre i gjennomsnittskarakter. Jeg slo derfor sammen «under middels» og «middels» karakter siden fordelingen på variabelen var så skjev. Variabelen som brukes i analysene skiller dermed mellom to verdier: «middels/lav» og «gode karakterer».

Alkoholbruk ble målt ved spørsmålet: Hvor mange ganger i løpet av det siste halve året drakk du alkohol? med svaralternativene «Ingen», «1–5 ganger (per halvår)», «1–3 ganger per måned», «ca. en gang per uke», «flere ganger per uke». I analysene er «ca. en gang per uke» og «flere ganger per uke» slått sammen og gitt navnet «ukentlig», mens «1–5 ganger per halvår» og «1–3 ganger per måned» er slått sammen til variabelen «1–18 ganger», hvilket gir oss en tredelt variabel.

Mors utdanning ble målt ved: Hva er din mors høyeste fullførte utdanning? med fem svaralternativer: «Grunnskole/ikke fullført grunnskole», «fullført videregående skole», «Universitets- eller høyskoleutdanning inntil tre år», «Universitets- eller høyskoleutdanning av over tre års varighet» og «vet ikke». Variabelen er slått sammen med Fars utdanning, som hadde de samme svaralternativene, og gjort dikotom med verdiene: «Ingen av foreldrene har utdanning fra Universitet eller Høyskole» og «Minst én av foreldrene har utdanning fra Universitet eller Høyskole». I tabellene forkortes «universitets- eller høyskole» til U/H.

Valg av referansekategori.

«*Middels/lav karakterer*» er valgt som referansekategori for å se hvilken odds elevene med «*gode karakterer*» har for å ha spilt poker. Skolen der flest elever besvarte skjemaet («*Skole Vest*») er valgt som referansekategori. Videre ble «*ingen av foreldrene har U/H utdanning*» valgt som referansekategori og på *alkoholbruk* ble «*1-18 ganger (sist halvår)*» valgt for å få odds både for elevene som «*ikke hadde drukket*» og de som hadde drukket hyppigst, altså «*ukentlig*».

Tabell 2 Svarfordeling på de uavhengige variablene separat for jenter og gutter (n og %). Referansekategorien som brukes i regresjonene er markert med (ref).

Uavhengige variabler:	Jenter	Gutter	Totalt
Karakterer			
Gode (>4)	368 (74 %)	255 (60 %)	623 (68 %)
Middels/Lav (≤4) (ref)	128 (26 %)	171 (40 %)	299 (32 %)
Totalt	496 (100 %)	426 (100 %)	922 (100 %)
Alkohol siste 6 mnd.			
Ikke drukket (ref.)	98 (20 %)	106 (24 %)	204 (22 %)
1–18 ganger siste halvår (ref.)	332 (66 %)	256 (59 %)	588 (63 %)
Ukentlig eller oftere	70 (14 %)	73 (17 %)	143 (15 %)
Totalt	500 (100 %)	435 (100 %)	935 (100 %)
Foreldres utdanning			
Ingen har U/H utd (ref.)	229 (47 %)	212 (49 %)	441 (48 %)
Minst en har U/H utd	259 (53 %)	216 (51 %)	475 (52 %)
Totalt	488 (100 %)	428 (100 %)	916 (100 %)

Resultater

I tabell 3 ser vi hvor utbredt de to pokerformene var i datamaterialet.

Tabell 3 Svarfordeling på de avhengige variablene separat for jenter og gutter.

Avhengige variabler:	Jenter	Gutter	Totalt
Nettpoker om lekepenger siste 6 mnd.			
Ikke spilt	457 (91,6 %)	268 (61,5 %)	725 (77,6 %)
Spilt litt	36 (7,2 %)	108 (24,8 %)	144 (15,4 %)
Spilt ofte (ukentlig)	6 (1,2 %)	60 (13,7 %)	66 (7,0 %)
Totalt	499 (100 %)	436 (100 %)	934 (100 %)
Bordpoker om penger siste 12 mnd.			
Ikke spilt	464 (92,6 %)	228 (52,1 %)	692 (73,7 %)
Spilt litt	35 (7,0 %)	176 (40,2 %)	211 (22,5 %)
Spilt ofte (ukentlig)	2 (0,4 %)	34 (7,7 %)	36 (3,8 %)
Totalt	501 (100 %)	438 (100 %)	939 (100 %)

Vi ser at det er store kjønnsforskjeller. Generelt ser vi at pokerspill er utbredt blant gutter, nesten halvparten har spilt bordpoker det siste året og i underkant av 40 prosent har spilt nettpoker i løpet av de siste tre månedene. For jenter har 8 prosent og 7 prosent spilt henholdsvis nettpoker og bordpoker. Svært få jenter har spilt poker «ukentlig». Dette gjelder begge pokerformene. For jenter er det derfor kun estimert modeller i de bionomiske regresjonene (tabell 4 og 5).

Regresjonsmodeller

I tabell 4 ser vi resultatene fra flere binære logistiske regresjoner for skolekarakterers betydning for å ha spilt *nettpoker*. Regresjonene er gjort separat for gutter og jenter - i tre trinn (modell A, B og C). I modell A ser vi oddsratioen for at elever med «*gode karakter*» har spilt *nettpoker* sammenlignet med elever med «*middels/lav karakter*». Her er det ikke kontroll for andre variabler. I modell B kontrolleres det for hvilken skole elevene går på og om minst én av foreldrene har universitets- eller høyskole-utdannelse. I modell C kontrolleres det i tillegg for *alkoholbruk* siste halvår.

Tabell 4 Betydningen av de uavhengige variablene for forekomst av å ha spilt nettpoker om lekepenger siste 6 mnd separat for jenter og gutter. Binomisk logistisk regresjon. Ujustert (OR) og justerte oddsrater (aOR) med 95 % KI.

Variabel	Gutter (n=414)			Jenter (n=483)		
	Modell A (OR)	Modell B (aOR)	Modell C (aOR)	Modell A (OR)	Modell B (aOR)	Modell C (aOR)
Karakterer						
Gode (>4)	2,2** (1,5-3,4)	1,7* (1,0-2,8)	1,7* (1,0-2,9)	1,7 (0,7-3,9)	1,3 (0,5-3,3)	1,4 (0,5-3,4)
Middels/Lav (≤ 4) (ref.)	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Skole:						
Nord		0,7 (0,4-1,2)	0,7 (0,4-1,2)		0,5 (0,2-1,1)	0,4 (0,2-1,1)
Øst Y		0,8 (0,5-1,6)	0,8 (0,4-1,5)		0,6 (0,1-3,1)	0,8 (0,2-3,9)
Skole Vest (ref.)		1,0	1,0		1,0	1,0
Øst S		1,2 (0,7-2,2)	1,2 (0,6-2,1)		0,6 (0,2-1,4)	0,4 (0,2-1,1)
Foreldres utdanning						
Ingen har U/H (ref.)		1,0	1,0		1,0	1,0
Minst en har U/H		1,4 (0,9-2,1)	1,3 (0,8-2,0)		1,6 (0,8-3,1)	1,7 (0,8-3,3)
Alkohol siste 6 mnd.						
Ikke drukket			0,8 (0,5-1,4)			0,7 (0,2-1,9)
1-18 ganger (ref.)			1,0			1,0
Ukentlig			1,6 (0,9-2,9)			3,1** (1,4-6,9)
Konstant	0,39	0,43	0,43	0,06	0,08	0,07
Nagelkerke R square	0,05	0,06	0,08	0,01	0,04	0,08
Hosmer-Lemeshow test		0,37	0,39		0,96	0,27

* Signifikant på 0,05 nivå **signifikant på 0,01 nivå.

Oddsene for å ha spilt poker beregnes som andelen som har spilt poker dividert på andelen som ikke har spilt poker. Oddsratio (OR) viser det relative forholdet mellom to odds. Dersom vi regner ut oddsene for at gutter med «gode karakterer» har spilt nettpoker (0,866) og dividerer den på oddsene for å ha spilt nettpoker i referansegruppen, det vil si gutter med «middels/lave karakterer» (0,39), får vi oddsratioen for at gutter med «gode karakterer» har spilt nettpoker ($0,87:0,39=2,23$) relativt til referansegruppen (Modell A i tabell 4). Regner vi om til sannsynligheter for å ha spilt poker er disse henholdsvis 0,46 og 0,28 for de med «gode» og de med «middels/lave karakterer», en forskjell på om lag 18 prosentpoeng. Ettersom vi i modell B også kontrollerer for noen konfunderende variabler (skoletilhørighet og foreldres utdanning) får vi en justert oddsratio (aOR) på 1,7. Etter å ha kontrollert for alkoholbruk (i modell C), i tillegg til de andre variablene, forblir aOR 1,7 for at gutter med «gode karakterer» har spilt nettpoker. Vi ser altså en nedgang i koeffisienten mellom modell A og C, det vil si før og etter kontroll for de øvrige variablene, men at mye av sammenhengen består. Det betyr at skoletilhørighet, foreldres utdanning og alkoholbruk forklarer noe av sammenhengen mellom pokerspill og karakterer, men langt fra alt.

Jenter med «gode karakterer» har ikke signifikant høyere oddsratio for å ha spilt nettpoker i noen av de tre modellene sammenlignet med jenter med «middels/lave karakterer». Oddsratioene for at jenter med «gode karakterer» har spilt nettpoker er

henholdsvis 1,7, 1,3 og 1,4 i modell A, B og C – men utslagene er ikke signifikante. Den eneste signifikante sammenhengen i de tre modellene er for jentene som har drukket alkohol «*ukentlig*». De har en oddsratio (aOR) på 3,1 sammenlignet med de som har drukket alkohol «*1-18 ganger*» siste halvår. Sannsynligheten for de to gruppene, når vi samtidig kontrollerer for de øvrige variablene, er henholdsvis 18 prosent og 7 prosent. For jenter er det altså en klar positiv sammenheng mellom *alkoholbruk* og *nettpoker-spill*. Generelt ser vi at konfidensintervallene for jenters estimater er langt bredere enn tilsvarende for gutter, noe som skyldes at relativt få jenter har spilt poker. Det indikerer at det er større usikkerhet rundt funnene for jenter enn for gutter.

Hosmer-Lemeshow-testen tilsier at samtlige modeller i tabell 4 er veltilpassede. Nagelkerke R square (NR^2) blant gutter ligger mellom 0,05 og 0,08, dette indikerer at mellom 5–8 prosent av variasjonen i nettpokerspilling blant gutter forklares av de variablene som inngår i modellene. Blant jenter ser vi at den ujusterte modellen (modell a) har svært lav forklaringskraft (NR^2 0,01) og den siste modellen er klart best, med en NR^2 på 0,08. Inkludering av alkoholbruk bidrar til å forklare mer variasjon blant jentene enn guttene.

Som vi så i gjennomgangen av litteraturen har personer med pengespillproblemer lavere karakterer (Brunborg mfl. 2013, Frøyland mfl. 2010). Ettersom sammenhengen mellom karakterer og pokerspilling er motsatt i tabell 4, kan det bety at pokerspillere generelt skiller seg fra problemspillere.

I tabell 5 er den avhengige variabelen *bordpoker*, mens de uavhengige variablene og kontrollvariablene er de samme som i tabell 4.

I modell A ser vi at gutter med «*gode karakterer*» har en signifikant høyere oddsratio (OR 3,2) for å ha spilt *bordpoker* sammenlignet med gutter med «*middels/lav karakter*». Etter å ha kontrollert for variablene i modell B reduseres aOR til 1,6. Dersom vi i tillegg kontrollerer for *alkoholbruk* er aOR 1,7. I motsetning til for *nettpoker* ser vi en forskjell mellom skolene. Der skole «*Øst Y*» har lavere oddsratio for å ha spilt poker (0,4) i modell C og elevene på skole «*Øst S*» har høyere oddsratio (2,3) for å ha spilt poker. Vi ser også at elevene som har en mor og/eller far med Universitet eller Høyskole utdanning har økt oddsratio (1,6) for å ha spilt *bordpoker*. Elevene som «*ikke har drukket alkohol siste 6 måneder*» har redusert oddsratio (0,4) for å ha spilt poker.

Tabell 5 Betydningen av de uavhengige variablene for forekomst av å ha spilt bordpoker om penger siste 12 mnd gruppert separat for jenter og gutter. Binomisk logistisk regresjon. Ujustert (OR) og justerte oddsratser (aOR) med 95 % KI.

Variabel	Gutter (n=414)			Jenter (n=483)		
	Modell A	Modell B	Modell C	Modell A	Modell B	Modell C
Karakterer	(OR)	(aOR)	(aOR)	(OR)	(aOR)	(aOR)
Gode (>4)	3,2** (2,1-4,8)	1,6 (1,0-2,7)	1,7* (1,0-2,9)	2,1 (0,8-5,5)	1,1 (0,4-3,2)	1,1 (0,4-3,3)
Middels/Lav (≤4) (ref.)	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Skole:						
Nord		0,8 (0,5-1,4)	0,8 (0,5-1,4)		0,4 (0,1-1,3)	0,4 (0,1-1,2)
Øst Y		0,4** (0,2-0,7)	0,4** (0,2-0,7)		0,4 (0,1-3,8)	0,6 (0,1-5,0)
Skole Vest (ref.)		1,0	1,0		1,0	1,0
Øst S		2,1* (1,1-4,0)	2,3* (1,1-4,5)		1,5 (0,7-3,3)	1,3 (0,6-2,9)
Foreldres utdannelse						
Ingen har U/H (ref.)		1,0	1,0		1,0	1,0
Minst en har U/H			1,8 (1,2-2,8)	1,6* (1,0-2,5)	3,1** (1,3-7,4)	3,3** (1,4-7,8)
Alkohol siste 6 mnd.						
Ikke drukket			0,4** (0,2-0,7)			0,5 (0,1-1,7)
1-18 ganger (ref.)			1,0			1,0
Ukentlig			1,8 (1,0-3,2)			1,9 (0,8-4,6)
Konstant	0,47	0,60	0,70	0,04	0,04	0,04
Nagelkerke R square	0,10	0,17	0,22	0,01	0,09	0,11
Hosmer-Lemeshow test		0,98	0,88		0,75	0,94

* Signifikant på 0,05 nivå **signifikant på 0,01 nivå.

Videre i tabell 5 ser vi at jenter med «*gode karakterer*» ikke har signifikant høyere oddsratio for å ha spilt *bordpoker* enn jenter med «*middels/lav karakterer*». Dette gjelder i samtlige av de tre modellene. Det var heller ikke signifikante forskjeller mellom skoler. Den eneste forskjellen som var signifikant for jenter, var å ha mor og/eller far med universitet/høyskole utdannelse, som ga en klart forhøyet oddsratio (3,3) for å ha spilt poker. Dette er i samme retning som for gutter, men utslaget er noe sterkere for jentene.

Hosmer-Lemeshow-testen tilsier at samtlige modeller i tabell 6 er veltilpassede. NR² blant gutter er høyere enn i modell 4 og ligger mellom 0,10 og 0,22, dette indikerer at mellom 10-22 prosent av variasjonen i bordpokerspilling blant gutter forklares av de variablene som inngår i modellene. Blant jenter ser vi, som for *nettpoker*, at den ujusterte modellen (modell a) har svært lav forklaringskraft (NR² 0,01) og den siste modellen er klart best, med en NR² på 0,11.

