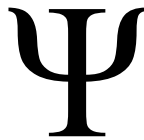




**DET PSYKOLOGISKE FAKULTET**



***Positiv Ungdomsutvikling:  
Utviklingsressurser og Trivsel hos Norsk Ungdom***

**HOVEDOPPGAVE**  
*Profesjonsstudiet i psykologi*

**Nilei Kattarina Huang  
Sofia Knutsen Nag**

Vår 2019

Veileder

Nora Wiium

### **Forord**

Først og fremst ønsker vi å takke vår veileder Nora Wiium for fantastisk veiledning. Tusen takk for gode råd, motivasjon, engasjement, og et spennende felt som vi fikk skrive om. Å arbeide med denne oppgaven har gitt oss en unik mulighet til å fordype oss i positiv ungdomsutvikling. Et forskningsfelt som vi anser som svært viktig og interessant. Det var veldig gøy og forfriskende å få skrive om menneskers ressurser og positive kvaliteter. Til slutt ønsker vi å takke hverandre for et fantastisk samarbeid.

Bergen, 14. Mai 2019

### Abstract

Positive youth development (PYD) focuses on youths' positive qualities and how these qualities can promote thriving, which is important for a positive and healthy development. PYD research has examined the relationship between developmental assets and thriving, where young people who report several developmental assets also report several thriving indicators. As of today, there has been little research in this field in Norway. Our research investigates whether there is a relationship between developmental assets and thriving among 591 Norwegian high-school students (55% girls), aged 15-19 (mean age 16.7). Findings from correlation analysis showed that all developmental assets correlated significantly with the variable thriving. However, regression analysis showed that only four developmental assets *committed to learning, positive values, empowerment, and constructive use of time* remained significantly associated with thriving. Regression analysis also showed that developmental assets along with the demographic variables age, gender, and parents' educational level, accounted for 21% of the variance in thriving. Developmental assets alone accounted for approximately 19% of the variance in thriving. Based on our findings, developmental assets can provide a good framework for promoting thriving and positive development among youth in Norway. However, more research is needed to better understand developmental assets in the Norwegian context.

*Keywords:* positive youth development, developmental assets, thriving, school students, Norway.

### Sammendrag

Positiv ungdomsutvikling (PYD) fokuserer på ungdommers positive kvaliteter, og hvordan disse kvalitetene kan fremme trivsel blant ungdom som er viktig for en positiv og sunn utvikling. Forskning i PYD har sett på sammenhengen mellom utviklingsressurser og trivsel, hvor ungdommer som rapporterer flere utviklingsressurser også rapporterer flere trivselsindikatorer. Dette har per dags dato blitt lite forsket på i Norge. Denne oppgaven undersøker om det er et forhold mellom utviklingsressurser og trivsel hos 591 norske videregående elever (55% jenter), i en alder fra 15-19 år (gjennomsnittsalder 16.7). Korrelasjonsanalysen viser at alle utviklingsressursene signifikant korrelerte med variabelen trivsel. Videre i regresjonsanalysen var det kun fire utviklingsressurser *forpliktelse til læring, positive verdier, myndiggjøring, og konstruktiv bruk av tid* som var fortsatt signifikante i relasjon med trivsel. Regresjonsanalyse viser også at utviklingsressursene sammen med de demografiske variablene alder, kjønn, og foreldres utdanningsnivå forklarte 21% av variansen i trivsel. Utviklingsressursene alene forklarte 19% av trivsel. Basert på vårt funn kan utviklingsressurser gi et godt rammeverk for fremming av trivsel og positiv utvikling blant ungdommer i Norge. Imidlertid behøves mer forskning for å bedre forstå utviklingsressursene i den norske konteksten.

*Nøkkelord:* positiv ungdomsutvikling, utviklingsressurser, trivsel, skoleelever, Norge.

## Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Forord</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Abstract</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>Sammendrag</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>Positiv Ungdomsutvikling: Utviklingsressurser og Trivsel hos Norsk Ungdom</b> ..... | <b>6</b>  |
| Viktigheten av PYD.....  | 8         |
| Utviklingsressurser og Trivsel.....  | 9         |
| Bronfenbrenners Økologiske Modell .....  | 13        |
| Forskning på Utviklingsressurser og Trivsel.....                                       | 17        |
| Den Norske Konteksten.....   | 21        |
| Problemstilling.....   | 27        |
| <b>Metode</b> .....  | <b>28</b> |
| Utvalg .....   | 28        |
| Målinger.....  | 29        |
| Prosedyre .....  | 31        |
| Statistiske Analyser .....   | 31        |
| <b>Resultater</b> .....  | <b>32</b> |
| Krysstabell for Trivsel og Demografiske Variabler .....                                | 32        |
| Korrelasjonsanalyse av Demografiske Variabler, Utviklingsressurser, og Trivsel.....    | 33        |
| Regresjonsanalyse for Demografiske Variabler, Utviklingsressurser, og Trivsel.....     | 37        |
| <b>Diskusjon</b> .....   | <b>39</b> |
| Generelle Funn .....   | 39        |
| Utviklingsressurser og Trivsel i Norsk Kontekst .....                                  | 40        |
| Generaliserbarhet.....   | 45        |
| Svakheter og Begrensninger med Studien.....  | 48        |
| Studiens Implikasjoner.....  | 49        |
| <b>Konklusjon</b> .....  | <b>51</b> |
| <b>Referanser</b> .....  | <b>53</b> |
| <b>Appendiks</b> .....   | <b>58</b> |

### Positiv Ungdomsutvikling: Utviklingsressurser og Trivsel hos Norsk Ungdom

Ungdomstiden er en overgangsfase fra barndom til voksenliv som preges av mange biologiske, sosiale og kognitive endringer og utfordringer. Dette er en viktig periode i utviklingen av ens identitet, verdier og personlighet, og i utforskningen av hvem man er, hvilke talenter og kvaliteter man har, og hvilken plass man har i samfunnet. Det er variasjon i hvordan ungdomsalderen blir definert, og dette avhenger til en viss grad av hvilket perspektiv man tar utgangspunkt i. Hvis man tar utgangspunkt i de pubertale endringene, vil ungdomsperioden defineres av Store Norske Leksikon som alderen 10 til 17 år (Tønnesson & Svartdal, 2018). Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2019) definerer “young people” å være fra 10 til 24 år, og deler ungdomsperioden inn i “adolescents” (10-19 år) og “youth” (15-24 år). Det at det er variasjon i aldersspennet i denne perioden viser til at det er en periode med mange endringer, hvor ungdommen ofte blir tildelt både voksne- og barneroller. De er med andre ord både voksne og barn samtidig, noe som kan skape utfordringer for flere. Siden ungdomstiden er en periode med mange endringer på mange plan, opplever ungdommer en økt sensitivitet for stressorer (Steinberg, 2004). Dette gjør ungdomsalderen til en spesielt sårbar periode, der ungdommene er avhengige av å få veiledning og støtte fra gode forbilder, som bidrar til og fremmer en sunn utvikling. Dette får de mye gjennom nærmiljøet og samfunnet de tilhører.

Forskning har lenge fokusert på hva som går galt eller hva som mangler i ungdommers utvikling, med vekt på risikoatferder og unngåelse av dette, heller enn positive atferdsutfall og fremming av disse (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000). Dette avviksfokuset og hvordan unngå negativ atferd har vært med på å farge samfunnets syn på ungdommer, hva voksne forventer av ungdommer, og således hvordan ungdommen blir møtt. Dette har hatt praktiske implikasjoner for hvordan veiledning av ungdom har blitt gjort, der det i hovedsak har dreid seg om edukasjon av konsekvenser av negativ og risikabel atferd

som rusmiddelbruk, kriminalitet og/eller uønsket graviditet/tidlig seksuell debut, samt råd og informasjon om hvordan ungdommer kan unngå å delta i slik atferd (Bowers et al., 2010).

Et positivt perspektiv på ungdommer har vokst frem som motsvar til dette, der fokuset er på ungdommers positive kvaliteter og hvordan disse kvalitetene kan fremmes. Perspektivet kalles *Positiv ungdomsutvikling* ("Positive Youth Development", PYD), et utviklingsrammeverk som fokuserer på produktet av relasjoner mellom individet og deres verden (Bowers et al., 2010). Dette betyr at PYD har et interaktivt synspunkt på positiv utvikling, der individet konstant blir sett i en interaksjon med konteksten han/hun befinner seg i (Lerner, Lerner & Benson, 2011; Silbereisen & Lerner, 2007). PYD-rammeverket tar utgangspunkt i at alle ungdommer har ulike ressurser i de kontekstene de er i kontakt med, direkte eller indirekte. Disse ressursene er fordelt over fem kontekster - individet, det sosiale, familien, skolen og samfunnet.

I PYD-feltet er det sammenfattet seks prinsipper om ungdommer som det er konsensus om (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2007, s. 896, egen oversettelse):

- Alle ungdommer har en iboende kapasitet for positiv utvikling og vekst.
- Et positiv utviklingsforløp muliggjøres når ungdommen er en del av relasjoner, kontekster og økologier som fremmer deres utvikling.
- Fremming av positiv utvikling muliggjøres videre når ungdom deltar i ulike næringsrike relasjoner, kontekster og økologier.
- Alle ungdommer (og ikke kun de i utsatte grupper) profiterer på disse relasjonene, kontekstene og økologiene.
- Samfunnet er et gjennomførbart og kritisk system for positiv ungdomsutvikling.
- Ungdommer er sentrale aktører i egen utvikling, og signifikante ressurser for å skape de relasjoner, kontekster og økologier i samfunnet som muliggjør positiv ungdomsutvikling.



Disse seks prinsippene har grunnlag i plastisitet og mulighet for endring i et livsløp. Alle ungdommer har derfor et endringspotensiale som kan være positiv eller negativ, avhengig av konteksten de befinner seg i og ressursene de har tilgjengelig. Et individ kan altså påvirkes til å utvikle en positiv eller negativ endring, og således kan man si at alle ungdommer har et potensiale til å utvikle ressurser og blomstre, basert på dagens kunnskap om plastisitet og ens evne til adaptiv regulering (Lerner et al., 2011).

### **Viktigheten av PYD**

Det negative fokuset på ungdom har blitt reflektert i forskning og i praksis ved blant annet innsamling av data på prevalens av problematferd, og implementering av diverse forebyggende programmer på skoler (Bowers et al., 2010, 2015). Å forstå hva som kan føre til økt sannsynlighet for høyrisikoatferd er viktig, men dette er ikke hele bildet av ungdomsutvikling. Fokus på problemer forsterker en patologisk tilnærming, der ungdommer blir sett på som problemer som må bli fikset. Med en slik tilnærming kan man overse evner, talenter, ressurser og potensiale hos ungdommer. Det er nettopp de positive sidene PYD ønsker å fremheve hos ungdommer og tilrettelegge, slik at alle ungdommer kan få maksimert de ressursene de innehar, og de ressursene som er i miljøet rundt ungdommene. PYD ønsker også å få frem hvordan samfunnet kan fremme og fremkalle disse kvalitetene hos ungdommer. Dette innebærer blant annet selvregulering i form av valg av positive mål i livet, bruk av kognitive ferdigheter som er med på å optimalisere sannsynligheten for å oppnå de målene en har satt seg, og øke kapasiteten til å effektivt kompensere for de mål som blir forhindret på veien (Lerner et al., 2011). Utvikling og fremming av positive egenskaper fører til at ungdommer blir verdsatte som bidragsyttere i samfunnet og kan tro på sine evner og muligheter til å lykkes i livet.

Å få ungdommen interessert og aktiv i nærmiljøet fremmer mange goder og fordeler. Ungdommen er fremtiden, det er de som vil styre og drive samfunnet videre. Dette betyr at

ungdommen er et lands mest verdifulle ressurs (Silbereisen & Lerner, 2007). Hvordan man behandler ungdommer i dag vil påvirke hvordan fremtiden i et samfunn vil utarte seg. Hvis et samfunn behandler ungdommer som et problem som må løses, vil dette påvirke hvordan ungdommer ser seg selv og sin rolle i et samfunn. Ved at et samfunn fokuserer på ungdommers kvaliteter, potensiale, og hva de kan bidra med, vil man kunne fremme blant annet deltagelse i samfunnet, felleskap, autonomi, trivsel, selvfølelse og fremtidshåp (Silbereisen & Lerner, 2007). Gjennom forskning vil man kunne identifisere ungdommers ressurser innen et samfunn, og både fremme og styrke de ressursene som kan bidra til ungdommers velvære og bidrag i samfunnet. Tidlig involvering i nærsamfunnet bidrar ikke bare til en følelse av tilhørighet og fellesskap, men også at man er viktig og kan utgjøre en forskjell (Silbereisen & Lerner, 2007). Bidrag gjelder både til selvet, familien, nærmiljøet og samfunnet, noe som stammer fra en gjensidig gunstig interaksjon mellom individet og konteksten (Lerner et al., 2011).

Tilnærmingen inkluderer også alle ungdommer, og ikke kun de ungdommene som er i faresonen for å utvikle høy-risikoatferd. Alle ungdommers ressurser og kvaliteter blir fremhevet, samt samfunnets rolle i å fremme disse ressursene. Ungdommer kan kun bidra i samfunnet når de trives, og det å involveres i samfunnsutvikling sannsynliggjør ungdommers mulighet til mer trivsel, velvære og vekst (Lerner et al., 2011).

### **Utviklingsressurser og Trivsel**

**Hva er utviklingsressurser?** Rammeverket for utviklingsressurser er teori- og evidensbasert, og ble utviklet i 1990 for å gi et større fokus på hvilke ressurser ungdommer trenger for å oppnå en optimal utvikling (Search Institute, 2012). Med dette var ikke fokuset kun på at ungdommer skal unngå risikoatferd, men også på hvilken rolle nærmiljøet har for ungdommers trivsel og vekst. Dette rammeverket ble utformet slik at det skulle være praktisk

anvendbart for ungdom i alderen 12-18 år, i tillegg til å ha betydning for teori og forskning (Benson, Scales & Syvertsen, 2011).

Utviklingsressurser kan defineres som de positive byggesteinene i ungdoms utvikling som de behøver for å vokse til å bli sunne, omsorgsfulle og ansvarsfulle voksne. Dette er de nøkkelrelasjoner, ferdigheter og verdier som skal være med å fremme positiv ungdomsutvikling, samt begrense ungdommens deltagelse i risikoatferd (Benson, 2007). Det er totalt 40 utviklingsressurser som er gruppert i 20 eksterne ressurser og 20 interne ressurser (se Appendiks). De eksterne utviklingsressursene er de positive opplevelser og kvaliteter som foreldre, skolen, venner og nærmiljøet bidrar med til enkeltindividet. Dette er ressurser som ligger utenfor individet, og som kan deles inn i fire kategorier.

- *Støtte* - støtte og omsorg fra familie, nærmiljø, og skole.
- *Myndiggjøring* - miljøet ser på ungdommen som en ressurs og ungdommen får en nyttig rolle, der de føler seg trygge og respektert.
- *Grenser og forventninger* - klare regler og konsekvenser for atferd fra miljøet rundt.
- *Konstruktiv bruk av tid* - ungdommen bruker tid til å utvikle ferdigheter og kreativitet med andre.

De interne utviklingsressursene er ferdigheter, kompetanse og selvpersepsjon hos ungdommer som utvikles i interaksjon med deres miljø (Benson, 2007). De 20 interne utviklingsressursene kan deles inn i fire kategorier:

- *Forpliktelse til læring* - engasjement og motivasjon til å gjøre det bra på skolen.
- *Positive verdier* - verdier som å hjelpe andre, ta ansvar, være ærlig.
- *Sosial kompetanse* - kognitive ferdigheter som planlegging og beslutningstaking, og interpersonlige ferdigheter.
- *Positiv identitet* - selvtillit, fremtidsoptimisme og med en følelse av å ha mening.

(Benson et al., 2011; Search Institute, 2012).

Jo flere utviklingsressurser en ungdom har, jo større er sannsynligheten er det for at de vil oppleve en positiv utvikling og trivsel (eksempelvis skolesuksess, å hjelpe andre, og å verdsette mangfold). I tillegg vil det være lavere sannsynlighet for at ungdommer ikke involveres i negativ atferd som å droppe ut fra skolen, misbruke rusmidler, og utøve vold/kriminalitet. Denne samlingen av antall ressurser innen en kategori kan benevnes som *vertikal oppsamling* ("vertical pileup"). Et viktig mål i PYD er at barn og unge skal få muligheten til å oppleve flest mulig utviklingsressurser i oppveksten. *Horisontal oppsamling* ("horizontal stacking") brukes om opplevelsen av utviklingsressurser over flere kontekster, og er også noe PYD tar sikte på at alle ungdommer får oppleve (Benson, 2007; Wiium, 2017).

**Hva er trivsel?** Trivsel (oversatt fra 'thriving') kan defineres som indikator på sunn utvikling, og fravær av problematferd og andre tegn på patologi (Scales et al., 2000). Innenfor PYD-rammeverket er trivsel en utvikling som beskriver en ung person som vokser og beveger seg i en prosess der personen gir næring til sine interesser og ferdigheter. Denne utviklingen og prosessen gjøres fullt og helt for en selv, der motivasjonen kommer innenfra. Derimot skal utviklingskontekster som familie, skole og lokalsamfunn tilby muligheter, støtte, begrensninger og forventninger som kan sørge for mulighet for enkeltindividet å utvikle sine interesser, og engasjere og motivere dem i å gjøre så. Muligheter, støtte og andre ressurser som tilbys bidrar til at ungdommen kan ta en aktiv rolle i å forme sin egen fremtid, identitet med egne interesser, og ferdigheter og ressurser (Benson & Scales, 2009).

Trivsel ved ungdomsutvikling har blitt målt på ulike måter, blant annet ved positive utfall som de fem C-ene og ved trivselsindikatorer (Benson, 2007; Bowers et al., 2010). De fem C-ene står for *competence*, *confidence*, *connection*, *character* og *caring*. En ungdom som har alle disse fem C-ene har økt sannsynlighet for et livsløp med gjensidige person-kontekstrelasjon som bidrar positivt til selvet og konteksten hun/han tilhører. Sannsynligheten for et

livsløp med risiko- og problematferd reduseres i tillegg. Innen PYD hypotetiseres det at forekomsten av de fem C-ene leder til forekomsten av en sjette C - *contribution* (Bowers et al., 2010). Dette i form av bidrag til selvet, familien og samfunnet. Trivsel har også blitt målt med trivselsindikatorer. I denne oppgaven vil vi fokusere på Bensons (2007) åtte trivselsindikatorer.

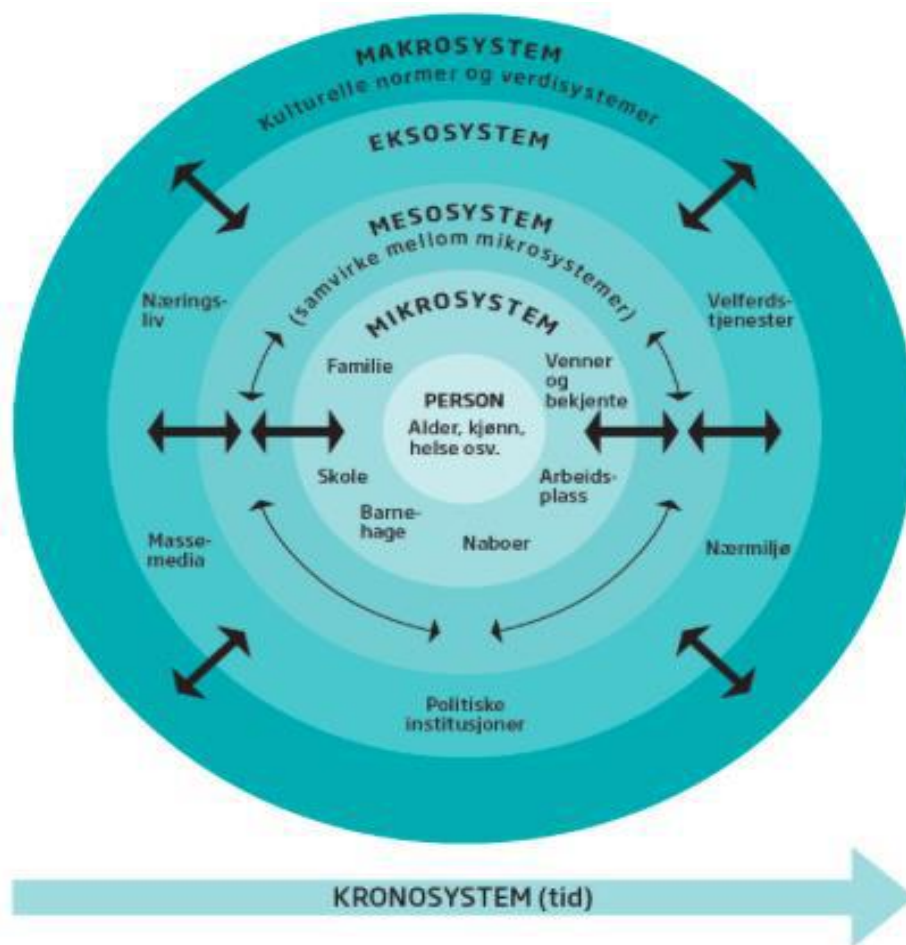
De åtte trivselsindikatorer fremsatt av Benson (2007) er *skolesuksess, lederskap, verdsette mangfold, god personlig helse, å hjelpe andre, utsettelse av fristelse/impulskontroll, å overkomme motgang, og å motstå fare* (Search Institute, 2012). Trivselsindikatorene reflekterer hvor mye tid ungdommer bruker på skole og ungdomsorganisasjoner/-aktiviteter, ønske om å bli kjent med folk fra ulike etniske bakgrunn, motivasjon til å gjøre det bra på skolen, ferdighet i planlegging og beslutningstaking, opplevelse av personlig kontroll og selvverd.

Desto flere ressurser en ungdom har, desto lettere og sikrere kan man predikere trivsel hos den ungdommen. Både utviklingsressurser og trivselsindikatorer har fokus på nærværet av styrker hos barn og unge. De differensierer ved at utviklingsressurser kan defineres som de byggesteinene som må ligge til grunn for at et individ skal blomstre, og trivselsindikatorer er tegn på fremgang der individet *har* blomstret (Benson & Scales, 2009). Ved å måle utviklingsressurser kan man si noe om trivsel hos ungdom, og hvor sterke disse ressursene er i forhold til deres effekt på trivsel. Dette gir også en indikator på om ungdommene har gode nok ressurser som bidrar til trivsel innen en kontekst. Eksempelvis hvis målinger av forskjellige ressurser viser lav rapportering av trivselsindikatorer som korrelerer med ressurser, så kan dette indikere mangler eller svakheter ved de forskjellige kontekstene. Når målingene av det samme er høy rapportering av trivselsindikatorer, vil dette kunne indikere at konteksten ungdommen befinner seg i bidrar til en sunn utvikling. Derfor er det viktig å ha et rammeverk, eller en teori, som kan forklare hvordan ressursene kan påvirke ungdommens

utvikling og trivsel. Bronfenbrenners økologiske modell er en teori som beskriver hvordan de ulike kontekstene rundt et individ påvirker individets utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Vi fokuserer på dette rammeverket i vår oppgave.

### **Bronfenbrenners Økologiske Modell**

Bronfenbrenners økologiske modell gir et interaktivt bilde på hvordan PYD forstår ungdommers utvikling i samhandling med verden rundt dem (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Modellen beskriver hvordan samspillet mellom ungdommer og miljøet utvikler seg, og interagerer. Ifølge Bronfenbrenners økologiske modell vil individet til enhver tid være i et samspill med miljøene rundt seg - enkeltindividet og miljøet kan dermed ikke sees separat. Denne modellen fremstiller utviklingsforholdene på en helhetlig måte, hvor ungdoms kontekst er kompleks og interaktiv (Bronfenbrenner & Morris, 2006). PYD har brukt denne økologiske modellen for å understreke og fremheve at det er mange kontekster for ungdommen å utvikle seg positivt i, og at de forskjellige kontekstene har forskjellige ressurser ungdommen kan benytte seg av. I tillegg tar denne modellen for seg hvordan ungdoms egne ressurser kan fremmes eller hemmes av de forskjellige kontekstene. Disse kontekstene har blitt kategorisert inn i fem forskjellige delsystemer etter nivå av ekstern påvirkning på ungdommen (se Figur 1). Nivåene er kategorisert etter det som er nærmest individet, til det som er mest distalt. Disse systemene er: *mikro-*, *meso-*, *ekso-*, *makro-* og *kronosystemet* (Bronfenbrenner & Morris, 2006) og samsvarer til en viss grad med de fem kontekstene som utviklingsressursene er fordelt over: individet, sosialt, familie, skole og samfunnet.



Figur 1. Bronfenbrenners økologiske modell (Kilde: Bronfenbrenner & Morris, 2006; Helsedirektoratet, 2015, s. 14)

Bronfenbrenner bruker en løk som analog til denne modellen, der de innerste lagene er de som er nærmest ungdommen og har sterkest påvirkning på ungdommens utvikling. De ytterste lagene har mindre betydning for konkrete valg og atferder, men er mer betingelser for rammeverket ungdommen vokser opp i. Enkeltindividet beskrives som kjernen i løken, og det er her de interne ressursene befinner seg (se Bronfenbrenner & Morris, 2006). De interne ressursene forpliktelse til læring, positive verdier, sosial kompetanse og positiv identitet blir utviklet hos individet i samspill med de andre lagene i løken. Spesielt det første systemet, mikrosystemet, som individet er i konstant interaksjon med. De eksterne ressursene støtte, myndiggjøring, grenser og forventninger, og konstruktiv bruk av tid befinner seg i kontekstene utenfor individet, som individet interagerer med direkte eller indirekte.