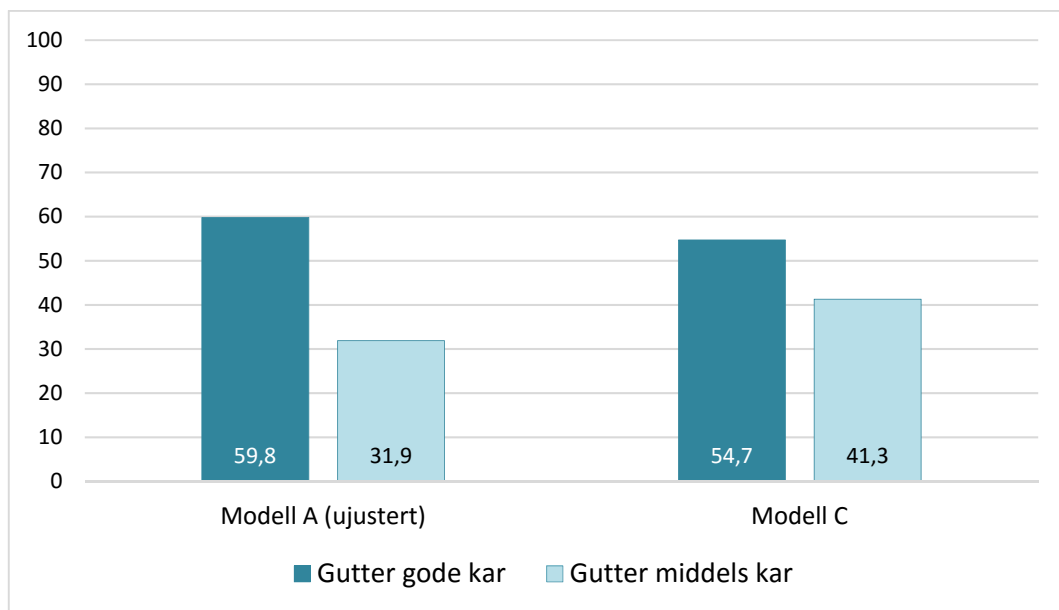
Siden oddsratio kan være intuitivt vanskelig å fortolke har jeg i tabell 6 beregnet sannsynlighet for pokerspill. Her sammenlignes elever med «*gode karakterer*» med elever med «*middels/lave karakterer*» på de ujusterte modellene (modell A) og de justerte (modell B og C) for begge poker varianter separat for kjønn.

Tabell 6. Sannsynlighet for pokerspill gruppert på karakterer separat for jenter og gutter.

	Gutter gode kar	Gutter middels kar	P. P. Diff	Jenter gode kar	Jenter middels kar	P. P. Diff
Bordpoker						
Modell A (ujustert)	59,8 %	31,9 %	27,9	8,1 %	4,0 %	4,1
Modell B	49,6 %	37,5 %	12,1	4 %	3,6 %	0,4
Modell C	54,7 %	41,3 %	13,4	4 %	3,5 %	0,5
Nettpoker						
Modell A (ujustert)	46,4 %	28,0 %	18,4	9,2 %	5,6 %	3,5
Modell B	42,4 %	30,3 %	12,1	9,2 %	7,1 %	2,1
Modell C	42,8 %	30,2 %	12,6	8,2 %	6,2 %	2

Vi ser at det for gutter er nesten 28 prosentpoeng forskjell mellom andelen av elever med «gode karakterer» som har spilt bordpoker (59,8 %) og tilsvarende andel for elever med «middels/lave karakterer» (31,9 %) før kontroll for andre variabler. Etter kontroll for samtlige variabler (modell C) reduseres forskjellen til 13,4 prosentpoeng (54,7 % for de med «gode karakterer» og 41,3 for de med «middels/lave»). Sannsynlighetene for de ulike gruppene og hvordan denne endres mellom modell A og C er også illustrert i figur 1.

Figur 1. Sannsynlighet for å ha spilt bordpoker, i prosent. Logistisk regresjon (tabell 5. modell A og C). Gutter n=414)

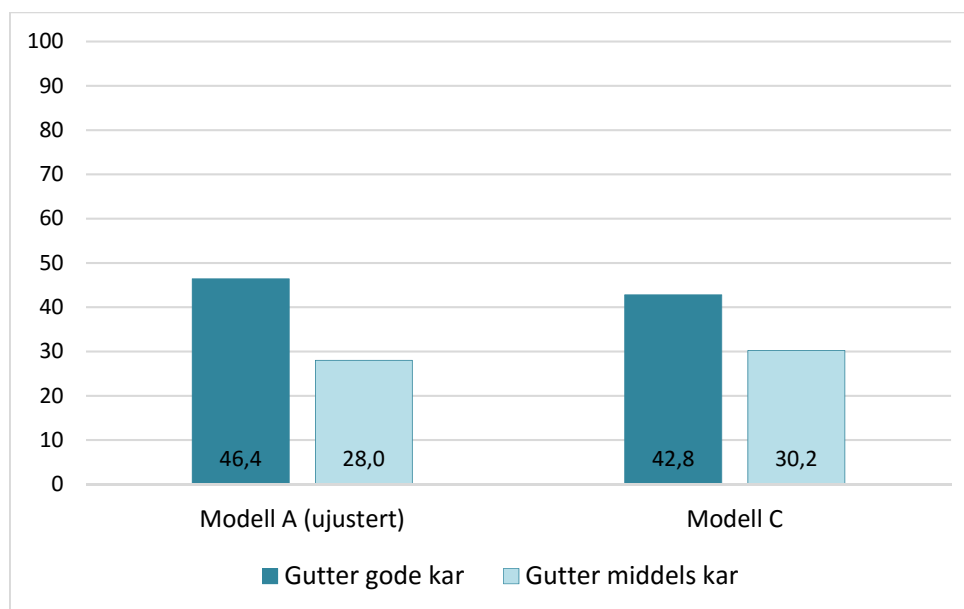


Vi ser her at forskjellen i sannsynlighet for de to gruppene er mindre i den siste modellen.

Tilsvarende tall for jenter er 8,1 prosent mot 4,0 prosent i den ujusterte modellen (4,1 prosentpoeng forskjell) og 4 prosent mot 3,5 prosent etter kontroll for samtlige variabler (0,5 prosentpoeng i forskjell).

Nettpoker er det litt mindre forskjeller blant gutter med 46,4 prosent («gode karakter») mot 28,0 prosent («middels/lave karakterer») i den ujusterte tabellen og 42,8 mot 30,2 i den fullt justerte modellen (en forskjell på henholdsvis 18,4 og 12,6 prosentpoeng) – noe som også er illustrert i figur 2.

Figur 2. Sannsynlighet for å ha spilt nettpoker, i prosent. Logistisk regresjon (tabell 4. modell A og C). Gutter (n=414)



For jenter er tilsvarende 9,2 prosent mot 5,6 prosent i den ujusterte tabellen og 8,2 prosent mot 6,2 prosent i den fullt justerte tabellen (en forskjell på henholdsvis 3,5 og 2 prosentpoeng).

Har karakterer betydning for hvor ofte man spiller poker?

Fra dataspillforskningen så vi betydelige forskjeller mellom de som hadde spilt moderat og høyfrekvent. Elevene som hadde spilt dataspill høyfrekvent hadde lavere karakterer og var i større grad i konflikt med foreldrene, mens elevene som hadde spilt en moderat mengde dataspill i liten grad skilte seg fra dem som ikke hadde spilt (Sletten mfl. 2015). Ettersom vi har sett at gutters karakterer var positivt assosiert med både nettpoker og bordpoker vil det være interessant å undersøke om disse sammenhengene gjelder for både «litt» og «ofte» pokerspilling, og eventuelt for begge pokerformene. Da er vi altså over på mitt andre forskningsspørsmål. Ettersom få jenter har spilt både bordpoker og nettpoker er det ikke mulig å gjøre robuste multinomiske regresjonsanalyser for jenter. De videre analysene er derfor forbeholdt guttene.

Tabell 7. Multinomisk regresjon. Gutter. Justert relativ risiko (med 95 % KI) for å ha spilt litt og ofte nettpoker om lekepenger siste 6 måneder. Sammenligningsgruppe er de som ikke har spilt nettpoker

Variabel	Spilt litt	Spilt ofte (ukentlig)
Karakterer		
Gode (>4)	1,9* (1,0-3,5)	1,6 (0,8-3,2)
Middels/Lav (≤4) (ref.)	1,0	1,0
Skole		
Nord	0,6 (0,3-1,2)	0,8 (0,4-1,8)
Vest (ref.)	1,0	1,0
Øst Y	0,6 (0,3-1,4)	1,1 (0,5-2,6)
Øst S	1,4 (0,7-2,7)	0,7 (0,2-1,8)
Alkohol siste 6 mnd.		
Ikke drukket	1,0 (0,5-1,7)	0,7 (0,3-1,4)
1–18- ganger siste halvår (ref.)	1,0	1,0
Ukentlig	1,4 (0,7-2,7)	2,1* (1,0-4,3)
Foreldre med utdanning fra U/H		
Nei	1,0	1,0
Ja	1,5 (0,9-2,4)	1,0 (0,5-1,9)

Goodness of Fit (p-verdi, deviance) 0,00 Nagelkerke R square 0,10

* Signifikant på 0,05 nivå N=414

Tabell 7 viser at gutter med «gode karakterer» har signifikant høyere odds for å ha spilt «litt» nettpoker (aOR 1,9) i forhold de med «middels/lave karakterer». Det er ikke forskjeller mellom gruppene for å ha spilt «ofte». Verken skoletilhørighet, foreldres utdanning eller alkoholbruk gir signifikante utslag for å ha spilt «litt» eller «ofte» nettpoker.

Tabell 8. Multinomisk regresjon. Gutter. Justert relativ risiko (med 95 % KI) for å ha spilt litt og ofte bordpoker siste 12 måneder. Sammenligningsgruppe er de som ikke har spilt bordpoker.

Variabel	Spilt litt	Spilt ofte (ukentlig)
Karakterer		
Gode (>4)	1,7* (1,0-2,9)	1,7 (0,6-5,1)
Middels/Lav (≤4) (ref.)	1,0	1,0
Skole		
Nord	0,8 (0,5-1,5)	0,6 (0,2-1,9)
Vest (ref.)	1,0	1,0
Øst Y	0,4** (0,2-0,8)	0,3 (0,1-1,1)
Øst S	2,1* (1,0-4,4)	2,9* (1,0-8,0)
Alkohol siste 6 mnd.		
Ikke drukket	0,4** (0,2-0,6)	0,6 (0,2-1,6)
1–18- ganger siste halvår (ref.)	1,0	1,0
Ukentlig	1,6 (0,9-3,0)	2,8* (1,1-7,5)
Foreldre med utdanning fra U/H		
Nei	1,0	1,0
Ja	1,6* (1,0-2,6)	1,5 (0,7-3,5)

Goodness of Fit (p-verdi, deviance),0,31 Nagelkerke R square 0,21

* Signifikant på 0,05 nivå **signifikant på 0,01 nivå. N=414

I tabell 8 ser vi en tilsvarende multinomisk regresjon med bordpoker som avhengig variabel. Vi ser at guttene med «gode karakterer» har en aOR på 1,7 for å ha spilt «litt» bordpoker sammenlignet med gutter med «middels/lav karakter». Gutter med «gode karakterer» har imidlertid ikke signifikant økt aOR for å ha spilt poker «ofte» sammenlignet med guttene med «middels/lav karakter». Videre ser vi at gutter som har drukket «alkohol ukentlig» har økt aOR for å ha spilt «ofte» (2,8) bordpoker sammenlignet med gutter som «har drukket 1-18 ganger siste halvår», men ikke for å ha spilt «litt». Elevene som «ikke har drukket» alkohol har lavere oddsratio (aOR 0,4) for å ha spilt «litt», men ikke for å ha spilt «ofte». På skole «Øst S» var det mer vanlig å spille poker både «litt» (aOR 2,1) og «ofte» (aOR 2,9) sammenliknet med skole «Vest». For skole «Øst Y» var det mindre vanlig å ha spilt «litt» (aOR 0,4).

Diskusjon

Hva kjennetegner elevene som har spilt poker?

Jeg har stilt to forskningsspørsmål i denne artikkelen. Det første er hva som kjennetegner elever som har spilt henholdsvis nettpoker om lekepenger og bordpoker om penger. Her er det tydeligste funnet at det er store forskjeller mellom kjønnene. Begge pokerformer er generelt lite utbredt blant jenter; kun 8 prosent har spilt *nettpoker* og 7 prosent har spilt *bordpoker*. For gutter er tilsvarende tall 39 prosent (*nettpoker*) og 48 prosent (*bordpoker*). Dette er gjenkjennelige resultater både fra den problemfokuserende forskningen som kartlegger omfang av problemer i forbindelse med ulike pengespill og fra forskningen som ser på pengespill som en fritidsaktivitet. Calado mfl. (2014) og Trabjerg mfl. (2014) fant at poker ble sett på som et maskulint spill og at det var forbundet med status å være dyktig i det. Dette kan bidra til å forklare at så mange flere gutter har prøvd poker enn jenter. At vi ikke finner samme sammenhenger for jenter, som for gutter, kan tyde på at kvinnelige pokerspillere er en annen gruppe enn mannlige pokerspillere. En mulighet er at jenter som spiller poker er mer utprøvende overfor risikoatferd enn jenter som ikke har spilt.

Abarbanel og Bernhard (2012) intervjuet 13 kvinnelige pokerspillere om hvordan de opplevde kjønnsforskjeller i poker. De fant at jenter i større grad enn gutter ble utfordret av andre spillere og at de fleste av informantene hadde opplevd et sexistisk miljø eller følt seg lite velkomne mens de spilte *bordpoker*. De argumenterer for at kjønnsforskjellene i poker er særegne sammenliknet med andre pengespill. Ingen (2008) og Wolkomir (2012) analyserer poker som en hetronormativ seksualisert arena der kvinnelige spillere lett blir undervurdert og overkjørt dersom de ikke evner å utnytte fordommene til sin fordel ved å lokke motspillerne til dumdristighet. Et sitat

fra Palomäki mfl. (2016) kan illustrere de kjønnsstereotypiske idealene: *the stereotypical good (“strong”) poker player is aggressive, masculine, and fearless—hence the colloquial saying: “Don’t fold like a girl!”* (Palomäki mfl. 2016:2). I et eksperiment fant de at menn som spilte nettpoker bløffet signifikant oftere dersom de trodde at motstanderen var en kvinne (Palomäki mfl. 2016). Simonsen (2012) analyserer poker som sterkt knyttet opp mot tradisjonell mannlig identitet: *The poker game offers the players an opportunity to explore, challenge, and play with these conditions that are closely aligned to male identity. The masculine fight culture in poker gambling is analysed as a form of masculine fight culture, as an intrinsically male social desire to compete, and both reflects and illuminates aspects intrinsic to the masculine sub-culture in contemporary society* (Simonsen 2012:47).

Det var ikke signifikante forskjeller i oddsratio mellom jenter med henholdsvis «gode» og «middels/lave karakterer» for å ha spilt *nettpoker* eller *bordpoker*. Både blant jenter og gutter var det en høyere sannsynlighet for å ha spilt *bordpoker* dersom minst én av foreldrene hadde høyere utdanning, enn om ingen av dem hadde det. Sammenhengen var imidlertid sterkere for jenter (aOR 3,3) enn gutter (aOR 1,6). Frøyland mfl. (2010) fant ingen sammenheng mellom foreldrenes utdanning og omfang av ungdommers pengespill eller problematisk forhold til pengespill. Her skilles det ikke mellom ulike pengespill så det kan tenkes at poker er annerledes enn andre spill.

Jenter som hadde drukket alkohol «*ukentlig*» hadde signifikant høyere odds for å ha spilt *nettpoker* enn jenter som hadde drukket sjeldnere. Dette så man ikke for gutter, man så imidlertid at gutter som ikke hadde drukket alkohol hadde redusert oddsratio for å ha spilt *bordpoker*. At særlig bordpokerspill ofte er forbundet med et høyere alkoholforbruk er tidligere rapport av blant andre Dufour mfl. (2015), og Shead mfl. (2008).