Mikrosystemet består av individets nærmiljø; familie, venner og skole (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Gjennom interaksjoner med mikrosystemet vil ungdommen få utviklet et sett med ferdigheter og holdninger. Ungdommen lærer hvordan de skal forholde seg i sosiale relasjoner til andre, og får utforske forskjellige roller som de går inn og ut av, samt at de eksponeres for roller som andre befinner seg i. Mye av den emosjonelle og relasjonelle læringen foregår i samspill med mikrosystemet, og påvirker hvordan ungdommen vokser. Siden dette er en interaktiv modell betyr det at ungdommens reaksjoner på andre mennesker vil også påvirke hvordan ungdommen blir behandlet av disse menneskene. Dette betyr at søsken kan ha vidt forskjellige erfaringer med det samme miljøet. Det betyr også at hvert individ vil fremkalle forskjellige responser (i varierende grad) fra deres nærmiljø, og her kan man da se samspillet mellom eksterne og interne ressurser.

Mesosystemet er det andre systemet, som består av to eller flere mikrosystemer som interagerer med hverandre (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Eksempelvis det som skjer i møtet mellom foreldre og skolen, foreldrene og ungdoms venner, eller venner og etter-skole-aktiviteter, og hvordan det kan ha implikasjon for utviklingsressurser og trivsel.

Eksosystemet utgjøres av prosesser i ulike settinger, som ikke nødvendigvis innebærer direkte kontakt med ungdommen, men som vil påvirke ungdommen indirekte gjennom hendelser. Dette kan være foreldrenes arbeidsplass, sosioøkonomiske forhold, kommunestyret, barnevern, eller foreninger som foreldre eller søsken er med i (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dette vil si systemer som ungdommen ikke nødvendigvis har direkte kontakt med, men som ungdommens nærmeste har kontakt med, og som således vil ha en indirekte innvirkning på ungdommen. Eksempelvis kan arbeidssøkende foreldre med dårlig økonomi være veldig stresset og opptatt med sin situasjon, og slik ikke ha mulighet til å tilby ungdom ulike ressurser som for eksempel støtte, der foreldrene kunne ha



hjulpet ungdommen med skolerelaterte oppgaver og aktiviteter, og vist interesse for det ungdommen interesserer seg for.

Makrosystemet er den kulturelle konteksten rundt enkeltindividet (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dette systemet er det største og mest distale systemet som fortsatt har en signifikant påvirkning på et individ. Livet skjer ikke i et vakuum, og ens motivasjon, tanker og atferd blir påvirket av konteksten individet befinner seg i, og sosiokulturelle faktorer som kulturelle normer, samfunnsstruktur og skolesystem. Måten et land styres på vil ha en effekt på hva slags ressurser er tilgjengelig til ungdommen som vokser opp i det landet.

Makrosystemet består av kulturelle mønster og verdier, tro og ideer, og politiske og økonomiske systemer (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Kronosystemet belyser tid i et livsløp. Systemet omfatter både endring og stabilitet i individets miljø. Endringer i familiestruktur, adresse, foreldres arbeidsstatus, og sosiale endringer som økonomiske sykluser og krig vil påvirke ungdommens utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bronfenbrenners modell demonstrer mangfoldet i interagerende påvirkninger i et individs utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ungdommen har en aktiv rolle i dette samspillet, med egne interne ressurser. Det blir viktig at utviklingsressursene ligger tilgjengelig i de systemene ungdommen er enten direkte eller indirekte i kontakt med. Det er også forskjellige ressurser i forskjellige kontekster eller miljøer som vil påvirke hvilke utviklingsressurser ungdommen har tilgang på. Dette betyr at måten miljøet rundt ungdommen er lagt til rette for at ungdommen skal oppleve forskjellige utviklingsressurser vil påvirke hvilke eksterne utviklingsressurser den ungdommen har tilgang på (Benson, 2007).

I denne oppgaven vil vi hovedsakelig fokusere på mikro- og mesosystemet - de miljøene individet er i kontakt med, og interaksjonen mellom de ulike miljøene.

Makrosystemet tas også opp i vår oppgave når vi tolker funnet i lys av den norske konteksten og denne kontekstens innvirkning på ungdommens tilgang på ressurser. Ifølge PYD-rammeverket er det i mikro- og mesosystemene ungdommers utviklingsressurser ligger tydeligst, og der det er lettere å gjøre tiltak for å fremme ungdommers positive egenskaper.

### **Forskning på Utviklingsressurser og Trivsel**

Det er foreløpig få studier som har sett på sammenhengen mellom utviklingsressurser og indikatorer på trivsel hos ungdom innenfor PYD-rammeverket. En av studiene som har sett på denne sammenhengen er en kryss-seksjonell studie som inkluderte 483 ghanesiske førsteårsstudenter ved Universitet i Ghana, i alderen 16-28 år (Wiium, 2017). Over 70% av studentene rapporterte å oppleve alle utviklingsressursene i hver av de fire interne kategoriene. Minst 56% rapporterte å ha fem indikatorer på trivsel, og kun 1.4% rapporterte å ha alle syv trivselsindikatorer. Videre viste resultatene fra studien at de interne utviklingsressursene kunne forklare 21% av variansen i trivselsskårene, mens de eksterne utviklingsressursene kunne forklare 1%. Wiium (2017) fant flere positive korrelasjoner mellom utviklingsressursene og trivselsindikatorene, men kun positiv identitet (intern utviklingsressurs) var signifikant med antall trivselsindikatorer i regresjonsanalysen da alle utviklingsressursene var sett sammen. Sammenhengen av de interne utviklingsressursene forpliktelse til læring og positive verdier med antall trivselsindikatorer var på grensen til statistisk signifikant. Med andre ord så man i studien at det var en sammenheng mellom utviklingsressursene og trivselsskårene til en viss grad.

Lignende resultater fremkom i en amerikansk studie (Scales et al., 2000), hvor 6000 ungdommer fra 6. til 12. klasse med ulik etnisk bakgrunn deltok. Resultatene indikerte at jo flere utviklingsressurser en ungdom ville bli eksponert for og ha tilgang til, jo høyere var sannsynligheten for at de også ville rapportere indikatorer på trivsel. Dette var særlig tydelig for trivselsindikatorene skolesuksess, overkomme motgang, god fysisk helse, og utsettelse av

fristelse. Blant de 40 utviklingsressursene som så ut til å kunne bidra til å predikere disse trivselsindikatorerne var ungdommens bruk av tid på skole og ulike ungdomsorganisasjoner (sport, klubb), ønske om å bli kjent med andre av ulik etnisk bakgrunn, ønske å gjøre det bra på skolen, ferdigheter til å planlegge og ta valg, samt opplevelse av personlig kontroll og følelse av selvværd. Disse var meningsfulle prediktorer etter at demografiske variabler som sosioøkonomisk status (SØS), kjønn og klasstrinn ble kontrollert for. For de andre trivselsindikatorerne ble effekt av kjønn og klasstrinn observert, men det var også mer sannsynlig for disse trivselsindikatorerne å bli rapportert dersom ungdommene hadde flere utviklingsressurser tilgjengelig. Scales og kolleger (2000) konkluderte med at det ser lovende ut at en kjerne av utviklingsressursene kunne bidra med å predikere seks av syv trivselsindikatorer de studerte. Det fremkom også at utviklingsressurser samlet bidro til mellom 10% og 43% av variansen i trivselsindikatorerne.

Et konsistent funn er at ungdommer som rapporterer flere utviklingsressurser er mer sannsynlig å oppnå positive utfall, og mindre sannsynlig å delta i risikoatferd (som eksempelvis substansmisbruk, kriminalitet og tidlig seksuell debut) (Benson et al., 2011; Scales et al., 2000; Search Institute, 2012). Gjennom analyser har ni av 40 utviklingsressurser konsistent blitt assosiert med følgende indikatorer på skolesuksess: oppmøte, akademisk selvsikkerhet, innsats, tilhørighet til skole, karakterer og testskårer (Benson et al., 2011). De interne utviklingsressursene som er assosiert med disse indikatorene er oppnåelsesmotivasjon, skoleengasjement, tilhørighet til skolen og hobbylesing. De eksterne utviklingsressursene som har blitt funnet å korrelere med indikatorer på skolesuksess er omsorgsfull skoleklime, foreldreinvolvering i skole, å hjelpe andre, høye forventninger, og deltagelse i aktiviteter etter skolen (Benson et al., 2011). Det å ha disse ressursene tilgjengelig kan med andre ord være med på å bidra til å predikere positive utfall.

Cooper, Valentine, Nye og Lindsay (1999) undersøkte relasjonen mellom ungdoms bruk av tid og deres akademiske prestasjon. Ungdommens bruk av tid og deres akademiske prestasjon kan kobles til Bensons (2007) operasjonalisering av utviklingsressursen konstruktiv bruk av tid og trivselsindikatoren skolesuksess. Over 400 ungdommer i 6.-12. klasse deltok i studien, der deres karakterer ble innhentet, samt at en av deres forelder fylte ut et spørreskjema om ungdommenes aktiviteter. Aktivitetene som ble sett på og inkludert i spørreskjemaet var hjemmelekser, TV-titting, fritidsaktiviteter, ulike strukturerte etter-skole-aktiviteter og jobb. Resultatet viste at etter-skole-aktivitetene signifikant bidro til prediksjon av deres akademiske prestasjon, selv etter at variabler som kjønn og klassetrinn ble kontrollert for. Jo mer tid ungdommene brukte på strukturerte aktiviteter fremfor TV-titting eller jobb, jo høyere karakterer så det ut til at de fikk (Cooper et al., 1999). Forskningen viser at foreldres interesse i ungdommens liv og oppfølging av ungdommen har en del å si for ungdommens holdninger om skole og utdanning, og således påvirker ungdommens forpliktelse til læring. I en familie hvor gode karakterer og god utdanning er viktig, vil ungdommen med stor sannsynlighet integrere denne holdningen inn i seg selv.

Videre viser forskning at de ungdommene som oppfatter at foreldrene viser en interesse for ungdommens liv på skolen rapporterer høyere motivasjon for å oppnå gode resultater på skolen (OECD, 2015). Det er rapportert at elever som føler en tilhørighet til nærmiljøet og skolen oftere oppnår bedre akademiske resultater og opplever bedre velvære og trivsel på skolen, mens de elevene som føler seg utenfor i snitt presterer dårligere faglig og hadde større sannsynlighet for å rapportere misnøye med livet (OECD, 2015). Tilhørighet til og interesse fra et miljø (familie, skole, nærmiljø) kan sees å overlape med utviklingsressursen støtte, mens gode akademiske resultater kan kobles til trivselsindikatoren skolesuksess. Ungdoms utvikling vil i stor grad være influert av interaksjoner med mikrosystemer, der omsorg og aksept fra mikrosystemene rundt dem bidra til en utvikling i

positiv retning. Funnene viser at utviklingsressurser kan bidra til å predikere positive utfall hos ungdom, hvor man ved å fremme utviklingsressursene vil også fremme trivselsatferd.

I en amerikansk studie på elever i 6.-12. klasse, ble sammenhengen mellom frekvensen av familiemiddager og utviklingsressurser undersøkt. Det å ha tid sammen med familien, samt ha en opplevelse av å ha familien nær, kan sees å falle inn under utviklingsressursen støtte. Resultatene viste konsistente positive korrelasjoner mellom frekvensen av familiemiddager sammen og alle utviklingsressurser, både eksterne og interne. Dette ble også sett opp mot høyrisikoatferd, der omvendte korrelasjoner ble funnet mellom frekvensen av familiemiddager og høyrisikoatferd som bl.a. substansmisbruk og antisosial atferd. Funnene indikerer at frekvensen av fellesmiddag med familien kan være en ekstern utviklingsressurs (Fulkerson et al., 2006).

Benson og kolleger (2011) utviklet kategorier for hvor ungdommer med forskjellige utviklingsressurser kan passe inn i. I denne studien ble deltakere kategorisert etter om de opplevde støtte og selvsikkerhet. Kategoriene var støtte-kompetanse-selvsikker, støttet sosial marginal, ikke-støtte-engasjert, og ikke-støtte-uengasjert-uselvsikker. Funnene var at jenter var mer sannsynlig enn gutter å passe inn i støtte-kompetanse-selvsikker-gruppen. En aldersforskjell ble også observert, der eldre studenter var oftere i ikke-støtte-uengasjert-uselvsikker-gruppen enn de yngre studentene. Mors utdanningsnivå ble brukt som indikator på ungdommens SØS. De med høy SØS var mer sannsynlig enn de med lav SØS i å oppleve adekvat og mangfoldig spekter av utviklingsressurser. Videre fremkom det at studenter i støtte-kompetanse-selvsikker-gruppen var mer sannsynlig å vise trivselsatferd og å motstå risikoatferd. Slik som andre studier, indikerer disse funnene at ungdommer som har flere utviklingsressurser også har flere trivselsindikatorer, og at dette har en stor innvirkning på ungdommers velvære og utvikling.