Blant gutter var det forskjeller mellom skolene når det gjaldt *bordpoker*, men ikke når det gjaldt *nettpoker*. Det kan tyde på at det er enklere å spille *nettpoker* alene mens *bordpoker* i større grad var avhengig av at det er flere som spiller på skolen.

Så langt har jeg kun diskutert analysene hvor jeg skilte mellom dem som hadde spilt og dem som ikke hadde spilt poker. Vi har sett at *karakter* var positivt assosiert med pokerspilling. Analysene hvor jeg så på spillfrekvens, viste imidlertid at den sammenhengen kun var signifikant for de som hadde spilt «*litt*». Verken for *nettpoker* eller *bordpoker* så vi signifikante sammenhenger mellom karakterer og å ha spilt «*ofte*». Her ser vi likheter mellom mine funn og undersøkelsen til Sletten mfl. (2015) som fant at *høyfrekvent* dataspilling, i motsetning til *moderat* dataspilling, var assosiert med svakere karakterer i de fleste fag og at det kunne gå utover søvn. Tidligere forskning har også vist at *moderat* bruk av dataspill ledet til mindre konflikter mellom ungdom og foreldre enn *høyfrekvent* spilling (Brus 2014, Trabjerg mfl. 2014). I min

analyse har jeg ikke kontrollert for konflikter med foreldre, men lavfrekvent spilling vil, sammenlignet med høyfrekvent spilling, etterlate mer tid som kan brukes til søvn og leksearbeid som igjen kan lede til bedre karakterer. For *nettpoker* var karakterer den eneste variabelen der gutter som hadde spilt «*litt*» skilte seg fra gutter som «*ikke*» hadde spilt. Vi så også at å ha spilt poker «*ofte*», i motsetning til «*litt*», var assosiert med høyere *alkoholbruk* for begge pokerformer. Dette kan tyde på at elevene som spiller «*ofte*», skiller seg mer fra de som «*ikke*» spiller, enn de som kun spiller «*litt*». De som bare spiller «*litt*» kan tenkes å være de mest strukturerte, som typisk har gode karakterer, prioriterer skole og som drikker moderat. Samtidig kan analysene tyde på at de som spiller «*ofte*» er en noe mer utsatt gruppe med dårligere karakterer og høyere alkoholbruk.

Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne undersøkelsen er at gutter med «*gode karakterer*» har en høyere sannsynlighet for å ha spilt poker enn de med «*middels/lave karakterer*». Dette er særlig interessant siden man i forskningslitteraturen typisk finner at problemspillere har svakere karakterer (Brunborg mfl. 2013, Fröberg 2006, Frøyland mfl. 2010, Johansson og Götestam 2003, Nielsen mfl. 2008, Rossow og Hansen 2003, Svensson 2005, Søndergaard 2006) og at uorganiserte fritidsaktiviteter, som poker, ofte er assosiert med lavere karakterer (Mahoney mfl 2004).

Jeg har gjort en rekke forsøk med alternative avhengige og uavhengige variabler i de binomiske regresjonene (resultater ikke vist). Blant annet var det ingen signifikante assosiasjoner mellom karakterer og nettpokerspilling om (ekte) penger. Dette kan skyldes at kun 61 av elevene hadde spilt nettpoker om penger og at aldersgrensen for nettpokerspilling er 18 år. I alternative spesifikasjoner av analysene i tabell 4 og 5 inkluderte jeg kontroll for alder, vennskapstilknytning, skoletrivsel og narkotikaforbruk. Dette påvirket i liten grad sammenhengen mellom pokerspill og karakterer (ikke vist). Jeg fant heller ikke signifikant positiv sammenheng etter kontroll for andre variabler (modell B eller C), mellom karakter og andre spill som sjakk, satse penger på skrape-lodd, spille dataspill eller en rekke andre spill. Dette kan tyde på at nettopp poker er spesielt attraktivt for elever med gode karakterer. Det leder oss frem til diskusjons-spørsmålet:

Er poker mer attraktivt for elever med gode karakterer?

Tidligere litteratur har vist at å være god i pokerspill er forbundet med status i ungdomsmiljøet og at særlig gutter forbinder det å være gode i ferdighetsspill med mye prestisje. Konkurransespektet og muligheten for å utvikle ferdigheter i poker er det ungdommene beskriver som mest attraktivt (Calado mfl. 2014, Trabjerg mfl. 2014). Innenfor den pokerspesifikke forskningen er det betydelig støtte for at man kan utvikle og ha utbytte av ferdigheter gjennom pokerspill. Kanskje har elever med gode karakterer

ferdigheter som gjør poker mer attraktivt? Dersom skoleflinke elever i større grad får utbytte av sine kognitive evner og utvikler mer hensiktsmessige strategier i spillet kan det bidra til at de har mer glede av spillingen og derfor økt sannsynlighet for å ha spilt. Samtidig kan forståelsen for viktigheten av å begrense spilling og prioritere skole være en årsak til at vi ikke finner de samme sammenhengene mellom karakterer og pokerspill blant elever som har spilt mye.

Oppsummert tyder mine analyser på at poker skiller seg fra andre pengespill og at det er store forskjeller mellom pokerspillere generelt og personer med et problematisk forhold til pengespill. Tidligere forskning har vist at elever med et problematisk forhold til pengespill har lavere karakterer enn andre. I mine analyser finner jeg at gutter med lavfrekvent pokerspilling hadde bedre karakterer enn de som ikke spiller. Forsøk på å bytte den avhengige variabelen med variabler for en rekke andre pengespill ga ikke tilsvarende resultater. Ungdom i tidligere studier har beskrevet poker som ferdighetsutviklende og forbundet med status særlig for gutter (Calado mfl. 2014 og Trabjerg mfl. 2014). Ved å forstå hvorfor poker er et attraktivt spill for unge gutter - og ferdighetsdimensjonen som ligger i spillet – er det lettere å komme i posisjon til å gi dem hensiktsmessig informasjon som både advarer mot farer ved overdreven spilling og anerkjenner mulighetene for læring. Det vil også kunne få konsekvenser for hvordan man måler pengespillproblemer, her kan den generelle pengespillforskningen lære noe av å studere den mer pokerspesifikke forskningen. Å spille «*litt*» nettpoker kan forstås som et friminutt fra voksenstyrte aktiviteter og å spille «*litt*» bordpoker kan forstås som en mulighet til fri sosialisering med jevnaldrende. Begge disse pokerformene, men kun i moderat omfang (dvs «*litt*»; 1-3 gang per måned), var mer attraktive for gutter med «*gode karakterer*». Jeg fant ingen sammenheng mellom karakterer og å ha spilt «*ofte*» på noen av pokertypene. Artikkelen kan tas til inntekt for at et moderat bruk av pokerspill kan være intellektuelt utfordrende og styrke ferdigheter som også er nyttige i en skolesammenheng. En positiv dialog som anerkjenner ungdoms pokerinteresse og mulighet for kompetanseutvikling samtidig som den understreker viktigheten av å ikke overdrive spillingen kan hjelpe ungdom til å finne en god balanse mellom studier og spilling.

Begrensinger ved analysene

Det er flere begrensninger ved mine analyser. Det kan ikke utelukkes at det er systematiske forskjeller mellom skoler eller klasser som takket nei til å delta og skoler eller klasser som takket ja til å delta. I mine data har jeg ikke direkte mål på elevenes ferdigheter, men kun spurt om gjennomsnittskarakterene med tre svaralternativer. En kontinuerlig karaktervariabel kunne ha gitt mer informasjon. Ettersom jeg bare har sett på sammenhengen mellom gjennomsnittskarakterer og pokerspilling så vet vi ikke om det

er forskjeller mellom ulike fag. Det kunne også ha bidratt til en diskusjon om hvilke ferdigheter man eventuelt kan utvikle gjennom poker som kan være nyttige i en skole-situasjon. Som vi så i de mer pokerspesifikke studiene, var man i disse mer innstilt på å se positive sider ved pokerspill enn i den problemorienterte litteraturen. Det kan være at ferdighetsaspektet bidrar til å gjøre spillet mer interessant for ungdommer med gode evner og gode karakterer. Dersom dette er riktig er det en utfordring å skille den mulige kausale effekten av poker på ferdigheter/karakterer fra effekten av seleksjon. Vi vet ikke om elever med «*gode karakterer*» finner poker mer interessant, eller om ungdom utvikler ferdigheter gjennom «*litt*» pokerspill som er positive for deres skoleprestasjoner. Dette gjelder særlig i studier om pokerspill, karakterer og ferdigheter som benytter tverrsnittsdata, slik som jeg gjør i denne artikkelen. Jeg har heller ikke fulgt spillerne over tid for å se om karakterene endres sammenliknet med elever som «*ikke*» spiller poker. Det er også mange uobserverte faktorer som jeg ikke har kontrollert for, som kan tenkes å påvirke både karakterer og oddsen for å ha spilt poker. Ved å kontrollere for *alkoholbruk, skoletilhørighet og foreldrebakgrunn* har jeg likevel kunne utelukke noen potensielt spuriøse sammenhenger.

Behov for videre forskning

Det er behov for flere studier som ser på sammenheng mellom pokerspill og karakterer for pokerspillere generelt og ikke kun problemspillere. Longitudinelle studier vil ha bedre grunnlag for å si noe om kausalitet mellom karakterer og pokerspill. Det vil også være verdifullt om man får ungdom som bruker mye tid på poker i tale for å høre hvordan de reflekter rundt eget pokerspill, og hvilke forventninger og erfaringer de har. Har pokerspill betydning for deres skolemotivasjon, rusforbruk og vennskapstilknytning? Hvilken informasjon har de fått om poker og hvordan stiller de seg til denne informasjonen? Ser de på spilleavhengighet som et potensielt problem, og hvor realistisk anser de budskapet fra reklamen? Det vil være viktig å få høre historien både til ungdom med et uproblematisk forhold til poker og til de som har fått spilleproblemer. Det vil også være interessant å studere endringer i andel ungdommer som spiller poker etter at spillet har blitt lovlig i Norge, og om hjelpelinjen for spilleavhengige på grunn av dette har fått en økning i telefoner fra pokerspillere.

Abstract

Characteristics of young poker players – Is the game of poker especially appealing to students with good grades?

In 2015, Norway legalized playing poker for money in private parties, and allowed organizing the Norwegian poker championship.

Traditional research on gambling has focused on problematic gambling, and has rarely distinguished between poker and other gambling activities, nor looked at the potentially positive aspects of poker. This research has shown that people with gambling problems have lower grades and a higher use of alcohol.

This article examines the relationship between playing poker in general and grades among 953 high school students. The results from logistic regression analyses show that boys with good grades were more likely than boys with lower grades to have played poker with friends (59.8 % vs 31.9 %) and poker online with play money (46.4 % vs 28.0 %) before controlling for other variables. After controlling for confounding factors (alcohol consumption, school affiliation and parental background) the differences were reduced to 54.7 % vs 41.3 % (poker with friends) and 42.8 % vs 30.2 % (online poker with play money). Further analyses indicated that this finding is only significant when it comes to low and moderate play frequency. Thus, this study found that the relationship between grades and gambling is reversed when we study poker players in general, rather than focus on a subgroup with gambling problems.

Litteratur

Abarbanel, B. L. & B. J. Bernhard (2012). Chicks with decks: the female lived experience in poker. *International Gambling Studies*, 12(3): 367-385. doi:10.1080/14459795.2012.680900

Aftenbladet (2008). Nedlastet 03.05.2017 fra <http://www.aftenbladet.no/lokalt/Poker-tar-overhand-for-stadig-flere-unge-339085b.html>

Bakken, A. (2004). Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4(1):83-91.

Balsa, A. I., L. M. Giuliano, & M. T. French (2011). The effects of alcohol use on academic achievement in high school. *Economics of Education Review*, 30(1), 1-15. doi:10.1016/j.econedurev.2010.06.015

Beck, C. W. (1990). *Det organiserte vanvidd: et kritisk blikk på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Oplandske bokforlag. Borgarting Lagmannsrett (2013).

Nedlastet 18.12.2015 fra <https://lottstift.no/wp-content/uploads/2013/07/Dom-i-sak-nr-12-170479AST-BORG02.pdf>.

Billings, D., mfl. (2002). The challenge of poker. *Artificial Intelligence*, 134(1-2), 201-240. doi:10.1016/S0004-3702(01)00130-8

- Biolcati, R., S. Passini & M. D. Griffiths (2015). All-in and Bad Beat: Professional Poker Players and Pathological Gambling. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13(1):19-32. doi:10.1007/s11469-014-9506-1
- Bjerg, O. (2010). Problem gambling in poker: money, rationality and control in a skill-based social game. *International Gambling Studies*, 10(3):239-254. doi:10.1080/14459795.2010.520330
- Bouju, G., mfl. (2013). Texas hold'em poker: a qualitative analysis of gamblers' perceptions. *Journal of Gambling Issues*, 28(28):1-28. doi:10.4309/jgi.2013.28.4
- Bowling M., mfl. (2015). Heads-up limit hold'em poker is solved. *Science*, 347(6218), 145-149. doi:10.1126/science.1259433
- Brunborg, G. S., M. B. Hansen & L. R. Frøyland (2013). *Pengespill og dataspill. Endringer over to år blant ungdommer i Norge*. NOVA rapport nr 2/13 Oslo: NOVA.
- Brus, A. (2014). Unge, afhængighed og computerspil som soveværelseskultur. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2):(80–108).
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: growing up in the age of Multimedia*. Cambridge: Polity Press.
- Calado, F., J. Alexandre & M. D. Griffiths (2014). Mom, Dad It's Only a Game! Perceived Gambling and Gaming Behaviors among Adolescents and Young Adults: an Exploratory Study. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12(6),772–794. doi:10.1007/s11469-014-9509-y
- Calado, F., J. Alexandre & M. D. Griffiths (2016). Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. *Journal of Gambling Studies*. 1-28. doi:10.1007/s10899-016-9627-5
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Free Press of Glencoe.
- Dagbladet (2007). Nedlastet 03.05.2017 fra <http://www.dagbladet.no/sport/2007/09/17/512258.html>.
- Dedonno, M. A., & D. K. Detterman (2008). Poker is a skill. *Gaming Law Review*, 12(1):31–36. doi:10.1089/blr.2008.12105
- Dufour, M., N. Brunelle, & É. Roy (2015). Are poker players all the same? Latent class analysis. *Journal of gambling studies*, 31(2), 441-454. doi:10.1007/s10899-013-9429-y
- Fröberg F. (2006). *Gambling Among Young People. A knowledge review*. Report for the Swedish National Institute of Public Health, Stockholm.
- Frøyland L. R., mfl. (2010). *Uskyldig moro? Pengespill og dataspill blant norske ungdommer*. NOVA Rapport nr. 18(10). Oslo: NOVA.
- Germain, J. St., & G. Tenebaum (2011). Decision-making and thought processes among poker players. *High Ability Studies*, 22(1):3-17. doi:10.1080/13598139.2011.576084
- Hardon, K. K., & J. L. Derevensky (2002). Child and Adolescent Gambling Behavior Current Knowledge. *Clinical Child Psychol Psychiatry*, 7(2):263-281. doi:10.1177/1359104502007002012
- Hardy, T.W. (2006). A minute to learn and a lifetime to master: Implications of the poker craze for college campuses. *New Directions for Student Services Special Issue: Gambling on Campus*, 2006(113): 33-41. doi:10.1002/ss.193
- Hjelpelinjens nettsider (2016). Nedlastet 07.07.2016 fra <http://hjelpelinjen.no/fakta-og-info/>.
- Hjorthol, R. J. (2004). Kan utviklingen i mobilitet og reisevanor fortelle noe om likestilling? *Kvinder, Køn & Forskning*, (1) (16-28).