Bowers og kolleger (2015) sin studie viser at det er en markert konsistens for både positiv utvikling og samfunnsbidrag hos ungdommer. Skoleengasjement er høyere hos ungdommer med flere individuelle og økologiske ressurser, og disse høye nivåene av skoleengasjement predikerer høyere akademiske prestasjoner. Høyt skoleengasjement er også positivt assosiert med karakterer, og negativt assosiert med depresjon, rusmisbruk og kriminalitet.

### **Den Norske Konteksten**

I følge Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner & Morris, 2006) vil landets rammer og regjering påvirke levekår, og muligheter for individer som vokser opp og bor i det landet (makro- og eksosystemene). Rapportering av utviklingsressurser kan dermed være påvirket av et lands sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle struktur (Wiium, Dost-Gözkan & Kosic, 2018). Hvordan Norge som land opererer med sine nasjonale verdier, statlige prioriteringer/satsinger og kultur vil dermed ha en effekt på enkeltindividet i form av hva som er tilgjengelig av ressurser og muligheter.

**Den norske kulturen basert på Hofstedes modell.** Hofstedes (2011) 6-dimensjonale modell er en modell som beskriver en kultur, og sammenligner kulturer basert på seks dimensjoner. De seks dimensjonene er maktdistanse, usikkerhet-unngåelse, individualisme vs. kollektivism, maskulinitet vs. femininitet, langtids- vs. korttidsorientering, og overbærenhet vs. beherskelse. Disse dimensjonene har to ytterpunkter på en skala, og skåres på en skala fra 0 til 100.

På den første dimensjonen, maktdistanse, skårer Norge nokså lavt (31) (Hofstede Insights, udatert). Dette betyr at Norge har en kultur som baseres på likestilling, der store maktdistanser mellom mennesker i landet forsøkes å unngås. Videre skårer Norge 69 på individualisme, som betyr at individet er viktig, hvor individet forventes å ta vare på kun seg selv og sin nærmeste familie. På maskulinitet vs. femininitet-dimensjonen skårer Norge

veldig lavt (8), som betyr at Norge verdsetter god livskvalitet høyt (Hofstede Insights, udatert). I et feminint samfunn vil livskvalitet være tegn på suksess, og ikke konkurranse, slik som i maskuline samfunn. Videre verdsettes det å ta vare på andre og miljøet, selvutvikling og personlig vekst. På dimensjonen langtidsorientering skårer Norge 35, som viser at den norske kulturen er mer normativ enn pragmatisk. Normative samfunn foretrekker å beholde tradisjoner og normer, og kan se på sosiale endringer med skepsis. Dette betyr at den norske kulturen har et relativt lite fremtidsrettet blikk, og har fokus på å oppnå raske resultater. På dimensjonene usikkerhet-unngåelse og overbærenhet skårer Norge 50 og 55, henholdsvis, som gjør det vanskelig å tolke resultatene i en bestemt retning (Hofstede Insights, udatert). Usikkerhet-unngåelses-dimensjonen dreier seg om hvordan samfunnet håndterer at man ikke kan vite hva som vil skje i fremtiden. Overbærenhet dreier seg om i hvilken grad mennesker innen en kultur kontrollerer deres ønsker og impulser.

Basert på Hofstedes (2011) modell ser vi at Norge er en individualistisk kultur hvor personlig vekst, omsorg for andre og miljøet, og likestilling er viktige verdier. Dette har stor betydning for politiske satsinger, hvor barn og ungdom ofte prioriteres, som tiltak i skolen, etter-skole-aktiviteter og økonomisk støtte til familier. Videre har Norge en kultur som foretrekker å holde på normer og tradisjoner, og kan være skeptisk til endringer, og har ofte et lite fremtidsrettet blikk. Dette påvirker også hvilke endringer i skolen som får gjennomslag i regjeringen, og hvor fort disse endringene blir implementert. Derfor er det viktig å forske på ungdoms trivsel i skolen, slik at regjeringen har et evidensbasert grunnlag for å utføre og implementere de endringene som øker trivsel hos barn og unge.

**Det norske skolesystemet.** I Norge er det obligatorisk og gratis for alle barn og ungdom mellom 6-16 år å få utdanning, samt at alle mellom 16 og 19 år som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring over tre år (Ny i Norge, udatert-a). Grunnskolen er delt inn i barneskole (1.-7. trinn) og ungdomsskole (8.10. trinn). Dersom en

elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på skolen, vil de ha rett til spesialundervisning uavhengig av årsak til behovet. De med særskilte behov og som har rett til spesialundervisning, kan ha rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra (Ny i Norge, udatert-b). Det samme vil kunne gjelde elever med rett til særskilt norskopplæring. Videregående skole skal være gratis for alle elever, men elevene er nødt til å betale utgifter til nødvendig skoleutstyr. Alle har rett til å komme inn på ett av tre utdanningsprogram de har søkt på til videregående opplæring etter fullført grunnskole. Denne opplæringen vil føre til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå, der førstnevnte er et krav for å kunne studere videre ved et universitet eller høyskole (Ny i Norge, udatert-b).

**Norges politikk.** Norge har en sterk ungdomspolitik, hvor barn og unges rettigheter og velferd står sentralt. Dette gjenspeiles i barne- og ungdomsvernet, hvor det står det "Sjølvs om barn aldri berre er foreldra sine barn, dei er også samfunnet sine barn og nasjonen si framtid" (St.meld. nr. 40 (2001-2002), 2002, s. 10). Den norske nasjonale ungdomspolitikken fra 2002 adresserer seks hovedområder: 1) omfattende forebyggende arbeid, 2) utdanning og skole; 3) tiltak siktet mot fritid og nærmiljøet; 4) støtte av barn og ungdom med seriøse atferdsvansker; 5) oppfølging av unge kriminelle/forbrytere; 6) kunnskap og forskning (Youth Policy: Norway 2014). Videre er ungdomsarbeid i Norge desentralisert til kommunene, som har en høy grad av selvstendighet i den praktiske implementeringen av barne- og ungdomspolitikken (Bergan, 2017). Selv om Norge ikke er medlem av EU, har Norge deltatt i EUs ungdomsprogram siden 1994 og implementert Handlingsprogram, som bygger på EUs ungdomsprogram for ikke-formelle lære med mål for å styrke ungdommens aktive medborgerskap, deltakelse og sivilt engasjement (Bergan, 2017). Ungdoms- og idrettsdepartementet koordinerer mangfoldig ungdomsaktiviteter, samt engasjerer seg i forskning med det endelige målet å utvikle mekanismer som vil fremme ungdomsdeltakelse



på alle nivåer i samfunnet. Vesentlige interessenter i denne innsatsen omfatter universiteter, statlige og ikke-statlige organisasjoner, ungdoms- og idrettsforeninger, media og unge selv. De ulike strukturene, innholdet, implementeringen av ungdomspolitikken og planene kan ha varierende implikasjoner for hvordan utviklingsmidlene er næret i landet.

Ved å ha et statlig fokus og prioritering på ungdomspolitikken kan dette føre til økning i tilgjengeligheten av ressurser i miljøet rundt ungdommen. Etter-skole-aktiviteter er et typisk eksempel på dette, der det at ungdom kan utforske forskjellige interesser og roller er mulige kilder til eksterne utviklingsressurser. Etter-skole-aktiviteter er også til en viss grad gratis eller har lave kostnader slik at alle barn og ungdom skal kunne delta, uavhengig SØS. Videre er statlig økonomisk støtte til større familier en ressurs, da dette sørger for at alle barn og ungdom skal leve over fattigdomsgrensen. Når ungdoms trivsel er en prioritet i et land, vil dette føre til implementeringer av tiltak som legger til rette at ungdom skal trives og få oppleve en sunn utvikling.

En kryssnasjonal studie undersøkte utviklingsressurser hos videregående elever i tre ulike land som differensieres økonomisk, kulturelt og politisk (Wiiium et al., 2018). Resultatene viste at det er forskjell i antall utviklingsressurser ungdommene i disse tre landene rapporterer, noe som viser at landets rammer påvirker ressursene individet har tilgang til. Norske jenter rapporterte høyest antall utviklingsressurser totalt. Italiensk ungdom viste å rapportere færre interne utviklingsressurser enn ungdommer i Norge og i Tyrkia, der italienske jenter rapporterte lavest antall interne utviklingsressurser (Wiiium et al., 2018). En grunn til denne forskjellen i rapportering av antall utviklingsressurser kan være landenes ungdomspolitikken. I Italia er det per nå ingen nasjonal ungdomspolitikken utover en plan som skal koordinere aktiviteter for ungdom, noe som kan forklare hvorfor italiensk ungdom rapporterte færre utviklingsressurser sammenlignet med ungdom i Norge og Tyrkia (Youth Policy: Italy 2014). Både Norge og Tyrkia har en nasjonal plan, eller ungdomspolitikken, som

fokuserer på å fostre utviklingsressurser hos ungdom (Youth Policy: Norway 2014; Youth Policy: Turkey 2014). Hvilken styreform og politikk Norge har, vil dermed, i en viss grad, påvirke hvilke utviklingsressurser en ungdom har tilgjengelig. De norske ungdommenes høye rapportering av utviklingsressurser kan være en refleksjon av Norges sterke ungdomspolitik, som prioriterer ungdoms helse og velvære. Norges sterke fokus på likestilling kan også påvirke utviklingsressursene ved at begge kjønnene har nærmest like muligheter, som gjør at jentene i Norge kunne eksempelvis rapportere å ha vært leder for en gruppe/organisasjon. Denne muligheten er trolig ikke like tilgjengelig for jenter i Italia, der færre jenter rapporterte å ha fått muligheten til å være leder i en organisasjon (Wiium et al., 2018). Dette viser hvor viktig det er at et land prioriterer mulighetene ungdommer har for å oppleve og ha tilgang på utviklingsressurser.

**Å vokse opp i Norge.** Demografiske faktorer, for eksempel kjønn, alder og foreldres SØS har blitt observert å påvirke barns utviklingsutfall (Davis-Kean, 2005; Erola et al., 2016). Studien beskrevet ovenfor med norske, italienske og tyrkiske ungdom viste at ungdom i Norge generelt rapporterte høy forekomst av utviklingsressurser, samt at norske jenter virker å ha flest interne og eksterne ressurser (Wiium et al., 2018). Basert på dette kan man si at den norske stat har tilrettelagt implementeringer for at barn og unge i Norge kan få dekket grunnleggende behov. Norges fokus på utdanning, støtte og samhold i den nasjonale ungdomspolitikken, samt den kulturelle refleksjonen av individualisme og feminisme, indikerer et samfunn som sannsynlig vil oppfostre både interne og eksterne utviklingsressurser (Wiium et al., 2018, s. 6).

Videre viser en rapport fra UNICEF (Adamson, 2013) at Norge har gode rammer for at barn kan utvikles positivt. Rapporten heter "Child well-being in rich countries", og sammenligner levevilkårene i de 29 rikeste landene i verden. Ifølge rapporten er Norge det nest beste landet å vokse opp i (Adamson, 2013). Øverst på listen ligger Nederland, og på

plassene bak Norge ligger Island, Finland og Sverige, henholdsvis. I rapporten måles fem dimensjoner: materiell trivsel, helse og sikkerhet, utdannelse, atferd og risikoatferd, og hjem og miljø. Norge skårer jevnt over bra på alle indikatorene og gjør det best på antall barn og ungdom som faller utenfor skole og arbeidsliv i alderen 15-19 år, der Norge har lavest prosentandel (Adamson, 2013). Rapporten tar også for seg utviklingen de siste ti årene, hvor Norge har en positiv utvikling på alle indikatorene, bortsett fra vold og bruk av cannabis da det ikke var data fra 2001/2002 (Adamson, 2013).

Videre viser rapporten hva som kan bedres i hvert land. Eksempelvis rapporterer 26% av norske elever at de har blitt mobbet i løpet av de to siste månedene (Adamson, 2013). Dette er dårligere enn de andre skandinaviske landene. Rapporten viser også at BPN per innbygger ikke alltid korrelerer med hvor bra barn og ungdom har det. USA, som er ett av verdens rikeste land basert på BPN per innbygger, er rangert som nummer 26 av de 29 landene i rapporten (Adamson, 2013). Dette viser at penger alene ikke skaper gode oppvekstvilkår for barn, og at politisk vilje til å prioritere ungdom er viktig.