- Hsu, F.-H., M. S. Campbell & A. J. Hoane (1995). Deep Blue system overview. In *Proceedings of the 9th international conference on Supercomputing* (pp. 240-244). ACM.
doi:10.1145/224538.224567
- Ingen, C. (2008). Poker face: Gender, race and representation in onlinepoker, *Leisure/Loisir*, 32:(1), 3-20, doi:10.1080/14927713.2008.9651397
- Johansson, A. K. & G. Göettestam (2003). Gambling and problematic gambling with money among Norwegian youth (12-18 years). *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(4):317-321.
doi:10.1080/08039480310002129
- Koller, D. & A. Pfeffer (1995). Generating and solving imperfect information games, in: *Proceedings of the 14th International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI)*, Montreal, Canada, 1995: 1185–1193.
- Levitt, S. D. & T. J. Miles (2014). The Role of Skill Versus Luck in Poker Evidence From the World Series of Poker. *Journal of Sports Economics*, 15(1):31-44. doi:10.3386/w17023
- Liestøl, E. (2005). *Dataspill - forspilt tid?* I Reidar Säfvenbom (RED) *Fritid og aktiviteter I moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linnet, J., mfl. (2010). Experienced poker players differ from inexperienced poker players in estimation bias and decision bias, *Journal of Gambling Issues*, (24):86-100. doi: 10.4309/jgi.2010.24.6
- Lotteritilsynet (2012). Nedlastet 03.05.17 fra <https://lottstift.no/om-oss/fagblogg/ny-kunnskap-om-poker/>
- Lotteritilsynet (2014). Nedlastet 16.12.2015 fra <https://lottstift.no/lotteritilsynet/nb/poker/>
- Mahoney, J. L., H. Stattin & H. Lord (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 553-560.
doi:10.1080/01650250444000270
- Meyer, G., mfl. (2013). Is poker a game of skill or chance? A quasi-experimental study. *Journal of Gambling Studies*, 29(3):535-550. doi:10.1007/s10899-012-9327-8
- Møller, G. & A. Berntsen (2015). Hva påvirker alkoholbruken gjennom ungdomstida? *Rusfag*, nr. 1:15-26.
- Nielsen J. C., N. U. Sørensen, & N. Wittendorff (2008). *Unge og gambling - 12-17-åriges pengespiladfærd i et risiko- og trivselsperspektiv*. Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- NRK (2010). Nedlastet 16.12.2015 fra <http://tv.nrk.no/serie/folk/DVFJ58005010/03-11-2010>.
- NRK (2014). Nedlastet 16.12.2015 fra http://www.nrk.no/verden/felix-stephensen-_24_-ble-nummer-to-i-poker-vm-1.12038626.
- Parke, A., M. Griffiths & J. Parke (2005). Can playing poker be good for you? Poker as a transferable skill, *Journal of Gambling Issues*, (14):1-7. doi:10.4309/jgi.2005.14.12
- Palomäki, J., M. Laakasuo & M. Salmela (2013). "Don't Worry, It's Just Poker!" -Experience, Self-Rumination and Self-Reflection as Determinants of Decision-Making in On-Line Poker, *Journal of Gambling Studies*, 29(3): 491-505. doi:10.1007/s10899-012-9311-3
- Palomäki, J., mfl. (2016). "To Bluff like a Man or Fold like a Girl?"—Gender Biased Deceptive Behavior in Online Poker. *PLoS one*, 11(7), e0157838. doi:10.1371/journal.pone.0157838

- Rossow, I., & M. Hansen (2003). *Underholdning med bismak – ungdom, og pengespill*. NOVA rapport 1/03. Oslo: NOVA.
- Rubin, J. & I. Watson (2011). Computer poker: A review. *Artificial Intelligence*, 175(5), 958-987. doi:10.1016/j.artint.2010.12.005
- Shead, N. W., D. C. Hodgins & D. Scharf (2008). Differences between poker players and non-poker-playing gamblers. *International Gambling Studies*, 8(2):167–178. doi:10.1080/14459790802139991
- Simonsen, S. S. (2012). The virtue of "tilt control"-poker gambling & masculinity. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(24), 94-101.
- Skoleporten (2015). Nedlastet 18.12.2015 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=15&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>.
- Sletten, M. A., Å. Strandbu & Ø. Gilje (2015). Idrett, dataspilling og skole-konkurrerende eller «på lag»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 334-350.
- SSB (2015). Nedlastet 18.12.2015 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2015-06-18?fane=tabell#content>.
- Svensson, O. (2005). *Ungdomars spel om pengar. Spelmarknaden, situationen och karriären*. Doktoravhandling (Sociologiska institutionen). Lund, Sociologiska institutionen: Lunds universitet.
- Søndergaard, P. S. (2006). *Unge på spil. – om problemspil og ludomani blandt unge*. Velje: Kroghs forlag A/s.
- Talberg, N. (2008). Poker og ungdoms skolegang: pokers utbredelse, status i ungdomsmiljøet og problemer i forbindelse med pokerspill: hva kjennetegner pokerspillere og hvilke sammenhenger finner vi mellom pokerspill, rus og skolevariabler? Masteroppgave (pedagogikk). Oslo Institutt for pedagogikk: Universitetet i Oslo.
- Trabjerg, A. C., K. V. Johannesen & S. Kristiansen. (2014) Veje ind i pengespil: En kvalitativ undersøgelse af tidlige pengespilserfaringer blandt danske børn og unge. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2):(52–79).
- TV 2 (2015) Nedlastet 03.05.2017 fra <http://www.mynewsdesk.com/no/pressreleases/poker-nm-ga-rekord-for-tv-2-sportskanalen-1260734>
- Valentine, G., & J. McKendrick (1997). Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235. doi:10.1016/S0016-7185(97)00010-9
- Vedøy, T. F. & A. Skretting (2009). *Ungdom og rusmidler Resultater fra spørreskjemaundersøkelser 1968–2008*. SIRUS rapport nr. 5/2009. Oslo: SIRUS.
- Wolkomir, M. (2012). "You Fold Like a Little Girl:"(Hetero) Gender Framing and Competitive Strategies of Men and Women in No Limit Texas Hold Em Poker Games. *Qualitative sociology*, 35(4), 407-426. doi:10.1007/s11133-012-9235-3
- Øia, T. & V. Vestel (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1):(99–133).

Noter:

¹ De fleste pokersider (og flere sosiale medier sider) tilbyr gratis spill om lekepenger. Spillet er lagt opp på samme måte som spill om penger og kan bidra til å rekruttere spillere. Å spille om penger har 18-års grense, men det er ingen aldersgrense for å spille om lekepenger.

² Rapporten bruker kartleggingsinstrumentene The South Oaks Gambling Screen – Revised for Adolescents (SOGS-RA) som består av 12 spørsmål basert på det amerikanske diagnostiserings-systemet DSM-IV.

³ Norsk senter for forskningsdata AS, tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

⁴ Skoleporten rapporterer at gjennomsnittskarakterer for elever ved utgangen av 10.trinn i perioden 2010-11 til 2014-15 har ligget mellom 3,99 og 4,08 (Skoleporten 2015). I følge statistikk fra SSB gikk 56 % av elevene i 2007 på studieforbereende program (SSB 2015).

⁵ SIRUS statistikk: blant 15–16-åringer hadde 61 % drukket alkohol i 2007 og 64 % drukket alkohol i 2008. Tilsvarende for 17–18-åringer var 86 % og 86 % (Vedøy og Skretting 2009).

Hvem går til helsesøster?

TORUNN GAMMELSRUD FINPÅ¹⁾,
LISBETH GRAVDAL KVARME²⁾ & NINA MISVÆR²⁾

¹⁾Sykehuset Østfold, ²⁾ Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Høgskolen i Oslo og Akershus

Ungdomstiden er for mange en sårbar tid med utfordringer knyttet til fysisk, psykisk og sosial helse, og skolehelsetjenesten betegnes som den viktigste helsetjenesten. Artikkelen kartlegger sammenhengen mellom ungdoms egenvurderte helse og bruk av skolehelsetjenesten. Datagrunnlaget er fra Ung i Oslo 2015, ungdomsskoletrinnet (N=12449).

Resultatene viser at én av ti har brukt tjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder. Det er flest jenter som bruker tjenesten, men både gutter og jenter med utfordringer, særlig knyttet til depressive plager og mobbing, benytter tilbudet. Fysiske plager synes viktigere for gutters bruk av skolehelsetjenesten enn jenters, og konflikt i hjemmet synes viktigere for jenters bruk.

Skolehelsetjenesten er den første helsetjenesten barn og ungdom kan oppsøke på eget initiativ, og deres erfaring med denne tjenesten vil legge grunnlag for deres videre relasjon til helsevesenet. Skolehelsetjenesten har imidlertid vært preget av store ressursutfordringer. Media har beskrevet hvordan politikere, fagfolk og ungdom har etterlyst helsesøsters tilstedeværelse i skolen (Waldum-Grevbo og Haugland 2015). De siste årene er det bevilget økte statlige midler for å styrke skolehelsetjenestetilbudet, og intensjonen er en skolehelsetjeneste som er enkel å oppsøke for barn og unge, og hvor man skal bli «tatt på alvor med sine små og store helseproblemer og utfordringer» (Helsedirektoratet 2004:7). Vi mangler imidlertid kunnskap om i hvilken grad ungdom bruker skolehelsetjenesten, og hva som kjennetegner de ungdommene som bruker den. I den voksne befolkningen er det kjent at kvinner bruker helsetjenesten mest, men vi vet ikke nok om det også er kjønnsforskjeller i ungdoms bruk av skolehelsetjenesten.

Denne artikkelen undersøker sammenhengen mellom ungdoms egenvurderte helse knyttet til fysiske, psykiske og sosiale faktorer, og bruk av skolehelsetjenesten. Studien omfatter ungdom som oppgir å ha brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer i løpet av et år. I tillegg undersøkes hvilken betydning kjønn har for denne sammenhengen. Sosioøkonomiske faktorer er kjent for å påvirke helseatferd, og denne studien inkluderer foreldrenes utdanningsnivå og økonomisk status som bakgrunnsvariabler.

Datagrunnlaget består av svar fra 12 449 ungdomsskoleelever hentet fra spørreundersøkelsen Ung i Oslo 2015 (NOVA 2015a).

Tilbudet ved skolehelsetjenesten skal være forankret i kunnskapsbasert praksis, som innebærer å integrere forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og kunnskap fra brukerne i utforming av tjenesten (Nordtvedt mfl. 2012). Forskningen på helse- og omsorgstjenestetilbudet til ungdom generelt, og på skolehelsetjenesten spesielt, er imidlertid mangelfull - og mer kunnskap er etterspurt (Dahm mfl. 2010, Waldum-Grevbo og Haugland 2015). Målet med denne artikkelen er derfor å bidra med forskningsbasert kunnskap om utbredelse og sammenhenger knyttet til skolehelsetjenestens ansvarsområder.

Et viktig mål for ungdomshelsen er opplevelsen av det gode liv, og i denne studien av ungdoms helse, undersøkes både fysiske, psykiske og sosiale aspekter ved deres livssituasjon. Ungdom refererer her til elever i ungdomskolen, i alderen 13–16 år. Forskning viser at jenter og gutter opplever og vurderer sin egen helse ulikt, derfor undersøkes det i denne artikkelen om det er kjønnsforskjeller også i bruk av skolehelsetjenesten.

I artikkelen vil det først redegjøres for teori og forskning knyttet til skolehelsetjenesten, ungdom, helse og hjelpsøking. Deretter presenteres undersøkelsens metode og resultater. Så følger en diskusjon av funnene, samt styrker og svakheter ved studien, og til sist en drøfting av hvilke implikasjoner den vil kunne ha for praksis.

Skolehelsetjenesten

Helsestasjons- og skolehelsetjenesten er lovregulert av Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og formålet er «å fremme psykisk og fysisk helse, å fremme gode sosiale og miljømessige forhold, og å forebygge sykdom og skade» (Helsedirektoratet 2004:11). Skolehelsetjenesten skal være et lavterskeltilbud, og skal gjennom samarbeid med hjem, skole og annet hjelpeapparat identifisere og løse helsemessige problemer. Tiltakene som iverksettes kan gjelde både enkeltelever og hele skolemiljøet, og er dermed både individuelt og universelt innrettet. I følge anbefalt skolehelsetjenesteprogram for ungdomsskolen, skal alle elever på 8. trinn tilbys måling av vekt og høyde, og alle elever på 10. trinn skal få tilbud om vaksiner (Helsedirektoratet 2004). Skolehelsetjenesten skal jobbe avgrenset mot behandling og henvise elever videre til utredning og behandling ved behov. Helsedirektoratet (2010) har utarbeidet en anbefaling til bemanningsnormer som for ungdomsskolen innebærer 100 prosent helsesøsterstilling, 20 prosent legestilling og 38 prosent fysioterapeutstilling per 550 elever. Ved alle ungdomsskolene i Oslo kommune, ble det i 2016 registrert tilsammen 0,3 legestilling, 2,5 fysioterapistilling og 32,6 helsesøsterstillinger (Helsedirektoratet

2016). Det innebærer at skolehelsetjenesten ved ungdomsskolene i Oslo har ansatt 1,7 helsesøsterstilling over normen, noe som er likt landsgjennomsnittet. Oslos tilbud av skolehelsetjeneste er likevel mangelfullt, grunnet alt for få ansatte leger og fysioterapeuter. Helsesøster er således den i skolehelsetjenesten som er på skolen og treffer elevene.

Tall fra Ungdatas nasjonale ungdomsundersøkelse (NOVA 2015b), viser at på landsbasis oppgir 40 prosent av jentene og 29 prosent av guttene at de har brukt skolehelsetjenesten de siste 12 månedene, men vi mangler kunnskap om hva som kjennetegner de som bruker skolehelsetjenesten utover det anbefalte programmet. Noen enkeltstudier har sett på ungdoms bruk av helsetjenester generelt, inkludert skolehelsetjenesten, relatert til psykisk helse. Zachrisson mfl. (2006) fant at bare en tredjedel av ungdom med de aller høyeste symptomnivåene av psykiske plager hadde oppsøkt helsehjelp siste året, men her ble det ikke undersøkt om det var forskjell på jenter og gutter. Haavet mfl. (2005) studerte negative livshendelser hos 10-klassinger og fant blant annet at jenter, men ikke gutter, som rapporterte å bli mobbet oppsøkte helsevesenet mer enn sine jevnaldrende. Videre fant de at gutter som var blitt seksuelt misbrukt siste året hadde nesten fire ganger større sannsynlighet for å oppsøke skolehelsetjenesten. Askeland mfl. (2015) fant at elever i videregående skole med høyt fravær hadde økt bruk av helsetjeneste, men 40 prosent av elevene med høyt fravær hadde ikke hatt slik kontakt - heller ikke her ble det undersøkt om det var ulikhet i bruk av helsetjeneste mellom jenter og gutter.

To norske kvalitative studier (Helseth mfl. 2007 og Langaard 2006) har undersøkt innholdet og tilbudet i skolehelsetjenesten, og understreker viktigheten av et utvidet perspektiv på helse som omfatter psykisk helse og livskvalitet. Kvarme mfl. (2010) understreker at hvordan ungdom har det sosialt, er et viktig perspektiv i møte med ungdom i skolehelsetjenesten. Langaard (2006) og Sollesnes (2010) fant i sine studier at det er kjønnsforskjeller i bruk av helsesøster. Ungdommene selv forklarer dette ifølge Langaard (2006) med at gutter og jenter forholder seg ulikt når de opplever vanskelige situasjoner, og at det å snakke med noen som en mestringsstrategi er lettere for jenter, mens gutter heller vil greie seg selv. Sollesnes (2010) fant at gutter har et mer begrenset syn på helse, at de venter lengre med å oppsøke hjelp, og at de ikke har kunnskap om hvor de skal henvende seg hvis de trenger profesjonell hjelp.

Ungdom og helse

Ungdomstiden er en viktig periode med tanke på utvikling av helse. Helsevaner som etableres i ungdomstiden, tas med inn i voksenlivet, og flere fysiske og psykiske plager har sin debut i ungdomstiden. Forskning på helsebegrepet viser at ungdoms

oppfatninger av egen helse har sterke sammenhenger med et bredt spektrum av medisinske, psykiske og sosiale faktorer samt faktorer knyttet til livsstil (Breidablik 2012). Et holistisk syn på helse er derfor vektlagt i denne artikkelen.

Helsemessig er norske barn og ungdommer blant de friskeste i verden målt ut ifra objektive mål på sykkelighet og dødelighet (Grøholt 2014). Likevel oppgir norske barn og unge et høyt nivå av ulike fysiske helseplager, blant annet smerteplager (Haraldstad og Sørnum mfl. 2011). Angående psykisk helse antas det at 15 - 20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager (Mykletun mfl. 2009). Det er angst- og depresjonsplager som er de vanligste, og dette anses som en folkehelseutfordring i Norge. Jenter rapporterer flest psykiske plager og smerteplager i ungdomsalderen (Grøholt 2014, Mykletun mfl. 2009, NOVA 2015b), noe som kan bidra til å forklare deres hyppigere bruk av skolehelsetjenesten.

Flere faktorer innvirker på hvordan ungdom har det sosialt. Selv oppgir de at det å ha venner og et godt forhold til foreldre er viktigst for deres livskvalitet (Helseth og Misvær 2010). Også skoletilhørighet, skoletrivsel, gode relasjoner i familien og til jevnaldrende har sammenheng med deres selvopplevde trivsel og livstilfredshet (Danielsen 2012, Huebner mfl. 2014, Oberle mfl. 2011). Det å bli utsatt for mobbing kan være ødeleggende for ungdoms helse og livskvalitet. Forskning på konsekvenser av mobbing viser et bredt spekter av helseproblemer som psykosomatiske plager, angst, depresjon, selvsykdom og selvmordsforsøk (Breivik mfl. 2017). Konsekvensene av å bli mobbet varer lenge, ofte livet ut (Folkehelseinstituttet 2015). En tilgjengelig skolehelsetjeneste kan bidra både til å forebygge mobbing, og å avdekke det tidlig gjennom samtaler med elever og samarbeid med skole og foreldre.

Hjelpsøking

Denne studien omfatter ungdom som oppgir å ha brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer det siste året. Det å søke hjelp når problemene overskrider ens egen kapasitet til å håndtere dem, er en aktiv mestringsstrategi, hvor man benytter andre for informasjon og støtte til problemløsning (Berg mfl. 1998). Å søke hjelp for et helseproblem defineres av Cornally og McCarthy (2011:280) som en problemfokuseret, planlagt handling, som involverer mellommenneskelig samhandling med en valgt helsearbeider (egen oversettelse¹). Av betydning for om ungdom søker hjelp, er særlig kunnskap om helse og symptomer såkalt *health literacy* (Gulliver mfl. 2010, O'Connor mfl. 2014, Rickwood mfl. 2007). Begrepet oversettes til *helsefremmende allmenndannelse* og omfatter «å forstå, få tilgang til, vurdere, og anvende helseinformasjon for å fremme og ivareta sin egen helse» (Olander mfl. 2014:58). I tillegg er symptombelastning (Zachrisson mfl. 2006), erfaring med hjelpeapparatet (Gulliver mfl. 2010, Rickwood mfl.

2007) og sosial støtte (Gulliver mfl. 2010, O'Connor mfl. 2014) vesentlige faktorer for om ungdom søker hjelp eller ikke. Manglende hjelpsøking hos ungdom betegnes som en folkehelseutfordring (Mykletun mfl. 2009). Breivik mfl. (2017) fant at rundt 70 prosent av guttene som blir mobbet lar være å si fra, og ett foreslått tiltak er tilstrekkelig tilgang til helsepersonell. Selv oppgir ungdom at de ønsker seg en tilgjengelig helsesøster på skolen som samtalepartner, og at dette vil kunne bidra til bedre livsmestring (Barneombudet 2013, Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner 2017).

Flere rapporter viser at det er en klar sosial gradient i ungdoms helse, hvor ungdommer fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn rapporterer dårligere helse (se for eksempel Næss mfl. 2007, Samdal mfl. 2012). Når det gjelder sosial ulikhet i bruk av helsetjenester blant barn og unge, vises ikke ulikhet i bruk av fastlege, men flere barn av foreldre med høyere utdanning har vært i kontakt med spesialisthelsetjenesten (Dahl mfl. 2014, Næss mfl. 2007, Samdal mfl. 2012). Skolehelsetjenesten er imidlertid ikke tatt med i disse rapportene.

Hensikt

Som vist har forskning gitt oss mye kunnskap om ungdoms helse knyttet til fysiske, psykiske og sosiale faktorer, og det er avdekket kjønnsforskjeller i deres vurdering av egen helse og bruk av helsetjenester. Mange av disse helseutfordringene kan både forebygges og håndteres gjennom en tilgjengelig skolehelsetjeneste. Det er derfor viktig å finne ut i hvilken grad ungdom bruker tjenesten, og hvilke helseutfordringer ungdom som benytter tjenesten vurderer at de har.

Hensikten med denne studien er å beskrive sammenhengen mellom ungdoms egenvurderte helse knyttet til fysiske, psykiske og sosiale faktorer, og bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer i løpet av de siste 12 månedene. Studien vil i tillegg se på hvilken betydning respondentenes kjønn har for denne sammenhengen. Studien har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad har jenter og gutter i ungdomsskolen brukt skolehelsetjenesten de siste 12 månedene?
- Hvilken sammenheng er det mellom ungdoms egenvurderte helse og det å bruke skolehelsetjenesten?
- Hvilken betydning har kjønn for sammenhengen mellom egenvurdert helse og bruk av skolehelsetjenesten?

Metode

Denne tverrsnittstudien er basert på spørreskjemaundersøkelsen Ung i Oslo, som ble gjennomført januar-mars 2015. Undersøkelsen er et samarbeid mellom Oslo kommune og forskningsinstituttet NOVA, og er gjennomført på bestilling fra kommunen. Med unntak av enkelte spesialskoler, ble 51 offentlige skoler og 11 privatskoler med ungdomstrinn i Oslo, invitert til å delta. Av disse takket alle de offentlige og 7 av privatskolene ja til invitasjonen. Ung i Oslo 2015 er en av de største ungdomsundersøkelsene gjennomført i Norge, og det er tidligere gjennomført tre lignende Ung i Oslo-studier (1996, 2006 og 2012) (NOVA 2015a).

På ungdomsskoletrinnet svarte 12 449 ungdomsskoleelever på undersøkelsen, noe som ga en svarprosent på 86 prosent. Av de som ikke deltok, var det fire privatskoler som ikke ønsket å delta, i tillegg var det noen elever som av språkmessige hensyn og helsemessige årsaker ble fritatt (NOVA 2015a). Videre er det nærliggende å tro at ikke alle var på skolen den aktuelle dagen, og at enkelte selv ikke ønsket å delta, eller at foreldrene fritok dem. Spørreundersøkelsen var anonym, og ble gjennomført elektronisk i en skoletime. Spørreskjemaet hadde spørsmål om ressurser rundt ungdommene, skole og framtid, fritid, helse og trivsel, tobakk og rus, lovbrudd, vold og annen risikoatferd.² I det følgende vil vi beskrive variablene som anvendes i studien.

Avhengig variabel: Bruk av skolehelsetjenesten

Bruk av skolehelsetjenesten måles med spørsmålet: «Hvor mange ganger har du brukt følgende helsetjenester i løpet av de siste 12 månedene?», «Helsesøster eller skolelege», med svaralternativene: «Ingen ganger», «1–2 ganger», «3–5 ganger», og «6 ganger eller mer». Vår vurdering er at spørsmålet måler bruk av skolehelsetjenesten. For å få frem de som bruker skolehelsetjenesten utover tilbudet alle elever i Oslo kommune tilbys, ble svaralternativene slått sammen og delt ved tre eller flere ganger siste 12 måneder.

Psykiske og fysiske helsevariabler

Som mål på egenvurdert helse brukes spørsmålet «Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med helsa di?». I denne studien slås sammen de som svarer «Svært misfornøyd» eller «Litt misfornøyd», og sammenlignes med de som svarer «Verken/eller», «Litt fornøyd» og «Svært fornøyd». Egenvurdert helse vurderes som et godt mål på ungdommers velvære; hvordan de «har det» (Folkehelseinstituttet, 2008).

Videre benyttes skalaene Hopkins Symptom Checklist og Depressive Mood Inventory, som er validerte indekser for angst- og depresjonsplager. Depressive plager

måles med følgende spørsmål: «Har du i løpet av den siste uka vært plaget med noe av dette?» «Følt at alt er et slit», «Hatt søvnproblemer», «Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert», «Følt håpløshet med tanke på framtida», «Følt deg stiv eller anspent», og «Bekymret deg for mye om ting». Angstplager måles slik: «Har du i løpet av den siste uka vært plaget med noe av dette?» «Plutselig redd uten grunn», «Stadig redd eller engstelig», «Matthet eller svimmelhet», «Nervøsitet, indre uro», «Lett for å gråte», «Lett for å klandre deg selv», med svaralternativene: «Ikke plaget i det hele tatt», «Lite plaget», «Ganske mye plaget», og «Veldig mye plaget». Terskelverdien for depressivt stemningsleie er satt ved de som oppgir at de er ganske eller veldig mye plaget av samtlige seks symptomer (NOVA 2015b). Samme terskelverdi benyttes for å identifisere en gruppe som har høy grad av angstplager.

Spørsmålet om fysiske helseplager er: «Har du hatt noen av disse plagene i løpet av siste måned?» «Hodepine», «Nakke- og skuldresmerter», «Ledd- og muskelsmerter», «Magesmerter», «Kvalme», og «Hjertebank», med svaralternativene: «Ingen ganger»; «Noen ganger», «Mange ganger», og «Daglig». Studien tar utgangspunkt i de som svarer at de har minimum én daglig plage, i samsvar med Aarø mfl. (2001). En studie av hvorvidt ungdommer er i stand til å svare på spørsmål som omfatter deres egen helse, viste at de er i stand til å gi valide svar (Haugland og Wold 2001). Skalaen ble målt til en Cronbachs alfa på 0,80 som tilsier at den har en god intern konsistens.

Sosiale helsevariabler

Spørsmål om man har minst én venn som en kan stole fullstendig på og kan betro seg til om alt mulig, er vanlig i spørreundersøkelser og måler sosial støtte. Svaralternativene er: «Ja, helt sikkert», «Ja, det tror jeg», «Det tror jeg ikke», og «Har ingen jeg vil kalle venner nå for tiden». Svarene er slått sammen, og delt mellom «Ja, det tror jeg» og «Det tror jeg ikke».

Mobbing blir gjerne definert som «gjentatt negativ eller «ondsinnert atferd» fra en eller flere personer, rettet mot en person som har vanskelig for å forsvare seg» (Olweus 2008:129). Her er spørsmålet formulert slik: «Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre på skolen eller i fritiden?» med svaralternativene: «Ja, flere ganger i uka», «Ja, omtrent en gang i uka», «Ja, omtrent hver 14.dag», «Ja, omtrent en gang i måneden», «Nesten aldri» og «Aldri». Vurderingen er at spørsmålstillingen fanger opp ungdommenes opplevelse av fenomener forbundet med mobbing, og med en grad av gjentakelse i seg. Vi skiller mellom de som svarer aldri eller nesten aldri, og de som opplever det oftere.

Skoletrivsel måles med utsagnet: «Jeg trives på skolen». Svaralternativene er «Stemmer svært dårlig», «Stemmer nokså dårlig», «Stemmer nokså godt» og

«Stemmer svært godt». En vurdering av valideten til enkeltspørsmål om elevene «liker seg på skolen», konkluderte med at det sannsynligvis presenterer et valid mål på skoletrivsel (Danielsen 2012).

Konflikt i familien

Konflikt i familien måles med utsagnene: «Jeg krangler ofte med foreldrene mine» og «Det er ofte krangling mellom de voksne i min familie», med svaralternativene: «Passer svært godt», «Passer ganske godt», «Passer ganske dårlig», og «Passer svært dårlig». Målet er brukt i tidligere forskning (Sletten 2015).

Sosioøkonomisk bakgrunn

Sosioøkonomisk bakgrunn måles med spørsmål om foreldrenes utdanningsnivå og familiens økonomiske status. Spørsmålet om utdanning er: «Har faren og moren din utdanning på universitet eller høyskole?» Med «Ja» eller «Nei» som svaralternativer for henholdsvis far og mor. De som svarer at verken mor eller far har høyere utdanning, sammenlignes med de som har minst én forelder med høyere utdanning. Spørsmålet om økonomisk status er: «Har familien din hatt god eller dårlig råd/økonomi de siste to årene?», med svaralternativene: «Vi har hatt god råd hele tiden», «Vi har stort sett hatt god råd», «Vi har verken hatt god råd eller dårlig råd» «Vi har stort sett hatt dårlig råd», «Vi har hatt dårlig råd hele tiden». Det er grunn til å tro at ungdom har mangelfull kunnskap knyttet til eksakt inntekt og utdanning, og subjektive mål viser seg kun å være delvis overlappende med resultat fra objektive mål (Sletten 2007).

Statistiske analyser

Dataene er analysert ved hjelp av analyseverktøyet IBM SPSS® versjon 23. Først er det gjort deskriptive analyser for å gi en oversikt over ungdoms bruk av skolehelsetjenesten og deres egenvurderte helse fordelt på kjønn. Dette er gjort ved krysstabellanalyser med kjiqvadrattest. Videre er det gjort bivariat og multivariat logistisk regresjon, for å vise sammenheng mellom kjønn, egenvurdert helse, og bruk av skolehelsetjenesten. Til sist er det kjørt separate multivariate logistiske regresjonsanalyser for gutter og jenter.

I regresjonsanalysene er bruk av skolehelsetjenesten den avhengige variabelen (1)³. Kjønn, fornøydhet med egen helse, fysiske plager, depressive plager, angstplager, venner, mobbing, skoletrivsel, krangel med foreldre og krangling mellom de voksne i familien er uavhengige variabler. I tillegg ble det kontrollert for foreldrenes utdanning og vurdering av økonomisk status. Disse variablene ble imidlertid tatt ut av modellene, da de i analyseprosessen ikke viste en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder. Foreldrenes utdanning viste ikke

signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten i den bivariate analysen, mens økonomisk status ble ikke-signifikant i den multivariate analysen. Det ble kontrollert for multikolinearitet mellom alle de uavhengige variablene. Hosmer Lemeshow testen tilsier at alle modellene var godt tilpasset data ($p > .05$).