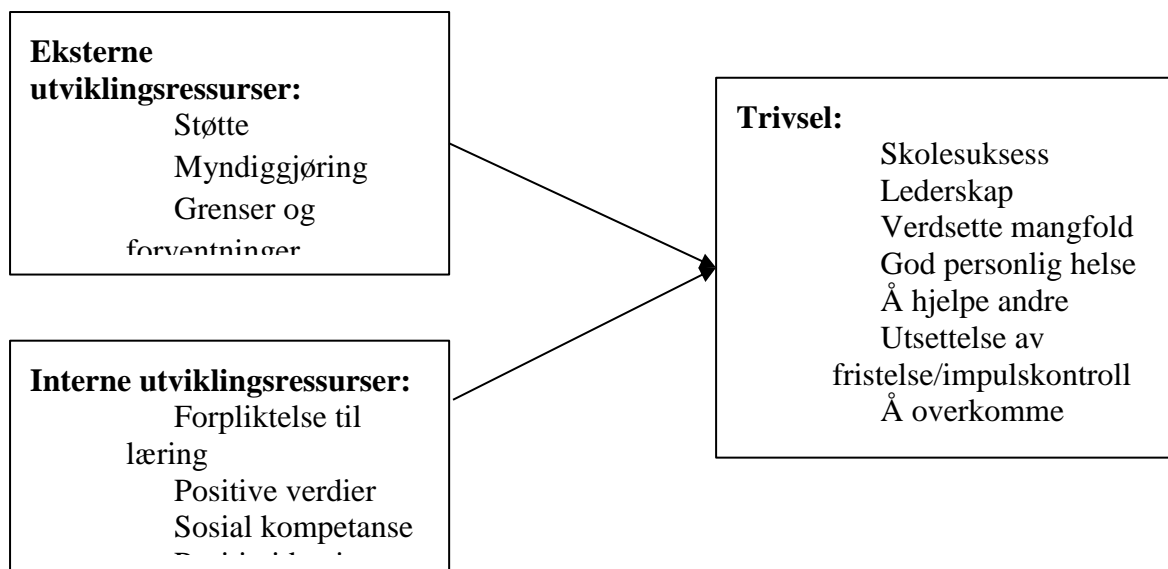
Rapporten undersøkte også ungdoms selvrappport av velvære, altså hvordan synes ungdommen selv at de har det (alder 11, 13 og 15 år). De norske deltakerne rapporterte dårligere enn det de objektive målingene skulle tilsi, der Norge ble plassert på 7. plass i subjektiv velvære (Adamson, 2013). Over 85% av barna og ungdommene i disse utviklede nasjonene har høyt nivå av total livstilfredshet. Mer enn 75% av deltakerne plassert seg over midtpunktet av livet tilfredsstillelse stigen (Adamson, 2013).

Rapporten viser at Norge gjør mye riktig, og at norske barn og ungdom generelt sett har det bra. Samtidig er det viktig å ha fokus på de som faller utenfor, da det er fortsatt mye som kan forbedres. Selv om Norge kommer på andreplass totalt sett, så er Norge ikke like bra på alle områdene som er målt. Det betyr at det fortsatt er en jobb å gjøre for å bedre barn og ungdoms oppvekstvilkår i Norge.

## Problemstilling

Tidligere forskning på utviklingsressurser har hovedsakelig blitt foretatt i USA, men dette er et voksende forskningsfelt på internasjonal basis som muliggjør at internasjonal forskning basert på PYD og utviklingsressursene kan ta høyde for kulturforskjeller. Det antas at for eksempel støtte og positive verdier er viktig for positiv utvikling på tvers av kulturer (Benson, 2007). Ifølge Bronfenbrenners økologiske modell vil et lands kulturelle- og sosiale rammer påvirke et barns mulighet for å oppleve utviklingsressurser. Hvordan et land velger å bruke sine ressurser og midler vil ha positive eller negative konsekvenser for barna som vokser opp i dette landet. Vi antar dermed at hvilket land man vokser opp i vil i en viss grad bestemme tilgjengelighet av utviklingsressurser, og således også antall trivselsindikatorer en ungdom opplever.

I Norge har PYD blitt lite forsket på, men i nyere tid har dette fått et økende fokus, slik som på verdensbasis. Så hvordan arter dette bildet seg i Norge? I denne oppgaven skal vi se på forholdet mellom utviklingsressurser og trivselsindikatorer hos norske ungdommer på videregående skole ved bruk av spørreskjema utviklet av Search Institute. Vi ønsker å se på hvordan forholdet mellom utviklingsressurser og trivsel arter seg i norsk kultur, med norske ungdommer. Følgende hypotese testes i denne oppgaven: Desto flere utviklingsressurser norske ungdommer rapporterer, desto flere trivselsindikatorer vil ungdommene oppleve. Det forventes at når utviklingsressursene tydeliggjøres i norsk kontekst så vil det føre til økt opplevd trivsel (se figur 2). Samt at dette også tydeliggjør hva som kan bli gjort bedre eller øke fokuset på utviklingsressurser eventuelt trivsel, og hva som er allerede styrker i den norske konteksten, som bør vedvare.



Figur 2. Konseptuell modell for utviklingsressurser og trivsel (basert på Peter Benson og Search Institutes arbeid på utviklingsressurser og trivsel).

## Metode

### Utvalg

Denne studien baserer seg på data hentet fra et kryssnasjonalt forskningsprosjekt som involverer ungdom fra land i ulike verdensdeler, blant annet Afrika, Asia, Europa og Sør-Amerika (for detaljer se <http://www.uib.no/en/rg/sipa/pydcrossnational>). Data benyttet i foreliggende studie baserer seg på 591 norsk ungdom, fra en offentlig videregående skole i Hordaland fylkeskommune. Deltakernes alder varierte fra 15-19 år, hvor gjennomsnittsalder var 16.70. Blant de 586 ungdommene som svarte på spørsmål angående kjønn, var 326 jenter (55%) og 260 gutter (45%). 588 ungdommer svarte på spørsmål om hvem de bodde med. Av disse var det 67.3% som rapporterte å bo hos foreldre som bodde sammen, 19.3% bodde mest med mor; 4.2% mest med far, 5.8% like mye med mor som far; 1.4% med voksne som ikke var deres foreldre, og 1.5% bodde alene. Over halvparten av deltakerne rapporterte at høyeste utdanning til foreldre var høyskole eller universitet, hvor 56.3% hadde en far med høyere utdanning og 67.3% hadde en mor med høyere utdanning.

## Målinger

**Demografiske variabler.** Deltakere fikk en rekke spørsmål om demografiske variabler som blant annet alder, kjønn, bosituasjon, foreldres utdanningsnivå og religiøs tro. Denne oppgaven har imidlertid kun inkludert de demografiske variablene *alder* (hvor gamle de var), *kjønn* (gutt eller jente), *mors utdanningsnivå* og *fars utdanningsnivå* (ingen utdanning til universitetsutdanning).

**Utviklingsressurser.** Spørreskjema for utviklingsressurser, "Developmental Assets Profile" (DAP), er utviklet av Search Institute. Spørsmålene i spørreskjemaet ble stilt slik at deltakerne skulle angi hvilken grad av eksterne og interne utviklingsressurser de opplevde å ha. Eksempler på spørsmål som måler de fire kategoriene av interne ressurser (*forpliktelse til læring, positive verdier, sosial kompetanse og positiv identitet*) er: "Jeg liker å lære", "Jeg tar ansvar for det jeg gjør", "Jeg utvikler vennskap med andre", og "Jeg føler at jeg har kontroll på livet og fremtiden", henholdsvis. Eksempler som måler de fire kategoriene av eksterne ressurser (*støtte, myndiggjøring, grenser og forventninger, og konstruktiv bruk av tid*) er: "Jeg har en familie som viser meg kjærlighet og støtte", "Jeg blir inkludert i familiens gjøremål og avgjørelser", "Jeg går på en skole som håndhever regler rettferdig", og "Jeg bruker tid hver uke på sport, hobbyklubber eller en organisasjon på skolen eller i lokalsamfunnet", henholdsvis. Se Appendiks for liste over alle utviklingsressursene.

Svaralternativene er "Aldri eller sjelden", "Av og til eller Noen ganger", "Ofte", og "Nesten alltid eller Svært ofte". Disse er rangert fra 1-4. De 40 utviklingsressursene er dekket av 51 spørsmål, og skjemaet består av flere spørsmål enn det originale antallet (40 utviklingsressurser) som fremkommer i det teoretiske rammeverket. Dette er fordi de ulike utviklingsressursene i spørreskjemaet adresserer ulike kontekster separat (som for eksempel opplevelse av støtte hjemme og opplevelse av støtte på skole).

Intern konsistens i de fire eksterne og de fire interne utviklingsressursene er blitt undersøkt. Cronbachs alpha ble funnet å variere fra .73 til .86. Den eksterne utviklingsressursen *konstruktiv bruk av tid* hadde imidlertid Cronbachs alpha på .44. Verdiene på Cronbachs alpha funnet i vår studie gjenspeiler rapporteringer fra tidligere studier (Scales et al., 2000).

**Trivselsindikatorer.** Det er åtte indikatorer på trivsel - *god personlig helse, lederskap, utsettelse av fristelse/impulskontroll, å overkomme motgang, verdsette mangfold, skolesuksess, å hjelpe andre, og å motstå fare*. I litteraturen har fokuset ligget på syv av de åtte indikatorene, der indikatoren *å motstå fare* er blitt utelatt siden den overlapper med utviklingsressursen *å si nei til ting* (Scales et al., 2000). Derfor har vi i vår oppgave kun sett på syv av trivselsindikatorene.

I spørreskjema ble *verdsette mangfold* målt ved spørsmål om hvor viktig det er for ungdommen å bli kjent med andre mennesker med annen kulturell/etnisk bakgrunn enn det ungdommen selv tilhører. Svaralternativene er “Ikke viktig”, “Litt viktig”, “Ikke sikker”, “Ganske viktig”, og “Svært viktig”. Svaralternativene “Ganske viktig” og “Svært viktig” ble omkodet til “trivselsindikator tilstede”, mens resten av svaralternativene ble omkodet til “trivselsindikator ikke tilstede”.

Indikatoren ble *skolesuksess* målt på akademisk prestasjon, med spørsmål “Hva slags karakterer får du på universitetet/skolen?” Svaralternativene var “stort sett dårligere enn (karakter)”, “stort sett (karakter)”, “omtrent halvparten (karakter) og halvparten (karakter)”, der åtte svaralternativer varierte i hvilken karakter studenten fikk mest av, eller 50/50 av. Svarene til trivselsindikatorene ble senere omkodet til “tilstede” eller “ikke tilstede”, hvor kun kategorien “stort sett A/6” ble kodet om til “trivselsindikator tilstede”. Dette fordi Benson har utført det på denne måten i sine studier, der han kun inkluderte de som stort sett får A på prøver i kategorien “trivselsindikator tilstede”.

Indikatoren *å hjelpe andre* ble målt i antall timer ungdommen bruker på å hjelpe venner eller naboer i løpet av en typisk uke. Svaralternativene er 0, 1, 2, 3-5, eller 6 eller flere timer i uken. "0 timer i uken" ble omkodet til "trivselsindikator ikke tilstede", og de andre svaralternativene (fra "1 time i uken" til "6 eller flere timer i uken") ble omkodet til "trivselsindikator tilstede".

De resterende indikatorene *god personlig helse*, *lederskap*, *utsettelse av fristelse* og *å overkomme motgang* ble målt gjennom "ja/nei" svar. Spørsmålene var kun ett for hver indikator, som spurte om ungdommen har vært leder de siste 12 månedene, interesse for sunt kosthold og trening, evne til å spare penger, og å klare å ikke gi opp i vanskelige situasjoner.

### **Prosedyre**

Datainnsamlingen ble gjort i 2015. Informert samtykke ble innhentet fra både skoleledelse og deltakere, der de ble informert om mål og prosedyre. Svarprosenten var på 70%. Datainnsamlingen ble gjort i skoletiden og tok ca. 40 minutter å svare på. Tilgang til spørreskjemaet gikk over det interne nettsystemet på skolen. Studien er godkjent av Regionale Komiteer for Medisinsk og Helsefaglig Forskningsetikk (REK) i Norge. Spørreskjemaet er blitt oversatt fra engelsk til norsk av Amesto Translations, et firma som har spesialisert seg på tjenester omhandlende tolk og oversettelse.

### **Statistiske Analyser**

Statistiske analyser ble gjennomført ved bruk av "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS versjon 25). Vi utførte en krysstabellanalyse for å se på frekvensfordelingen av de ulike variablene. Korrelasjonsanalyse ble utført for å se på den statistiske sammenhengen mellom de ulike variablene, og om de samvarierer med hverandre. For å se på sammenheng av de uavhengige variablene (demografiske variabler og utviklingsressurser) med den avhengige variabelen (*trivsel*), og kontrollere for effekt fra konfunderende variabler på uavhengige variabler og avhengig variabel, ble regresjonsanalyse utført.



Sammensatte variabler som gjenspeiler antall rapporterte utviklingsressurser for de fire interne og de fire eksterne utviklingsressurser ble laget og brukt i analysen. Likert-skalaen på 4 punkter ble omkodet for å lage de sammensatte variablene. Svarene (1) "Aldri eller sjelden" og (2) "Av og til eller Noen ganger" ble omkodet som utviklingsressurser ikke-tilstede (1). Svarene (3) "Ofte" og (4) "Nesten alltid eller Svært ofte" ble omkodet som utviklingsressurser tilstede (2). Videre ble foreldres utdanningsnivå omkodet til (1) "VGS eller mindre", og (2) "Mer enn VGS". Kjønn ble tildelt verdiene 1 (gutt), og 2 (jente).

Datasettet ble kontrollert i forkant av utførte analyser, ved bruk av preliminaire analyser. Omkodning av variabler ble gjennomført for å sikre målingsnivå, en uteligger ble tatt ut (dette var data fra den eneste deltakeren i aldersgruppen 20 år), og linearitet og normalfordistribusjon ble kontrollert for. Det er tatt høyde for manglende data, gjennom "pairwise deletion", som er en prosedyre som ekskluderer deltakere fra analyser der det mangler data, og som inkluderes i analyser der data foreligger.

## Resultater

### Krysstabell for Trivsel og Demografiske Variabler

Krysstabellanalyse gir deskriptiv informasjon om frekvens i rapportering av trivselsindikatorer (den avhengige variabelen) i forhold til kjønn, alder og foreldres utdanningsnivå. Denne analysen viser hvor mange av de demografiske variablene som eksisterer innen de syv trivselsindikatorerne.

**Trivsel og kjønn.** Resultatene for *kjønn* og *trivsel* viste at 4 trivselsindikatorer ble rapportert av flest jenter (31%), mens 3 trivselsindikatorer ble rapportert av flest gutter (26%) (se Tabell 1). Sammenlagt rapporterte flest jenter og gutter å ha 4 trivselsindikatorer (27%). Det var ingen signifikante forskjeller mellom kjønn ved  $p < .05$ , med chi-kvadrat skåre på  $\chi^2(7, N = 586) = 10.650, p = .155$ .

**Trivsel og alder.** Resultatene viste en liten aldersforskjell, men den var imidlertid ikke signifikant. Det var 33% av 16-åringene som rapporterte å ha 4 trivselsindikatorer. Videre viste resultatene at flest 15-åringene rapporterte å ha 3 og 5 indikatorer (28% for hver kategori). Flest 17-åringene rapporterte å ha kategori 4 (25%), flest 18-åringene rapporterte å ha kategori 3 (30%), og til slutt rapporterte flest 19-åringene å ha kategori 2 og 3 (33% for hver kategori). Selv om en liten aldersforskjell ble observert, viste chi-kvadrat-testen at forholdet mellom *alder* og *trivsel* ikke var signifikant  $\chi^2(28, N = 530) = 33.759, p = .209$ .

**Trivsel og foreldres utdanningsnivå.** Resultatene viste at flest deltakere med en far som har “VGS eller mindre” rapporterte å ha 3 trivselsindikatorer (23%). For “mer enn VGS” rapporterte flest deltakere å ha kategori 4 (28%). Resultatene for *mors utdanningsnivå* var tilsvarende, der flest rapporterte 3 trivselsindikatorer (27%) for “VGS eller mindre”, og 4 trivselsindikatorer (30%) for “mer enn VGS”. Chi-kvadrat-testen viste at forholdet mellom *fars utdanningsnivå* og *trivsel* ikke var signifikant,  $\chi^2(7, N = 515) = 8.885, p = .261$ . Det samme gjaldt for forholdet mellom *mors utdanningsnivå* og *trivsel*,  $\chi^2(7, N = 536) = 10.663, p = .154$ .

### **Korrelasjonsanalyse av Demografiske variabler, Utviklingsressurser, og Trivsel**

Det ble foretatt en korrelasjonsanalyse for *kjønn*, *alder*, *far-* og *mors utdanningsnivå*, *utviklingsressurser*, samt *trivsel*. Korrelasjonsanalysen viste mange signifikante korrelasjoner mellom variablene.

**Utviklingsressurser og kjønn.** *Kjønn* korrelerte signifikant med flere av utviklingsressursene, men styrken på korrelasjonene var imidlertid svake (se Tabell 2). For de eksterne utviklingsressursene var *støtte* ( $r = .13, p < .01$ ) og *grenser og forventninger* ( $r = .14, p < .01$ ) signifikante, der jenter rapporterte flere utviklingsressurser enn gutter. Korrelasjonene med de fire interne utviklingsressurser var alle signifikante; *forpliktelse til læring* ( $r = .14, p < .01$ ), *positive verdier* ( $r = .16, p < .01$ ), og *sosial kompetanse* ( $r = .21, p < .01$ ).

.01), der jenter rapporterte å ha disse utviklingsressursene i større grad enn gutter, og *positiv identitet* ( $r = -.14, p < .01$ ), der gutter rapporterte høyere forekomst av denne utviklingsressursen sammenlignet med jenter.

**Utviklingsressurser og alder.** Variabelen *alder* korrelerte signifikant med utviklingsressursene *positive verdier* ( $r = -.11, p < .01$ ), *grenser og forventninger* ( $r = .15, p < .01$ ), og *konstruktiv bruk av tid* ( $r = -.11, p < .01$ ). *Positive verdier* og *konstruktiv bruk av tid* var negativt korrelert med *alder*, noe som indikerer at de eldre deltakerne hadde færre utviklingsressurser enn de yngre. Korrelasjonene var svake, men signifikante. En positiv korrelasjon med *grenser og forventninger* kan indikere økt nivå av utviklingsressursen med alderen.

**Utviklingsressurser og foreldres utdanningsnivå.** Analysen viste ikke en signifikant korrelasjon mellom utviklingsressursene og *fars utdanningsnivå*. For *mors utdanningsnivå* var korrelasjonen med utviklingsressursen *støtte* signifikant ( $r = .12, p < .01$ ), men imidlertid lav.

**Utviklingsressurser og trivsel.** Det ble funnet positive og svake til moderat, men statistisk signifikante, korrelasjoner mellom *trivsel* og alle utviklingsressursene; *forpliktelse til læring* ( $r = .34, p < .01$ ), *positive verdier* ( $r = .36, p < .01$ ), *sosial kompetanse* ( $r = .32, p < .01$ ), *positiv identitet* ( $r = .27, p < .01$ ), *støtte* ( $r = .17, p < .01$ ), *myndiggjøring* ( $r = .27, p < .01$ ), *grenser og forventninger* ( $r = .21, p < .01$ ), og *konstruktiv bruk av tid* ( $r = .25, p < .01$ ).

Tabell 1

*Krysstabell for Trivsel, Kjønn, Alder og Foreldres Utdanningsnivå*

|                     |                  | Trivsel      |              |              |              |              |              |              |              | Total        |
|---------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                     |                  | 0            | 1            | 2            | 3            | 4            | 5            | 6            | 7            |              |
|                     |                  | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> | <i>N (%)</i> |
| Kjønn               | Gutt             | 17 (48,6)    | 22 (52,4)    | 34 (45,9)    | 67 (49,6)    | 58 (36,3)    | 40 (40,0)    | 21 (53,8)    | 1 (100,0)    | 260 (44,4)   |
|                     | Jente            | 18 (51,4)    | 20 (47,6)    | 40 (54,1)    | 68 (50,4)    | 102 (63,7)   | 60 (60,0)    | 18 (46,2)    | 0 (0,0)      | 326 (55,6)   |
|                     | Total            | 35 (6,0)     | 42 (7,2)     | 74 (12,6)    | 135 (23,0)   | 160 (27,3)   | 100 (17,1)   | 39 (6,7)     | 1 (0,2)      | 586 (100,0)  |
| Alder               | 15               | 2 (6,5)      | 3 (7,5)      | 3 (4,5)      | 8 (6,5)      | 4 (2,8)      | 8 (8,9)      | 1 (2,9)      | 0 (0,0)      | 29 (5,5)     |
|                     | 16               | 9 (29,0)     | 17 (42,5)    | 19 (28,8)    | 42 (33,9)    | 73 (51,0)    | 38 (42,2)    | 21 (60,0)    | 1 (100)      | 220 (41,5)   |
|                     | 17               | 13 (41,9)    | 11 (27,5)    | 25 (37,9)    | 41 (33,1)    | 43 (30,1)    | 30 (33,3)    | 8 (22,9)     | 0 (0,0)      | 171 (32,3)   |
|                     | 18               | 7 (22,6)     | 8 (20,0)     | 16 (24,2)    | 30 (24,2)    | 23 (16,1)    | 12 (13,3)    | 5 (14,3)     | 0 (0,0)      | 101 (19,1)   |
|                     | 19               | 0 (0,0)      | 1 (2,5)      | 3 (4,5)      | 3 (2,4)      | 0 (0,0)      | 2 (2,2)      | 0 (0,0)      | 0 (0,0)      | 9 (1,7)      |
|                     | Total            | 31 (5,8)     | 40 (7,5)     | 66 (12,5)    | 124 (23,4)   | 143 (27,0)   | 90 (17,0)    | 35 (6,6)     | 1 (0,2)      | 530 (100)    |
| Fars utdanningsnivå | VGS eller mindre | 7 (22,6)     | 7 (18,9)     | 14 (24,1)    | 18 (15,0)    | 15 (10,8)    | 15 (16,1)    | 3 (8,3)      | 0 (0,0)      | 79 (15,3)    |
|                     | Mer enn VGS      | 24 (77,4)    | 30 (81,1)    | 44 (75,9)    | 102 (85,0)   | 124 (89,2)   | 78 (83,9)    | 33 (91,7)    | 1 (100)      | 436 (84,7)   |
|                     | Total            | 31 (6,0)     | 37 (7,2)     | 58 (11,3)    | 120 (23,3)   | 139 (27,0)   | 93 (18,1)    | 36 (7,0)     | 1 (0,2)      | 515 (100)    |
| Mors utdanningsnivå | VGS eller mindre | 6 (18,8)     | 2 (5,6)      | 12 (20,0)    | 22 (17,7)    | 18 (11,8)    | 19 (20,2)    | 2 (5,6)      | 0 (0,0)      | 81 (15,1)    |
|                     | Mer enn VGS      | 26 (81,3)    | 34 (94,4)    | 48 (80,0)    | 102 (82,3)   | 135 (88,2)   | 75 (79,8)    | 34 (94,4)    | 1 (100)      | 455 (84,9)   |
|                     | Total            | 32 (6,0)     | 36 (6,7)     | 60 (11,2)    | 124 (23,1)   | 153 (28,5)   | 94 (17,5)    | 36 (6,7)     | 1 (0,2)      | 536 (100)    |

Tabell 2

*Korrelasjonsanalyse for Utviklingsressurser, Demografiske variabler, og Trivsel*

| Variabler                    | 2     | 3      | 4      | 5     | 6     | 7     | 8      | 9     | 10    | 11     | 12    | 13     |
|------------------------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|
| 1. Kjønn                     | ,01   | ,02    | -,012  | ,14** | ,16** | ,21** | -,14** | ,13** | ,06   | ,14**  | ,02   | ,05    |
| 2. Alder                     |       | -,13** | -,14** | -,08  | -,11* | -,03  | -,05   | -,08  | ,03   | -,15** | -,11* | -,12** |
| 3. Fars utdanningsnivå       |       |        | ,34**  | ,00   | ,04   | ,04   | ,03    | ,05   | ,05   | ,04    | -,03  | ,10*   |
| 4. Mors utdanningsnivå       |       |        |        | -,05  | -,03  | -,01  | ,04    | ,12** | ,04   | ,08    | ,05   | ,02    |
| 5. Forpliktelse til læring   |       |        |        |       | ,54** | ,57** | ,43**  | ,40** | ,46** | ,46**  | ,22** | ,34**  |
| 6. Positive verdier          |       |        |        |       |       | ,65** | ,38**  | ,31** | ,34** | ,41**  | ,18** | ,36**  |
| 7. Sosial kompetanse         |       |        |        |       |       |       | ,47**  | ,35** | ,43** | ,48**  | ,17** | ,32**  |
| 8. Positiv identitet         |       |        |        |       |       |       |        | ,36** | ,51** | ,39**  | ,23** | ,27**  |
| 9. Støtte                    |       |        |        |       |       |       |        |       | ,57** | ,63**  | ,30** | ,17**  |
| 10. Myndiggjøring            |       |        |        |       |       |       |        |       |       | ,62**  | ,31** | ,27**  |
| 11. Grenser og forventninger |       |        |        |       |       |       |        |       |       |        | ,30** | ,21**  |
| 12. Konstruktiv bruk av tid  |       |        |        |       |       |       |        |       |       |        |       | ,25**  |
| 13. Trivsel                  |       |        |        |       |       |       |        |       |       |        |       | -      |
| Deskriptiv analyse           |       |        |        |       |       |       |        |       |       |        |       |        |
| Spenn                        | 15-19 | 1-5    | 1-5    | 0-7   | 0-7   | 0-7   | 0-4    | 0-7   | 0-6   | 0-9    | 0-4   | 0-7    |
| Gjennomsnitt                 | 16.70 | 1,85   | 1,85   | 5,51  | 5,50  | 5,90  | 2,68   | 4,84  | 5,13  | 6,85   | 1,73  | 3,37   |

Note. Kjønn: 1-2 (mann-kvinne), gjennomsnitt (SD) 1,56 (0,50). \*signifikant ved  $p < .05$ ; \*\*signifikant ved  $p < .01$ .