I denne studien ble ujusterte og justerte oddsratioer med 95 prosent konfidensintervall estimert ved logistisk regresjon. Signifikansnivået er satt til $p < .05$. Oddsratioen (OR) forteller hvor mye oddsen øker eller minker for at ungdommer har brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder når verdien på de uavhengige variablene øker. Dersom OR er 2, eksempelvis for jenter, betyr det at jenters odds for å ha brukt skolehelsetjenesten er dobbelt så høy som gutters odds. Hadde OR vært 1 ville jenters odds tilsvart gutters odds, og hadde OR vært 0,5, så ville jenters odds vært halvparten av gutters odds. Det er vanlig å benytte begreper som odds, sannsynlighet, risiko eller sjanse for, når man tolker oddsratioer (Almquist 2015:237). Resultatene i denne studien beskrives og tolkes i henhold til Almquist mfl. (2015) som at noen ungdommer har større eller mindre sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder, sammenlignet med andre ungdommer. Den eksakte odds ratioen vil der det er hensiktsmessig, oppgis med tallverdi i parentes (OR =).

Resultat

Andelen som ikke har svart på de ulike variablene i studien varierer mellom 1-10 prosent, og analysene inkluderer kun de som har svart på alle de inkluderte variablene. Det var 49 prosent gutter og 51 prosent jenter som besvarte spørreskjemaet. Ungdommene var jevnt fordelt på de ulike trinnene: 34 prosent fra 8. trinn, 35 prosent fra 9. trinn og 31 prosent fra 10. trinn.

Tabell 1: Ungdoms bruk av skolehelsetjenesten*)

Antall ganger siste 12 måneder.	Gutt	Jente	Total n (%)
Ingen ganger	60	51	6202 (56)
1-2 ganger	33	37	3913 (35)
3-5 ganger	5	8	735 (7)
6 ganger eller mer	2	4	328 (3)
Total n (%)	5382 (100)	5796 (100)	11178 (100)

* Prosentandeler etter kjønn. Kjikvadrattest. P-verdi < 0.001

Tabell 1 viser ungdommenes bruk av skolehelsetjenesten (frekvensanalyse).

Det var 11 178 ungdommer som svarte på spørsmålet om bruk av skolehelsetjenesten de siste 12 månedene. Blant disse, svarte 45 prosent at de hadde brukt skolehelsetjenesten minst én gang, mens 10 prosent hadde brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer i løpet av de siste 12 månedene. Vi ser en klar kjønnsforskjell blant

de som oppgir å ha brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer, hvor dette ble oppgitt av 12 prosent av jentene, og 7 prosent av guttene. Denne forskjellen ble så undersøkt nærmere, ved å se hvordan de ulike variablene som kunne tenkes å ha en sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten fordelte seg på kjønn.

Tabell 2: Variabler i studien*

Variabler	Gutt	Jente	Total n (%)	p-verdi
Bruk av skolehelsetjenesten 3 ganger eller mer siste 12 måneder. (n=11178)	7	12	1063 (10)	<.001
Misfornøyd med egen helse (n=10598)	10	17	1420 (13)	<.001
Daglig fysisk plaget (n=10613)	8	16	1242 (12)	<.001
Depressive plager (høy grad) (n=11003)	7	19	1471 (13)	<.001
Angstplager (høy grad) (n=10942)	2	10	672 (6)	<.001
Mangler venner (n=11472)	11	11	1219 (11)	IS
Blir mobbet min. månedlig (n=11515)	11	11	1309 (11)	IS
Trives på skolen (n=11734)				
Stemmer svært godt	59	57	6827 (58)	.038
Stemmer nokså godt	36	38	4313 (37)	
Stemmer nokså dårlig	3	4	391 (3)	
Stemmer svært dårlig	2	2	203 (2)	
Ofte krangel med foreldre (n=11604)				
Passer svært dårlig	44	38	4731 (41)	<.001
Passer ganske dårlig	38	39	4491 (38)	
Passer ganske godt	13	17	1760 (15)	
Passer svært godt	5	6	622 (5)	
Ofte krangling mellom de voksne i familien (n=11545)				
Passer svært dårlig	60	58	6838 (59)	.001
Passer ganske dårlig	27	26	3073 (27)	
Passer ganske godt	9	11	1140 (10)	
Passer svært godt	4	5	494 (4)	
Ingen av foreldrene høyere utdanning (n=10028)	15	15	1519 (15)	IS
Opplevd middels/dårlig økonomisk status (n=11502)	17	20	2099 (18)	<.001

* Prosentandeler etter kjønn. Kjikvadrattest. IS= ikke signifikant

Tabell 2 viser hvordan alle ulike uavhengige variablene fordelte seg på kjønn. Dette ble gjort ved hjelp av deskriptiv analyse (krysstabell og kjikvadrattest).

Det er klare forskjeller i hvordan gutter og jenter vurderer sin fysiske og psykiske helse. Flere jenter er generelt mer misfornøyd med helsa (jenter: 17 prosent, gutter: 10 prosent), og flere jenter rapporterer høy grad av plager, særlig depressive plager (jenter: 19 prosent, gutter: 7 prosent). Analysen viser imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder det å mangle venner (begge 11 prosent), og å oppleve mobbing minimum månedlig (begge 11 prosent). Når det gjelder

konflikt i hjemmet ser vi at en høyere andel jenter oppgir at de ofte krangler med foreldrene (jenter: 23 prosent, gutter: 18 prosent).

I tabell 3 vises først resultatene fra de bivarierte analysene. Denne ujusterte logistiske regresjonsanalysen viser at jenter (OR = 2,017) har større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder, enn gutter. Dette var forventet ut ifra tabell 1. Vi ser også at det å ha ulike helseplager, særlig høy grad av angstplager (OR = 4,522), og høy grad av depressive plager (OR = 3,327) også øker sannsynligheten for å ha brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder, i tillegg til det å ha minimum én daglig fysisk plage (OR = 2,524). De som er generelt misfornøyd med helsa (OR = 2,099) har en høyere sannsynlighet for å ha brukt skolehelsetjenesten enn de som er generelt fornøyd med helsa.

Når det gjelder de sosiale utfordringene, gir mobbing (OR = 2,586) større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten for de som oppgir dette. Og de som mangler venner (OR = 1,536) har også større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten enn de som oppgir å ha venner. Nedsatt skoletrivsel, det å krangle ofte med foreldrene eller å ofte oppleve konflikt mellom de voksne i familien, viser også signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. For hver økning i verdien på disse variablene, øker sannsynligheten for å ha brukt skolehelsetjenesten. Tendensen er videre at ungdommer med utfordringer knyttet til alle de ulike fysiske, psykiske og sosiale faktorene, ser ut til å ha en større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten enn ungdom som ikke oppgir disse utfordringene

Videre viser tabell 3 resultatene fra den trinnvise multivarierte logistiske regresjonen som undersøker hva som kan forklare at jenter bruker skolehelsetjenesten mer. I modell 1 hvor kjønn alene er inkludert, vises utgangspunktet: det å være jente (OR = 2,109) gir større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten. I modell 2 inkluderes den generelle oppfattelsen av egen helse og de ulike helseplagene, og vi ser da at kjønnsforskjellen minker (OR = 1,647). Dette kan indikere at det at jenter bruker skolehelsetjenesten mer, til en viss grad skyldes at de opplever helsen sin som dårligere enn gutter. Resultatet viser også at det er høy grad av angstplager og høy grad av depressive plager som gir størst sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten. Det å være misfornøyd med egen helse og å ha minimum én daglig fysisk helseplage, har fortsatt en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. Så langt viser altså analysen at både det å ha helseplager og det å være jente øker sannsynligheten for bruk av skolehelsetjenesten, men at psykiske helseplager er viktigere for bruk av skolehelsetjenesten enn kjønn.

Tabell 3: Sammenheng mellom kjønn, egenvurdert helse, og bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer siste 12 måneder.*

	Bivariat			Modell 1 (n=9469)			Modell 2 (n=9469)			Modell 3 (n=9469)		
	OR	95 % KI	p-verdi	OR	95 % KI	p-verdi	OR	95 % KI	p-verdi	OR	95 % KI	p-verdi
Kjønn (jente=1)	2.017	(1.764-2.305)	< .001	2.109	(1.815-2.449)	< .001	1.647	(1.432-1.956)	< .001	1.724	(1.473-2.018)	< .001
Egenvurdert helse (misfornøyd med egen helse =1)	2.099	(1.794-2.455)	< .001				1.326	(1.098-1.601)	.003	1.256	(1.038-1.519)	.019
Fysiske helseplager (min. 1 daglig plage =1)	2.524	(2.153-2.958)	< .001				1.404	(1.155-1.708)	.001	1.325	(1.088-1.613)	.005
Depressive helseplager (høy grad=1)	3.327	(2.883-3.839)	< .001				1.826	(1.486-2.245)	< .001	1.497	(1.209-1.852)	< .001
Angstplager (høy grad=1)	4.522	(3.785-5.403)	< .001				1.899	(1.476-2.444)	< .001	1.644	(1.272-2.125)	< .001
Venner (usikkert/nei=1)	1.536	(1.286-1.836)	< .001							1.056	(0.849-1.313)	IS
Mobbet (min. månedlig =1)	2.586	(2.213-3.021)	< .001							1.589	(1.298-1.946)	< .001
Skoletrivsel (svært godt=ref)												.024
Nokså godt	1.759	(1.534-2.005)	< .001							1.233	(1.053-1.444)	.009
Nokså dårlig	3.392	(2.593-4.438)	< .001							1.464	(1.032-2.078)	.033
Svært dårlig	3.236	(2.221-4.714)	< .001							0.981	(0.567-1.698)	IS
Krangler ofte med foreldre (ikke=ref)												IS
Passer ganske dårlig	1.465	(1.260-1.703)	< .001							1.177	(0.982-1.412)	IS
Passer ganske godt	2.129	(1.781-2.545)	< .001							1.228	(0.975-1.545)	IS
Passer svært godt	2.941	(2.317-3.733)	< .001							1.306	(0.941-1.814)	IS
Ofte krangling mellom de voksne (ikke=ref)												.011
Passer ganske dårlig	1.416	(1.223-1.639)	< .001							1.204	(1.008-1.437)	.040
Passer ganske godt	2.072	(1.717-2.500)	< .001							1.469	(1.163-1.855)	.001
Passer svært godt	2.484	(1.922-3.210)	< .001							1.215	(0.856-1.723)	IS
Konstant				0.065		< .001	0.056		< .001	0.039		< .001

* Logistisk regresjon. Ujusterte og justerte OR med 95prosent konfidensintervall. IS = ikke signifikant

I modell 3 kontrolleres det i tillegg for de sosiale faktorene knyttet til skole, jevnaldrende og foreldre, og vi ser igjen at jenter (OR = 1,724) har høyere sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten enn gutter. Videre viser modellen fortsatt at det å ha høy grad av

angstplager (OR = 1,644) gir større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten, enn det å ikke ha slike angstplager. Det samme gjelder for de som er utsatt for mobbing (OR = 1,589) i forhold til de som ikke er utsatt for mobbing. Å ha høy grad av depressive plager (OR = 1,497), fysiske helseplager (OR = 1,325) og være generelt misfornøyd med egen helse (OR = 1,256) viser seg også i denne modellen å ha signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. Angående trivsel på skolen, er det for de som oppgir størst mistriivsel ikke en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. Det samme gjelder for de som mangler venner og for de som ofte krangler med foreldrene. Det å oppleve det høyeste konfliktnivået mellom de voksne i familien viser heller ikke lenger en statistisk signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten.

Resultatet av denne multivariate analysen viser altså at det å være jente, ha ulike helseplager, eller oppleve mobbing, gir større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten. En mulig forklaring på at oddsratioen for de ulike helseplagene reduseres i den siste modellen, er at mobbing er en bakenforliggende variabel, og at noe av effekten av det å være utsatt for mobbing går via de ulike helseplagene. En annen mulighet er at mobbing representerer en mellomliggende variabel, ved at helseplager øker utsattheten for mobbing, som igjen bidrar til økt bruk av helsesøster. Likevel ser vi at det å oppleve mobbing, selv når nivået av helseplager er likt, er relatert til høyere sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten.

Det var også et mål med denne studien å se om det var forskjell på gutter og jenter i hvilken betydning de ulike variablene har for bruk av skolehelsetjenesten. Tabell 4 viser resultatene fra separate multivariate analyser for begge kjønn. Analysen viser at det er en viss forskjell på gutters og jenters bruk av skolehelsetjenesten. For gutter viser høy grad av depressive plager (OR = 1,870), det å bli mobbet (OR = 1,828), og fysiske helseplager (OR = 1,594) signifikante sammenhenger med bruk av skolehelsetjenesten. Høy grad av angstplager, som indikerer høy sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten i den foregående analysen, viser i denne analysen en ikke signifikant sammenheng for gutter. Blant jentene ser vi at i likhet med guttene gir høy grad av depressive plager (OR = 1,384) og mobbing (OR = 1,482) en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten, i tillegg til høy grad av angstplager (OR = 1,721), og det å være generelt misfornøyd med egen helse (OR = 1,345). Blant jenter gir også krangling mellom de voksne i familien (OR = 1,649) en større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten for de som opplever dette i middels grad, mens det å ha minimum én fysisk plage daglig, ikke gir en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten for jenter. De separate analysene viser at det er forskjeller på gutter og jenter i hvordan de ulike helseplagene påvirker bruk av skolehelsetjenesten. Selv om jenter rapporter flere plager enn gutter, så er det å ha ulike plager, i tillegg til å oppleve mobbing, minst like viktig for bruk av skolehelsetjenesten for gutter.

Tabell 4: Sammenheng mellom egenvurdert helse og bruk av skolehelsetjenesten ≥ 3 ganger siste 12 måneder.*

	Justert modell. Jenter n=5037			Justert modell. Gutter n=4432		
	OR	95 % KI	p-verdi	OR	95 % KI	p-verdi
Kjønn (jente=1)						
Egenvurdert helse (misfornøyd med egen helse =1)	1.345	(1.080-1.676)	.008	1.033	(0.697-1.532)	IS
Fysiske helseplager (min. 1 daglig plage =1)	1.241	(0.989-1.556)	IS	1.594	(1.076-2.362)	.020
Depressive helseplager (høy grad=1)	1.384	(1.083-1.768)	.009	1.870	(1.216-2.874)	.004
Angstplager (høy grad=1)	1.721	(1.301-2.277)	<.001	1.467	(0.733-2.939)	IS
Venner (usikkert/nei=1)	1.033	(0.790-1.352)	IS	1.089	(0.744-1.593)	IS
Mobbet (min. månedlig =1)	1.482	(1.148-1.914)	.003	1.828	(1.304-2.564)	<.001
Skoletrivsel (svært godt=ref)			IS			IS
Nokså godt	1.264	(1.042-1.534)	.017	1.175	(0.892-1.547)	IS
Nokså dårlig	1.441	(0.937-2.216)	IS	1.561	(0.853-2.856)	IS
Svært dårlig	0.987	(0.503-1.936)	IS	0.996	(0.388-2.557)	IS
Krangler ofte med foreldre (ikke=ref)			IS			IS
Passer ganske dårlig	1.222	(0.973-1.535)	IS	1.124	(0.829-1.524)	IS
Passer ganske godt	1.229	(0.927-1.629)	IS	1.266	(0.845-1.896)	IS
Passer svært godt	1.392	(0.948-2.044)	IS	1.126	(0.580-2.184)	IS
Ofte krangling mellom de voksne (ikke=ref)			.001			IS
Passer ganske dårlig	1.391	(1.121-1.727)	.003	0.905	(0.661-1.240)	IS
Passer ganske godt	1.649	(1.246-2.182)	<.001	1.150	(0.748-1.769)	IS
Passer svært godt	1.451	(0.973-2.163)	IS	0.782	(0.368-1.666)	IS
Konstant	.063		<.001	.045		<.001

* Separat multivariat logistisk regresjon for jenter og gutter. OR med 95 % konfidensintervall. IS = ikke signifikant

Diskusjon

Hovedfunnene i denne studien er at jenter og gutter i ungdomsskolen bruker skolehelsetjenesten i ulik grad, jenter i større grad enn gutter. I tillegg gir fysiske og psykiske helseplager, samt mobbing, større sannsynlighet for bruk av tjenesten, enn om man ikke har slike plager eller ikke blir mobbet. Egenvurdert helse knyttet til fysiske, psykiske og sosiale faktorer har ulik betydning for bruk av skolehelsetjenesten for jenter og gutter. Depressive plager og mobbing viser en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten for begge kjønn, mens resultatene synes å indikere en tendens til at fysiske plager er viktigere for gutters bruk av skolehelsetjenesten enn for jenters, og konflikt i hjemmet er viktigere for jenters bruk enn for gutters.