### Regresjonsanalyse for Demografiske Variabler, Utviklingsressurser, og Trivsel

Regresjonsanalysen viste hvor mye en uavhengig variabel påvirket den avhengige variabelen *trivsel*. Modell 1 forklarte hvor mye *kjønn*, *alder*, og *foreldres utdanningsnivå* påvirket *trivsel*, mens modell 2 inkluderte utviklingsressursene som påvirket opplevelsen av trivsel. Variablene i Modell 1 forklarte 2.3% av variansen i *trivsel* ( $R^2 = .023$ ). Ved tilføyelse av utviklingsressurser i Modell 2, som helhet, forklarte de 21.4% av variansen i *trivsel* ( $R^2 = .214$ ). Utviklingsressurser forklarte dermed 19.1% av variansen alene. Resultat fra variansanalysen (ANOVA) tilsier at det er et signifikant forhold mellom utviklingsressurser og trivsel,  $F(12, 452) = 10.233, p = .000$ .

Videre viste regresjonsanalysen at *forpliktelse til læring* ( $beta = .14, p = .014$ ), *positive verdier* ( $beta = .19, p = .001$ ), *myndiggjøring* ( $beta = .13, p = .038$ ) og *konstruktiv bruk av tid* ( $beta = .17, p = .000$ ) hadde en liten, men signifikant effekt på *trivsel*.

Med andre ord var disse variablene med på å signifikant predikere utfallet i den avhengige variabelen *trivsel*. Beta-koeffisientene var positive, noe som vil si at den avhengige variabelen *trivsel* vil øke med beta-koeffisient-verdien for enhver økning i de uavhengige variablene *forpliktelse til læring*, *positive verdier*, *myndiggjøring* og *konstruktiv bruk av tid* (Modell 2).

*Alder* kom også ut som en signifikant variabel ( $beta = -.110, p = .019$ ), der de yngre deltakerne rapporterte flere trivselsindikatorer enn de eldre deltakerne. *Kjønn* og *foreldres utdanningsnivå* viste seg å ikke bidra signifikant til *trivsel* (Modell 1).

Tabell 3

*Regresjonsanalyse av Demografiske variabler, Utviklingsressurser, og Trivsel*

| Modell |                             | Ustandardisert | Koeffi-<br>sienter  | Standardiserte<br>koeffisienter | <i>t</i> | <i>Sig.</i> | 95,0%<br>Konfidensintervall<br>for B |                |
|--------|-----------------------------|----------------|---------------------|---------------------------------|----------|-------------|--------------------------------------|----------------|
|        |                             | <i>B</i>       | <i>Standardfeil</i> | <i>Beta</i>                     |          |             | Nedre<br>Grense                      | Øvre<br>Grense |
| 1      | (Konstant)                  | 5,83           | 1,51                |                                 | 3,87     | ,00         | 2,87                                 | 8,79           |
|        | Kjønn                       | ,14            | ,14                 | ,05                             | ,98      | ,33         | -,14                                 | ,42            |
|        | Alder                       | -,19           | ,08                 | -,11                            | -2,36    | <b>,02</b>  | -,35                                 | -,03           |
|        | Fars<br>utdanningsnivå      | ,38            | ,21                 | ,09                             | 1,78     | ,08         | -,04                                 | ,79            |
|        | Mors<br>utdanningsnivå      | -,10           | ,21                 | -,02                            | -,48     | ,63         | -,52                                 | ,32            |
| 2      | (Konstant)                  | 2,32           | 1,44                |                                 | 1,61     | ,11         | -,51                                 | 5,15           |
|        | Kjønn                       | -,00           | ,14                 | -,00                            | -,04     | ,97         | -,28                                 | ,27            |
|        | Alder                       | -,13           | ,08                 | -,08                            | -1,73    | ,09         | -,28                                 | ,02            |
|        | Fars<br>utdanningsnivå      | ,34            | ,19                 | ,08                             | 1,77     | ,08         | -,04                                 | ,72            |
|        | Mors<br>utdanningsnivå      | -,02           | ,20                 | -,00                            | -,09     | ,93         | -,40                                 | ,37            |
|        | Forpliktelse til<br>læring  | ,12            | ,05                 | ,14                             | 2,46     | <b>,01</b>  | ,02                                  | ,22            |
|        | Positive verdier            | ,18            | ,05                 | ,19                             | 3,32     | <b>,00</b>  | ,07                                  | ,28            |
|        | Sosial<br>kompetanse        | ,07            | ,06                 | ,07                             | 1,08     | ,28         | -,05                                 | ,18            |
|        | Positiv<br>identitet        | ,05            | ,06                 | ,05                             | ,94      | ,35         | -,06                                 | ,16            |
|        | Støtte                      | -,07           | ,05                 | -,07                            | -1,27    | ,20         | -,17                                 | ,04            |
|        | Myndiggjøring               | ,15            | ,07                 | ,13                             | 2,08     | <b>,04</b>  | ,00                                  | ,30            |
|        | Grenser og<br>forventninger | -,06           | ,05                 | -,08                            | -1,22    | ,22         | -,16                                 | ,04            |
|        | Konstruktiv<br>bruk av tid  | ,26            | ,07                 | ,17                             | 3,67     | <b>,00</b>  | ,12                                  | ,39            |

Note: Avhengig Variabel er Trivsel.

## Diskusjon

### Generelle Funn

Basert på det teoretiske rammeverket til PYD og tidligere forskning, har denne oppgaven undersøkt den følgende hypotesen i norsk kontekst: Desto flere utviklingsressurser norske ungdommer opplever, desto flere trivselsindikatorer vil ungdommene rapportere. Resultatene indikerer at hypotesen blir bekreftet ved at regresjonsanalysen tilsier at det er et signifikant forhold mellom utviklingsressurser og trivsel. Korrelasjonsanalysen viste at alle utviklingsressursene korrelerte med *trivsel*. Regresjonsanalysen som kontrollerer for konfunderende variabler viste at *forpliktelse til læring*, *positive verdier*, *myndiggjøring* og *konstruktiv bruk av tid* hadde en liten, men signifikant effekt på *trivsel*. Med andre ord er disse variablene med på å signifikant predikere utfallet i den avhengige variabelen *trivsel*, selv om korrelasjonsanalysen viste at *trivsel* korrelerte med alle utviklingsressursene. Dette indikerer at de utviklingsressursene som kun korrelerte med *trivsel*, og ikke kunne predikere *trivsel*, kan forklares av tredjevariablers innvirkning på korrelasjonen. Regresjonsanalysen viste også at de demografiske variablene forklarte 2.3% av variansen i *trivsel* i Modell 1. Ved tilføyelse av utviklingsressurser i Modell 2, som helhet, forklarte alle variablene 21.4% av variansen i *trivsel*. Det er dermed også mange andre variabler som påvirker nivå av opplevd trivsel hos ungdommer, da vi ser at utviklingsressursene vi har målt i vår studie kun forklarer 19% av *trivsel*.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viste en svak, men signifikant, korrelasjon mellom *kjønn* og de eksterne utviklingsressursene *støtte* og *grenser og forventninger*, i favør av jenter. Det var en positiv korrelasjon mellom *kjønn* og de indre utviklingsressursene *forpliktelse til læring*, *positive verdier* og *sosial kompetanse*, også i favør av jenter. En korrelasjon mellom *kjønn* og *positiv identitet* ble også funnet, i favør av gutter. For *kjønn* og



*trivsel*, var det ingen signifikant korrelasjon. For *alder* var det en signifikant positiv korrelasjon med *grenser og forventninger*, og signifikant negativ korrelasjon med *positive verdier og konstruktiv bruk av tid*. *Alder* var negativt korrelert med *trivsel*. For *foreldres utdanningsnivå* var det kun *mors utdanningsnivå* som var signifikant korrelert med utviklingsressursen *støtte*. Ingen av *foreldres utdanningsnivå* var signifikant korrelert med *trivsel*.

### **Utviklingsressurser og Trivsel i Norsk Kontekst**

Generelt sett viste resultatene våre at desto flere utviklingsressurser en ungdom har tilgjengelig, desto høyere sannsynlighet var det for at de vil rapportere flere indikatorer på trivsel. Det samme resultatet forekom i Scales og kollegers (2000) studie på amerikansk ungdom. I deres studie var dette særlig tydelig for trivselsindikatorene *skolesuksess*, *overkomme motgang*, *god fysisk helse* og *utsettelse av fristelse*. De fire av 40 utviklingsressursene som så ut til å kunne bidra til å predikere disse trivselsindikatorene på tvers av etniske grupper, var ungdommens bruk av tid på skole og ulike ungdomsorganisasjoner (sport, klubb), ønske om å bli kjent med andre av ulik etnisk bakgrunn, ferdigheter til å planlegge og ta valg, samt opplevelse av personlig kontroll og følelse av selververd. Disse var signifikante prediktorer etter at demografiske variabler som SØS, kjønn og klasstrinn ble kontrollert for. For de andre trivselsindikatorene, ble effekt av kjønn og klasstrinn observert, men det var også mer sannsynlig for disse trivselsindikatorene å bli rapportert dersom ungdommene hadde flere utviklingsressurser tilgjengelig. I denne studien fremkom det også at utviklingsressurser samlet bidro til mellom 10% og 43% av variansen i trivselsindikatorene. Dette er en stor variasjon, der resultatene våre tilsier at utviklingsressursene (modell 2 i tabell 3) forklarer 19% av trivsel.

I vår studie fant vi at *konstruktiv bruk av tid* og *forpliktelse til læring* signifikant predikerte trivsel. Cooper og kollegers (1999) studie beskrevet i innledningen, som så på bruk

av tid og akademisk prestasjon, viste at etter-skole-aktivitetene signifikant bidro til prediksjon av ungdoms akademiske prestasjon. Dette kan indikere at å gjøre det bra akademisk kan ha en sammenheng med *trivsel*, ved at de to variablene *konstruktiv bruk av tid* og *forpliktelse til læring* brukt i vår studie er tilsvarende variablene som Cooper og kolleger så på i sin studie (1999).

Benson og kolleger (2011) utviklet kategorier for hvor ungdommer med forskjellige utviklingsressurser kan passe inn i. I studien ble deltakere kategorisert etter om de opplevde støtte og selvsikkerhet. Kategoriene er støtte-kompetanse-selvsikker, støttet sosial marginal, ikke-støtte-engasjert, og ikke-støtte-uengasjert-uselvsikker. Funnene var at jenter var mer sannsynlig enn gutter å passe inn i støtte-kompetanse-selvsikker-gruppen. En aldersforskjell ble også observert, der eldre studenter var oftere i ikke-støtte-uengasjert-uselvsikker gruppen enn de yngre studentene. I vår studie fant vi også en aldersforskjell i rapportering av utviklingsressurser, der de yngste rapporterte flere utviklingsressurser enn de eldste deltakerne. Utviklingsressursene korrelerte også med kjønn i vår studie, noe som kan indikere en kjønnsforskjell. Videre ble mors utdanningsnivå brukt som indikator på ungdommens SØS i Benson og kollegers (2011) studie. De med høy SØS var mer sannsynlig enn de med lav SØS i å oppleve et adekvat og mangfoldig spekter av utviklingsressurser. Videre fremkom det at elevene i støtte-kompetanse-selvsikker-gruppen var mer sannsynlig å trives, og at de i større grad motstod risikoatferd. Slik som andre studier, indikerer disse funnene at ungdommer som har flere utviklingsressurser også har flere trivselsindikatorer, og at dette har en innvirkning på ungdommers velvære og utvikling. Dette samsvarer med vår studie der vi fant at desto flere utviklingsressurser en ungdom opplevde, desto flere trivselsindikatorer ville denne ungdommen ha.

Bowers og kolleger (2015) sin studie viste at det er en markert konsistens for både positiv utvikling og samfunnsbidrag hos ungdommer. Skoleengasjement var høyere hos

ungdommer med flere individuelle og økologiske ressurser, og disse høye nivåene av skoleengasjement predikerte høyere akademiske prestasjoner. Høyt skoleengasjement var også positivt assosiert med karakterer, og negativt assosiert med depresjon, rusmisbruk, og kriminalitet (Bowers et al., 2015). Vår studie fant at *forpliktelse til læring og konstruktiv bruk av tid* var positivt korrelert med *trivsel*.

I en amerikansk studie med elever i 6.-12. klasse, ble sammenhengen mellom frekvensen av familiemiddager og utviklingsressurser undersøkt (Fulkerson et al., 2006). Det å tilbringe tid sammen med familien, samt ha en opplevelse av å ha familien nær og involvert i ens liv, kan sees å falle inn under utviklingsressursen *støtte*. Resultatene viste konsistente positive korrelasjoner mellom frekvensen av familiemiddager og alle utviklingsressursene, både eksterne og interne (Fulkerson et al., 2006). Dette ble også sett opp mot høyrisikoatferd, der omvendte korrelasjoner ble funnet mellom frekvensen av familiemiddager og høyrisikoatferd som bl.a. substansmisbruk og antisosial atferd. Funnene indikerer at frekvensen av fellesmiddag med familien kan være en ekstern utviklingsressurs (Fulkerson et al., 2006). I vår studie var ikke *støtte* signifikant korrelert med *trivsel*.