Bruk av skolehelsetjenesten

Resultatene fra denne studien viser at omtrent halvparten av jentene og 40 prosent av guttene oppgir å ha brukt skolehelsetjenesten i løpet av de siste 12 månedene. Dette er høyere tall enn hva tidligere kartlegginger lokalt og nasjonalt har vist (NOVA 2015b, Vardheim 2013). En forklaring kan være at den økte satsningen på skolehelsetjenesten de siste årene med økte ressurser til bemanning, kan ha ført til økt tilgjengelighet. I tillegg viser en kartlegging av helsesøsterbemanningen i Norge (Waldum-Grevbo og Haugland 2015) at helsesøsterdekningen i ungdomsskolene i Oslo er litt over normtallet fastsatt av Helsedirektoratet (2010). Oslo kommune oppgir på sine nettsider at de følger anbefalt program for skolehelsetjenesten med kontakt med samtlige elever på 8. og på 10. trinn. Tallene for bruk av skolehelsetjenesten kunne dermed forventes å være enda høyere. At dette ikke kommer til uttrykk i resultatene, kan skyldes at spørsmålsformuleringen «*brukt helsesøster eller skolelege*» gir rom for ulike tolkninger blant respondene av hvordan de har vurdert sin kontakt med skolehelsetjenesten. I tillegg kan måletidspunktet; januar–mars være en forklaring her, samt at det erfaringsmessig er høyst usikkert om skolehelsetjenesten overalt i Oslo iverksetter det programmet som er anbefalt.

Videre viser denne studien ingen signifikant sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer. Målene for sosioøkonomisk bakgrunn i denne studien er, som nevnt, et noe usikkert mål som kartlegger ungdommenes egen oppfatning av foreldrenes utdanning, og familiens økonomiske status. En rapport fra NOVA (Bakken mfl. 2016) som benytter et mål på sosioøkonomiske ressurser som ungdom har tilgang til gjennom familien sin, viser at bruk av skolehelsetjenesten er høyest blant ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status og da særlig blant jenter. Her er det imidlertid ikke differensiert mellom lite og mye bruk, og det er heller ikke kontrollert for ulike plager.

Sammenheng mellom egenvurdert helse og bruk av skolehelsetjenesten

Denne studien viser at særlig utfordringer knyttet til psykiske helseplager og mobbing gir større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten tre ganger eller mer de siste 12 månedene. Studien støtter dermed tidligere forskning som viser at skolehelsetjenesten er i kontakt med, og er et tilbud for ungdom som opplever ulike utfordringer og belastninger i livet sitt (Mathias 2002, Amaral mfl. 2011, Haavet mfl. 2005, Zachrisson mfl. 2006). Når det gjelder mobbing fant en annen norsk studie at sammenhengen mellom mobbing og bruk av skolehelsetjenesten kun var signifikant for jenter (Haavet mfl. 2005). Her var imidlertid mobbing identifisert ved å ha blitt utsatt for dette «noen ganger» siste

12 måneder, og skolehelsetjenestebruk identifisert ved fire ganger eller mer siste 12 måneder, noe som kan forklare et annet resultat. Tidligere studier har vist at stor belastning hos individet gir en økning i bruk av helsetjenester (O'Connor mfl. 2014, Zachrisson mfl. 2006). Langaard (2006) fant at ungdom ser på skolehelsetjenesten som en tilgjengelig tjeneste som det er forbundet lite stigma med å oppsøke, og Kvarme mfl. (2010) fant at skoleelever som opplever mobbing ønsker hjelp av helsesøster.

En av helsesøsters ansvarsoppgaver er å henvise ungdom med betydelige helseplager videre til utredning og behandling hos andre instanser (Helsedirektoratet 2004). Våre funn kan indikere at disse ungdommene bruker skolehelsetjenesten i stor grad. Det kan være flere forklaringer på det. Først av alt: dataene i denne studien forteller oss ikke noe om årsaken til at ungdommene har brukt skolehelsetjenesten tre ganger eller mer, og vi vet derfor ikke om de har presentert plagene eller belastningene sine for helsesøster. Forutsetninger for å kunne åpne seg for en hjelper, er ifølge Dyregrov (2004) tillit og fortrolighet, noe som bygges opp over tid. Det kan tenkes at ungdommene trenger å komme flere ganger før de tar opp vanskelige saker med helsesøster. Det at det tar tid å få time til utredning og behandling hos andre instanser, kan også føre til at helsesøster må følge opp ungdommene selv. En del helsesøstre har i tillegg videreutdanning i psykisk helsearbeid, og det er utarbeidet ulike verktøy helsesøstre kan ta i bruk overfor barn og unge med angst- og/eller depressive plager. Dahl og Clancy (2015) fant at det å fokusere på individuell oppfølging av brukere med særskilte behov, er noe helsesøstre er opptatte av og bruker mye tid på. En siste forklaring på at denne sårbare gruppen bruker skolehelsetjenesten i stor grad, kan også være at ungdommene får oppfølging både hos helsesøster og hos andre instanser. Sammenheng mellom bruk av skolehelsetjenesten og bruk av andre helsetjenester bekreftes av Dahm mfl. (2010).

Særegent for denne studien er at den har tatt utgangspunkt i et utvidet helsebegrep knyttet til fysiske, psykiske og sosiale faktorer, og dermed har gitt kunnskap om sammenhenger som ikke tidligere er undersøkt når det gjelder bruk av skolehelsetjenesten. Den samlede analysen for begge kjønn viser at det å oppleve daglige fysiske helseplager også har sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. Det har ikke lyktes å finne andre studier som har sett på denne sammenhengen for ungdom, men studier av voksne har vist at et høyt nivå av såkalte subjektive helseplager gir økt kontakt med helsevesenet.

Når det gjelder skoletrivsel finner vi at det er de som oppgir moderat skoletrivsel som har større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten, mens det ikke er påvist en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten hos de som oppgir størst mistrivsel. Dette kan muligens skyldes at nedsatt skoletrivsel og skolefravær henger sammen. Askeland mfl. (2015) fant at en stor andel (40 prosent) av de med høyt fravær ikke er i kontakt med noen helsetjeneste. Det kan være grunn til å tro at de som

rapporterer størst mistriivsel med skolen, er mindre tilstede på skolen og heller ikke benytter seg av tilbud som er lokalisert der.

Krangel med foreldre viser heller ikke en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten, mens det å oppleve moderat konflikt mellom de voksne i familien viste en signifikant sammenheng. Det å krangle ofte med foreldrene viste seg i denne studien å være av de mer vanlige utfordringene ungdommene rapporterte. Krangel og konflikt mellom ungdommer og deres foreldre har i vestlige land blitt sett på som noe normalt og tegn på ungdommenes utvikling av autonomi og selvstendighet. Dette kan bidra til å forklare at ungdommer som erfarer slike konflikter ikke opplever behov for ekstra kontakt med skolehelsetjenesten. Funnet om at de som opplever mest konflikt i hjemmet ikke har en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten, kan relateres til Persike og Seiffge-Krenke (2016) sine funn om at ungdommer viser en tendens til å benytte mindre av aktive mestringsstrategier når det gjelder å håndtere stress knyttet til foreldrene. Følgelig er det mindre sannsynlig at ungdommer bruker skolehelsetjenesten ved høy grad av konflikter hjemme.

Betydningen av kjønn

Denne studien viser at når det er kontrollert for fysiske, psykiske og sosiale faktorer, så er det altså det å være jente som gir størst sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten. Kjønnforskjellen i bruk av helsetjenester, hvor kvinner er de som bruker helsetjenester mest, bekreftes av tall fra den voksne befolkningen (SSB 2015a, 2015b), og denne studien viser at kjønnforskjellen allerede er tilstede i ungdomsskolealder og i bruk av skolehelsetjenesten. Kjønnforskjeller i bruk av helsetjenester har blant annet blitt forklart med ulike roller knyttet til kjønnene, og at rollen som hjelpetregende ofte er forbundet med det kvinnelige kjønn, mens det å ta sjanser og risiko ansees som typisk mannlige (Schei og Sundby 2007). Det kan tenkes at som gutt i ungdomstiden, hvor identitetsutviklingen står sentralt, vil det kunne oppleves svært belastende å ikke handle i tråd med omgivelsenes krav knyttet til hva som forventes av den kjønnsrollen en har. Bakketeig og Nordhagen (2007) beskriver de maskuline trekkene knyttet til den mannlige kjønnsrollen som en risikofaktor og barriere knyttet til helse- og hjelpebehov, idet de ikke vil innrømme sykdom, eller be om hjelp.

En annen forklaring på denne kjønnforskjellen kan være hvordan skolehelsetjenesten fremstår. Ofte fremstår denne type helsetilbud med en feminin profil (Dyregrov 2004, Langaard 2006), hvor helsesøster, som nærmest alltid er en kvinne, benytter samtalen som tilnærming. Den mellommenneskelige interaksjonen som hjelpsøkingen innebærer (Cornally og McCarthy 2011) med fokus på samtale, vil kunne

appellere mer til jenter enn gutter, idet samtale ofte er en mer foretrukket mestringsform blant jenter enn blant gutter (Dyregrov 2004, Langaard 2006). Langaard (2006) foreslår at ved å ansette menn vil man kunne «maskulinisere» skolehelsetjenesten, og bidra til en kulturell tillatelse for gutter til å snakke om sin situasjon.

En siste forklaring på forskjellen på jenter og gutter i denne sammenheng er betydningen av helsefremmende allmenndannelse (health literacy). Jenter viser seg å ha et høyere nivå av helsefremmende allmenndannelse særlig knyttet til psykisk helse enn gutter (Coles mfl. 2016). Idet helsefremmende allmenndannelse har betydning for om ungdom søker hjelp for sine problemer, vil dette kunne bidra til å forklare forskjell på jenter og gutter i bruk av skolehelsetjenesten.

Denne studien undersøker kun et utvalg variablers sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. Andre undersøkelser har vist at spørsmål og bekymring knyttet til pubertet, kropp og seksualitet er temaer ungdom oppsøker skolehelsetjenesten for å få hjelp til (Vardheim 2013). Det kan tenkes at jenter i større grad bruker helsesøster til denne typen spørsmål og rådgivning enn gutter (Sollesnes 2010), i og med at de kommer tidligere i pubertet, og dette kan dermed være en medvirkende forklaring på at jenter bruker tjenesten mer enn gutter.

Kjønnsforskjeller i betydningen av egenvurdert helse for bruk av skolehelsetjenesten

Psykiske og fysiske helseplager hos ungdom viser i denne studien, i likhet med andre studier og kartlegginger, ulik utbredelse blant jenter og gutter (Haraldstad mfl. 2011, Mykletun mfl. 2009, NOVA 2015b). Høy grad av angstplager er etter definisjonen i denne studien et mye mer marginalt fenomen enn for eksempel å ha minimum en fysisk plage daglig. Tendensen er imidlertid at det å ha høy grad av helseplager er like viktig for bruk av skolehelsetjenesten for gutter som for jenter, men det synes å være en forskjell mellom gutter og jenter i hvordan utfordringer knyttet til fysiske helseplager viser sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten. For gutter viser fysiske plager en signifikant sammenheng med bruk av skolehelsetjenesten, men ikke for jenter. En forklaring på dette kan være at gutter vektlegger mer de fysiske dimensjonene knyttet til helse (Sollesnes 2010), og at skolehelsetjenesten for dem er et hensiktsmessig sted å oppsøke for hjelp knyttet til fysiske plager. Det kan også tenkes at jenter benytter andre helse-tjenester knyttet til fysiske plager, som for eksempel fastlege, og når det gjelder smertepleger fant Haraldstad mfl. (2011) at flere jenter enn gutter bruker smertestillende legemidler. Når det gjelder konflikt i hjemmet vises det i denne studien større sannsynlighet for bruk av skolehelsetjenesten kun blant jenter. En forklaring kan være at jenter opplever stress knyttet til foreldre mer belastende enn gutter, og benytter seg av mer aktive mestringsstrategier (Persike og Seiffge-Krenke 2016, Rudolph 2002).

Styrker og svakheter ved studien

Høyt antall respondenter og høy svarprosent styrker denne studiens validitet. Gjennomføringen er imidlertid gjort blant ungdomsskoleelever i Oslo, og generalisering til ungdomspopulasjonen for øvrig kan dermed være vanskelig. På den annen side skiller ikke variablene brukt i denne studien seg nevneverdig fra resten av landet (NOVA 2015a), men vi vet fra kartlegging av skolehelsetjenesten at tilbudet varierer på landsbasis (Waldum-Grevbo og Haugland 2015, Helsedirektoratet 2016). Idet denne studien benytter et tverrsnittdesign kan den ikke si noe om årsakssammenhenger. Den kan heller ikke alltid si noe sikkert om tidsrekkefølge, altså hva som kommer først og sist av variablene. Studien ser kun på samvariasjon. Bruk av skolehelsetjenesten er et retrospektivt spørsmål, og kartlegger bruken de siste 12 månedene. Dette sees her i sammenheng med hvordan ungdommene rapporterer å ha hatt det den siste måneden, uka, eller her og nå. Man kan dermed ikke si noe om den tidsmessige rekkefølgen av variablene. I tillegg er ikke årsaken for bruk av skolehelsetjenesten kartlagt. Disse faktorene understreker at det ikke er mulig å trekke kausale slutninger. Det å skille mellom å ha brukt skolehelsetjenesten mer eller mindre enn tre ganger siste år, kan resultere i at vi overser noen reelle sammenhenger mellom helse og skolehelsetjenestebruk, eksempelvis kan ungdommer som opplever helseutfordringer ha vært hos helsesøster to ganger siste året uten at dette fanges opp her.

I tabellene har vi ikke inkludert mål på ungdommenes sosioøkonomiske bakgrunn og deres innvandrerbakgrunn. I tillegg analyser fant vi imidlertid at sammenhengene vi presenterer i tabell 3 og 4 kun endret seg marginalt når vi inkluderte disse variablene.

Denne studien baseres på selvrapporterte data. En svakhet knyttet til selvrapportert bruk av helsetjenester, er at det kan forekomme upresise anslag av bruken knyttet til forglemmelser. På den annen side gir selvrapportering et bilde av hvordan ungdommene selv vurderer ulike sider av helsa si, noe som var et ønske med denne studien. Når det gjelder mobbing, definerer og kategoriserer denne studien dette annerledes enn andre studier, noe som gir en høyere forekomst enn f.eks. Elevundersøkelsen. Det er ikke tatt med variabler som omhandler rus, vold og kriminalitet i denne studien. Såkalte eksternaliserende problemer er ansett for å ha større utbredelse blant gutter enn blant jenter (Mykletun mfl. 2009). Inkludering av disse variablene ville kunne gitt et annet bilde av guttenes bruk av skolehelsetjenesten. I tillegg administrerer helsesøster ved mange skoler urinprøvetaking av ungdommer på ruskontrakt, dog unntaksvis i ungdomsskolealder, men det kan forekomme fra 13 års alder, med en sterk overvekt av gutter (Lien og Larsen 2015). I denne studien er det benyttet definerede terskelverdier i svaralternativene for å identifisere en gruppe ungdommer med problemer eller utfordringer som overgår et nivå som ansees som «normalt». En slik

tilnærming er en forenkling av dataene, og vurderinger av hvor grensen skal settes vil kunne være gjenstand for diskusjon og fortolkning.

Implikasjoner for praksis

Denne studien viser at skolehelsetjenesten benyttes av nær halvparten av ungdoms-skoleelevene, og at én av ti har brukt den tre ganger eller mer siste året. Resultatene våre viser blant annet viktigheten av at skolehelsetjenesten har nok ressurser til å jobbe universelt rettet, for å fremme helse og trivsel for alle og med tiltak som når dem som ikke oppsøker helsesøster selv. Ett eksempel er å bidra til gjennomføring av undervisningsprogrammet *Alle har en psykisk helse* (Ungsinn 2012) som kan påvirke ungdomskolelevers holdninger, og bidra til økt kunnskap om psykiske plager og hvordan man kan få hjelp.

Ungdommer med utfordringer knyttet til fysiske og psykiske helseplager eller mobbing bruker skolehelsetjenesten. Det er derfor avgjørende at helsesøstre har kompetanse på hvordan det er hensiktsmessig å møte disse ungdommene. Videre forskning vil kunne bidra med å utvikle og evaluere ulike intervensjoner, slik som kartleggingsspørsmål eller screeningverktøy knyttet til psykisk helse og mobbing, slik at dette kan avdekkes tidlig, og kunnskapsbaserte tiltak iverksettes raskt. Tidlig avdekking og behandling av angst- og depresjonsplager, vil kunne redusere disse før de får utvikle seg videre (Dahm mfl. 2010).

Når det gjelder mobbing må man ha både universelle og selektive tiltak, og det er viktig at helsesøster inkluderes i skolemiljøet og bidrar i samarbeid med lærere, elever og foreldre om å forebygge mobbing. Kvarme mfl. (2016) fant at støttegrupper administrert av helsesøster kan bidra til å redusere mobbing for dem som har vært utsatt. Videre viser våre funn at jenter benytter skolehelsetjenesten mer enn gutter. Helse-søsteryrket utøves av drøyt 99.5 prosent kvinner og det er behov for mer forskning om hvordan dette i minst mulig grad skal påvirke gutters bruk av skolehelsetjenesten, særlig i ungdomsalder.

Abstract

Who visits the school nurse?

In adolescence, many youth face physical, mental and social health challenges. The school health services are the most important health care providers for this age group. This article examines the relationship between adolescents' self-reported health and their use of school health services, using data from the cross-sectional study "Young in Oslo" 2015 (N=12449).

One in ten of the adolescents reported having used the school health services three or more times during the last 12 months. More girls than boys used these services. Reporting health challenges, especially depressive symptoms and being bullied, increased the odds of having visited the school health services more frequently. Important factors related to increased frequency of visits to the school health services seems to be physical complaints among boys and conflicts at home among girls.

Litteratur

- Aarø, L. E. mfl. (2001). Psykiske og somatiske plager blant ungdom. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(25):2923-2927.
- Almquist, Y. B., S. Ashir & L. Brännström (2015). A guide to quantitative methods, version 1.0.3. Nedlastet fra <http://www.chess.su.se/education/a-guide-to-quantitative-methods-1.173478>
- Amaral, G. mfl. (2011). Mental health characteristics and health-seeking behaviors of adolescent school-based health center users and nonusers. *Journal of School Health*, 81(3), 138-145.
- Askeland, K. G. mfl. (2015). Adolescent school absenteeism and service use in a population-based study. *BMC Public Health*, 15: 626.
- Bakken, A, L. R., Frøyland & M. Aa Sletten (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv*. NOVA rapport 3/16. Oslo: NOVA.
- Bakketeig, L. S. & R. Nordhagen (2007). Hva feiler menn? I Schei, B. & L. S. Bakketeig (red.): *Kvinner lider - menn dør: Folkehelse i et kjønnsperspektiv* (s. 88-96). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barneombudet. (2013). *Barneombudets fagrapport 2013, Helse på barns premisser*. Oslo: Barneombudet.
- Berg, C. A., S. P. Meegan & F. P. Deviney (1998). A social-contextual model of coping with everyday problems across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2):239-261.
- Breidablik, H.-J. (2012). Ungdomshelse - hvor og hvordan kan helsearbeidere bidra? *Utposten*, 41(5): 35-37.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Coles, M. E. mfl. (2016). Adolescent mental health literacy: young people's knowledge of depression and social anxiety disorder. *Journal of Adolescent Health*, 58(1):57-62.
- Cornally, N. & G. McCarthy (2011). Help-seeking behaviour: A concept analysis. *International Journal of Nursing Practice*, 17(3):280-288.
- Dahl, B. M. & A. Clancy (2015). Meanings of knowledge and identity in public health nursing in a time of transition: interpretations of public health nurses' narratives. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 29(4):679-687.
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag/Sosialforsk.
- Dahm, K. T. mfl. (2010). *Effekter av skolehelsetjenesten på barn og unges helse og oppvekstvilkår*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.

- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2):115-125.
- Dyregrov, A. (2004). De tause behandlerne-Hvordan få bedre kontakt med ungdommer. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 41(9):723-724.
- Folkehelseinstituttet. (2008). *Egenvurdert helse - faktaark med statistikk*. Nedlastet fra <http://www.fhi.no/tema/helse-i-norge/egenvurdert-helse>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. Nedlastet 25.04.2016 fra <http://www.fhi.no/tema/psykisk-helse/mobbing>
- Grøholt, E. K. (2014). *Folkehelse rapporten 2014*. Oslo: Folkehelseinstituttet,.
- Gulliver, A., K. M. Griffiths & H. Christensen (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 10(1):113-121.
- Haavet, O. R. mfl. (2005). Do negative life experiences predict the health-care-seeking of adolescents? A study of 10th-year students in Oslo, Norway. *Journal of Adolescent Health*, 37(2):128-134.
- Haraldstad, K. & R. Sørnum mfl. (2011). Pain in children and adolescents: prevalence, impact on daily life, and parents' perception, a school survey. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(1):27-36.
- Haugland, S. & B. Wold (2001). Subjective health complaints in adolescence—Reliability and validity of survey methods. *Journal of Adolescence*, 24(5):611-624.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven)*. Nedlastet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Helsedirektoratet (2016) *Kartlegging av årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Nedlastet 04.02.2017 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1239/Kartlegging%20av%20årsverk%20i%20helsestasjons-%20og%20skolehelsetjenesten.pdf>
- Helsedirektoratet. (2004). *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3.april 2003 nr. 450*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2010). *Utviklingsstrategi for helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Rapport IS-1798. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helseth, S. & N. Misvær (2010). Adolescents' perceptions of quality of life: what it is and what matters. *Journal of Clinical Nursing*, 19(9-10):1454-1461.
- Helseth, S., K.-A. Christophersen & T. Lund (2007). Helserelatert livskvalitet hos ungdom Kunnskap om helserelatert livskvalitet hos ungdom som grunnlag for tilnærming i skolehelsetjenesten. *Nordic Journal of Nursing Research*, 27(1):15-21.
- Huebner, E. S. mfl. (2014). Schooling and children's subjective well-being *Handbook of child well-being* (s. 797-819). Dordrecht: Springer.
- Ungsinn (2012). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket: Alle har en psykisk helse*. Nedlastet fra <http://www.ungsinn.no/wp-content/uploads/Beskrivelse-og-vurdering-av-Alle-har-psykisk-helse-5.6.2012.pdf>

- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (2007). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbilde og sosiale relasjoner. I L. Wichstrøm, & I. L. Kvalem (Red.), *Ung i Norge : psykososiale utfordringer* (s. 17-32). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kvarme, L. G. mfl. (2010). School children's experience of being bullied - and how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(4):791-798.
- Kvarme, L. G., L. S. Aabø & B. Sæteren (2016). From Victim to Taking Control. Support Group for Bullied Schoolchildren. *The Journal of School Nursing*, 32(2):112-119
- Langaard, K. (2006). Ungdom, psykisk helse og profesjonell hjelp. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2):25-40.
- Lien, M. I. & Y. Larsen (2015). *Flinkiser og "dropouts": Erfaringer med ungdom på frivillig ruskontrakt*. Oslo: KoRus Oslo og KoRus Øst.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017): *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Nedlastet 04.02.2017 fra <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Mathias, K. (2002). *Youth-specific primary health care—access, utilisation and health outcomes*. Christchurch: New Zealand Health Technology Assessment.
- Mykletun, A., A. K. Knudsen & K. S. Mathiesen (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert! : en arbeidsbok* (2. utg.). Oslo: Akribe.
- NOVA. (2015a). *Ung i Oslo 2015*. NOVA rapport 8/15. Oslo: NOVA.
- NOVA. (2015b). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA.
- Næss, Ø., Rognerud, M., & Strand, B. H. (2007). *Sosial ulikhet i helse: en faktarapport*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Oberle, E., K. A. Schonert-Reichl & B. D. Zumbo (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7):889-901.
- O'Connor, P. J. mfl. (2014). Factors that influence young people's mental health help-seeking behaviour: a study based on the Health Belief Model. *Journal of Advanced Nursing*, 70(11):2577-2587.
- Olander, E., K. C. Ringsberg & P. Tillgren (2014). Health literacy - ett dynamiskt begrepp. I Ringsberg, K. C., E. Olander, & P. Tillgren (red.): *Health literacy : Teori och praktik i hälsofrämjande arbete* (s. 47-74). Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, D. (2008). Mobbing blant skolebarn - grunnleggende fakta og tiltaksprogram. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen : om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 127-146). Oslo: Kommuneforlaget.
- Persike, M. & I Seiffge-Krenke (2016). Stress with parents and peers: how adolescents from 18 nations cope with relationship stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(1):38-59.
- Rickwood, D. J., F. P. Deane & C. J. Wilson (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, 187(7):35-39.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30(4):3-13.

- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land"*.
- Schei, B. & Sundby, J. (2007). Kjønn og helse - begreper og modeller. I Schei, B. & L. S. Bakketeig (red.): *Kvinner lider - menn dør: Folkehelse i et kjønnsperspektiv* (s. 33-49). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sletten, M. A. (2007). Utsatt familieliv–dårlig råd og problematferd blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), 53-75.
- Sletten, M. A. (2015). Psykiske plager blant ungdom: sosiale forskjeller og historien om de flinke pikene. *Barn i Norge*, 8-25.
- Sollesnes, R. (2010). Exploring issues that motivate contact with adolescent health clinics. *Nordic Journal of Nursing Research*, 30(2):4-7.
- SSB. (2015a). Allmennlegetjenesten 2014. Hentet 26. februar 2016 fra <http://www.ssb.no/helse/statistikker/fastlegetj>
- SSB. (2015b). Pasienter på somatisk sykehus, 2014 Hentet 26. februar 2016 fra <http://www.ssb.no/helse/statistikker/pasient>
- Vardheim, I. (2013). *Ung i Vestfold 2013*. Bø: Telemarksforskning.
- Waldum-Grevbo, K. S. & T. Haugland (2015). En kartlegging av helsesøsterbemanningen i skolehelsetjenesten. *Sykepleien Forskning*, 10(4):352-360.
- World Medical Association declaration of Helsinki. (1964). WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for medical Research Involving Human Subjects. Nedlastet 28. april 2016 fra <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>
- Zachrisson, H. D., K. Rodje & A. Mykletun (2006). Utilization of health services in relation to mental health problems in adolescents: a population based survey. *BMC Public Health*, 6:34-41.

Noter

¹ «...a problem focused, planned behaviour, involving interpersonal interaction with a selected health-care professional» (Cornally og McCarthy 2011:280)

² Etiske vurderinger. Ungdata-undersøkelsen Ung i Oslo er på ungdomsskoletrinnet en anonym spørreundersøkelse, og det er umulig å identifisere enkeltpersoner i svarene som gis. Ungdommene får utdelt et tilfeldig brukernavn for å logge seg inn i undersøkelsen, og det finnes ingen koplinger mellom brukernavn og person. De etiske prinsippene om å ivareta informantenes konfidensialitet og anonymitet er dermed ivaretatt (World Medical Association declaration of Helsinki 1964). Elever og foresatte får informasjon om at deltakelse er frivillig, at de når som helst kan trekke seg, eller la være å svare på enkeltspørsmål. Alle elever får oppgitt kontaktinformasjon til Røde Kors-telefonen for barn og ungdom, samt helsesøster på skolen dersom de har behov for å prate med noen etter spørreundersøkelsen.

³ Det ble gjort analyser både med brukt skolehelsetjenesten siste 12 måneder, og brukt skolehelsetjenesten 3 ganger eller mer siste 12 måneder som avhengig variabel. Bruk av skolehelsetjenesten delt mellom brukt/ikke brukt tjenesten siste 12 måneder ga mindre sterke sammenhenger med de uavhengige variablene, enn brukt skolehelsetjenesten delt mellom mer eller mindre enn 3 ganger siste 12 måneder – (resultater ikke vist).

Bidragstyttere i dette nummeret

Hilde Vere Hilmarsen er tidligere masterstudent ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun skrev sin masteroppgave om temaet ungdom, sosiale medier og identitet. Hun fikk sin mastergrad i 2016. I dag jobber hun som kursinstruktør hos IKT-huset AS der hun underviser i digitale basisferdigheter knyttet til bruk av datamaskin og nettbrett tilpasset arbeids- og hverdagsliv. E-post: hilmarsenvh@gmail.com

Hans Christian Arnseth er dr.polit. i pedagogikk (2004) fra Universitetet i Oslo. Han er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han er interessert i digitale medier, oppvekst og utdanning og han har skrevet en rekke artikler om dataspill og læring, IKT og samarbeidslæring i naturfag og om grensene mellom formelle og uformelle kontekster for læring, literacy og identitet. For tiden arbeider han med et prosjekt om såkalte Makerspaces og hvordan disse kan bidra til å utvikle kreativitet og engasjement hos barn og unge. E-post: h.c.arnseth@iped.uio.no

Niri Talberg er stipendiat ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo (UIO). Hans primære forskningsfelt er unge pokerspillere, med et særlig fokus på læringsprosesser i spillet, hvilke konsekvenser spilling kan ha for utdanning og sosialisering, samt hvordan spillerne forholder seg til avhengighetsproblematikk og stigmatisering. E-post: Niri.Talberg@gmail.co

Torunn Gammelsrud Finpå er sykepleier og helsesøster med mastergrad i sykepleie – klinisk forskning og fagutvikling. Finpå jobber som spesialsykepleier ved Sykehuset Østfold, seksjon barne- og ungdomshabilitering. Epost: tofinp@so-hf.no

Lisbeth Gravdal Kvarme (PhD) er professor i helsesøsterfag ved Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er sykepleier og helsesøster med lang erfaring fra skolehelsetjenesten og har skrevet flere fagbøker. Hennes forskningsområde er sårbare skolebarn, mobbing, livskvalitet og innvandrerforeldre med kronisk syke barn. Epost: lisbeth.gravdal-kvarme@hioa.no

Nina Misvær er førstelektor ved helsesøsterutdanningen, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har drøyt tjue års praksis som helsesøster i skolehelsetjenesten og forsker nå blant annet på barn og unges opplevelse av livskvalitet. I tillegg har hun skrevet flere lærebøker og foreldrebøker. Epost: Nina.Misvær@hioa.no