Det var få deltakere i vår studie som rapporterte å oppleve mange eller alle trivselsindikatorer, der lignende resultater også er funnet i studier i andre land. Som beskrevet innledningsvis, viste resultatene fra en studie i Ghana (Wiium, 2017) at de interne utviklingsressursene kunne forklare 21% av variansen i trivselsskårene, mens de eksterne utviklingsressursene kunne forklare kun 1%. Kun *positiv identitet* (intern utviklingsressurs) hadde en signifikant sammenheng med antall trivselsindikatorer som ble rapportert, mens sammenhengen med de interne utviklingsressursene *forpliktelse til læring* og *positive verdier* med antall trivselsindikatorer var ved grensen til statistisk signifikant. Dette ligner våre resultater, der det var en signifikant sammenheng mellom de interne utviklingsressursene *forpliktelse til læring* og *positive verdier* med *trivsel*. Det var for så vidt også en

kjønnsforskjell i rapportering av trivselsindikatoren *lederskap* i Ghana, der flere gutter rapporterte å ha vært leder for en gruppe/organisasjon det siste året (Wiium, 2017). I en preliminær analyse (chi-square analysis) av vår data, som ikke presenteres i tabell, fant vi at 55% av guttene rapporterte trivselsindikatoren *lederskap*, mens 45% av jenter gjorde det samme i den norske konteksten. Kjønnsforskjellen var signifikant, men ikke like stor som kjønnsforskjellen i Ghana. Dette kan gjenspeile landenes ulike politiske, kulturelle og økonomiske betingelser, der Ghana for eksempel skårer mye høyere på maskulinitet (40) enn Norge (8) (Hofstede Insights, udatert). Likestilling er viktig i Norge, som er et kulturelt og feminint land, der kvinner og menn har nesten like muligheter. Dette kan påvirke jenters muligheter til å kunne utnytte utviklingsressursene i miljøet rundt dem.

Norsk ungdom, sammenlignet med ungdommer i andre land, har mange eksterne og interne utviklingsressurser (Wiium et al., 2018). I samsvar med Bronfenbrenners modell vil ressursene være påvirket av Norges politikk og kultur som fokuserer på likestilling og livskvalitet. I Norge har det blitt implementert tiltak for likestilling, og etablert rettigheter som rett til gratis skole og sosiale aktiviteter (Utenriksdepartementet, 2007). Jenter rapporterer å ha flere ressurser enn gutter, og norske jenter rapporterer flere ressurser enn ungdom i mange andre land (NOU 2019:3, 2019; Wiium et al., 2018).

Selv om dette ikke er del av problemstillingen vår, så fant vi en liten alder- og kjønnsforskjell i rapporteringen av utviklingsressurser i resultatene våre. Dette kan være nyttig og viktig å forske på videre for å bedre kunne forstå effekten av alder og kjønn på enkelte utviklingsressurser og trivsel. Særlig kjønnsforskjellen har det vært samfunnsdebatt om, da mannlige ungdomsskole- og videregående skole-elever generelt får lavere karakterer enn jenter (NOU 2019:3, 2019; Statistisk Sentralbyrå, 2017a) og det er høyere andel mannlige elever enn kvinnelige elever som faller av skolegangen (NOU 2019:3, 2019). PISA-undersøkelsen (OECD, 2015) sammenlignet elevs skolekarakterer i 60 ulike land, inkludert

Norge. Sammenligning av elever som gjør det like godt i lesing, matte og naturfag, viste at det var flere gutter som hadde fått dårlige karakterer eller måtte ta fag om igjen på skolen (OECD, 2015). På nasjonale prøver gjør jenter og gutter det like bra når de blir anonymt vurdert. Gutter gjør det også bedre på eksamen enn det deres standpunktkarakter satt av deres lærer tilsier. For jenter er denne forskjellen mye mindre (OECD, 2015). Dette indikerer at det er andre faktorer som spiller inn i karaktersetting, da gutter og jenter gjør det like bra når deres faglige prestasjoner blir objektivt vurdert. Et funn fra denne rapporten viste at gutter kjeder seg mer enn jenter, og har lettere for å bli distraheret, og at jenter er muligens mer disiplinerte (OECD, 2015). Et annet funn fra rapporten tyder på at gutters oppførsel i klasseromstimen blir "straffet" av lærere ved at gutter får dårligere karakterer. De elevene som får gode karakterer er de som klarer å tilpasse seg skolens forventninger, mens de elevene som ikke klarer dette på den måten skolen forventer, blir "straffet" med dårligere karakterer (OECD, 2015).

Norges sterke fokus på likestilling i utdannelsessystemene har hatt et fokus på jenters rettigheter og muligheter (Utenriksdepartementet, 2007), noe som kan ha ført til en ulikestilling for gutter. Likestillingsloven kan ha overkompensert for å sørge for at jenter ikke skal bli diskriminert mot, ved å uintensjonelt diskriminere mot gutter. En annen forklaring på denne kjønnsforskjellen kan være at lærere ikke får god nok opplæring i kjønnsforskjeller, og hvordan man skal gi karakter objektivt og basert på faglige prestasjoner, og ikke basert på oppførsel i timene.

En rapport fra Norges Offentlige Utredninger (NOU 2019:3, 2019) viste at foreldres utdanningsnivå har en større effekt enn kjønnsforskjeller i skolen. I debatten om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner har det vært argumentert for at SØS-familiebakgrunn har større betydning for skoleprestasjoner enn kjønn, og at betydningen av kjønn ikke er dramatisk. Dette samsvarer med resultatene fra vår studie som viste kun en liten

kjønnsforskjell, men også kun en liten betydning av foreldres utdannelsesnivå. For å forstå disse forskjellene bedre er det viktig å sammenligne betydningen av kjønnsforskjeller med betydningen av SØS-forskjeller i fremtidig forskning på utviklingsressurser. Resultatene fra studien vår viste at *mors utdanningsnivå* var signifikant korrelert med utviklingsressursen *støtte*. Dette kan indikere at *mors utdanningsnivå* kan påvirke opplevelsen av trivsel gjennom opplevd støtte. Generelt sett vil foreldre med høyere utdanning ha større mulighet til å blant annet kunne gi leksehjelp til sine barn, støtte sine barn i større grad da de allerede har forståelse for hvordan skolepress kan være, og/eller har kjennskap til hvordan utdanningssystemet er og hva som kreves av deres barn.

Resultatene i vår studie viste at de yngre deltakerne rapporterte flere trivselsindikatorer enn de eldre deltakerne. Dette kan indikere at antall trivselsindikatorer reduserer med alder, som bør utforskes grundigere av fremtidig forskning. Vi kan ikke trekke slike slutninger fra vår studie, som er en kryss-seksjonell studie med resultater basert på hva den enkelte deltaker svarer der og da. Vi kan derfor ikke si noe om årsakssammenheng, men at i vår studie fremkommer det at færre eldre elever, sammenlignet med yngre elever, har mange trivselsindikatorer. En mulig forklaring på denne aldersforskjellen er at det er en forskjell i hvordan deltakerne rapporterer svarene sine, og at dette påvirkes av økende alder. Det er også mulig at utviklingsressurs-spørsmålene i vår studie ikke var like relevant for de eldre studentene som for de yngre. Siden PYD er et relativt nytt forskningstema, spesielt i Norge, er det både nyttig og nødvendig å utføre en longitudinell studie for å se utviklingen av de eksterne og interne utviklingsressursene i sammenheng med trivsel over tid.

### **Generaliserbarhet**

Dataen vi har innhentet er fra et område i Hordaland fylke. På grunnlag av demografiske variabler kan man trekke slutninger om at man vil finne lignende resultater i andre deler av Norge, da Norge er et relativt homogent land. Ut i fra Norges resultater på

Hofstedes (2011) dimensjoner kan man si at det å fremme ungdommers utvikling er en prioritet uavhengig av hvilken by eller tettsted man vokser opp i. Norges regjering har fokus på å fremme likestilling for alle, uavhengig av kjønn, alder, etnisitet og kulturelt opphav (Utenriksdepartementet, 2007).

Med dette sagt har vi ikke tatt i betraktning kulturelle forskjeller mellom Hordaland og andre områder i Norge, eller forskjeller mellom større byer og landsbyer/tettsteder. I større byer vil ungdommer i større grad ha muligheten til å bli kjent med andre jevnaldrende med en annen kulturell og/eller etnisk bakgrunn. Dette er en faktor som kan tenkes å påvirke trivselsindikatoren *verdsette mangfold*. Disse små kulturelle forskjellene i de norske byene kan gjøre det noe utfordrende å generalisere funnene våre.

For utviklingsressursen *konstruktiv bruk av tid*, var et av spørsmålene i spørreskjemaet hvorvidt man gikk i kirke eller moské minst én time i uken. Dette spørsmålet kan være mindre relevant for norsk ungdom, da Norge har blitt et sekulært land med færre troende innbyggere enn tidligere, men denne forskjellen er liten (fra 8 til 14%) (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Til tross for at over 70% av den norske befolkningen tilhører en kristen kirke (Store Norske Leksikon, 2019), har gudstjenestebesøket gått fra å være 7,5 millioner gjennom året på tidlig 1990-tallet til å være på 6 millioner i 2012 (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Det kan også tenkes at en forskjell kan observeres mellom byer og tettsteder i Norge, der det er flere praktiserende religiøse enkelte steder enn andre. Dessuten kan en forskyvning fra statskirken til andre religioner sees, som følge av innvandring de siste årene. Det er 3.5% av den norske befolkningen som er medlem av ikke-kristne trosretninger. Av disse er det flest medlemmer i den islamske troen, med nesten 3 % (Statistisk Sentralbyrå, 2017b). Det kan derfor tenkes at områder med flere innvandrergrupper, eksempelvis flere praktiserende muslimer, enn i Hordaland kan føre til et annet resultat til spørsmålet om man går i moské minst en time i uken. Funnet vårt fra denne studien må derfor ta høyde for kulturelle

forskjeller i forskjellige byer i Norge, og dette gjør det vanskelig å si noe konkret om generaliserbarheten til studien. Eksempelvis er det høyere konsentrasjon av praktiserende muslimer i Oslo enn i andre norske byer (Statistisk Sentralbyrå, 2017b). Derimot kan funnene våre trolig generaliseres til lignende norske byer, med lignende demografi.

Tiltakene i skolen og tilbud om flere forskjellige etter-skole-aktiviteter avhenger også om man bor i en større by, tettsted eller landsby. Vårt utvalg kommer fra Norges nest største by, der det kan tenkes at flere tiltak allerede har blitt igangsatt, og at ungdommene i Hordaland har flere muligheter eller ressurser tilgjengelig og i umiddelbar nærhet. Det er eksempelvis flere muligheter for å bli med i ulike kulturelle og sosiale begivenheter, samt organisasjoner, i større byer enn på landet. Denne muligheten er viktig i forming av ungdoms vekst, da ungdomsperioden er en viktig tid som brukes til å utforske hvem en er og hva som er viktig for en. Samtidig gir dette også ungdommer muligheten til å oppleve å få være leder for en organisasjon eller å være aktiv i nærsamfunnet, noe som kan fremme selvtillit og mestringsfølelse. Det å holde seg opptatt med ulike aktiviteter som ungdom trives med og opplever som gøy, kan være med på å gi en følelse av mening samt redusere opplevd kjedsomhet. Dette vil igjen påvirke utviklingsressursen *konstruktiv bruk av tid* som i sin tur kan påvirke trivselsutfall. Dette ble vist i studien til Cooper og kolleger (1999), der etter-skole-aktivitetene signifikant kunne bidra til prediksjon av elevers akademiske prestasjon, selv etter at variabler som kjønn og klassetrinn ble kontrollert for. Desto mer tid ungdommene brukte på strukturerte aktiviteter fremfor TV-titting eller jobb, desto høyere karakterer så det ut til at de fikk.

Selv om Norge er et homogent land, med nasjonale politiske tiltak for barn og unge, er det vanskelig å si noe konkret om generaliserbarheten til funnene våre, da studien ble utført i Norges nest største by. Kommunene bestemmer også mange av vedtakene som blir implementert i skolen og fritidsordninger, noe som kan påvirke generaliserbarhet. Når ikke



alle ungdommer har de samme mulighetene i eksempelvis fritidsaktiviteter, vil dette trolig kunne påvirke utviklingsressurser, som for eksempel *konstruktiv bruk av tid*, og trivselsindikatorer, som for eksempel *verdsette mangfold*. Dermed kan man si at funnene våre kan generaliseres til steder som har samme rammeverk som Hordaland, og at det er nødvendig med mer forskning i byer av forskjellige størrelser og demografi.

Skandinaviske land har lignende verdier og styremakt, der Sverige og Danmark skårer relativt likt som Norge på Hofstedes dimensjoner (Hofstede Insights, udatert). Man kan tenke seg at skandinavisk ungdom vil ha tilgang på og oppleve mange utviklingsressurser, da disse landene også skårer høyt på UNICEF (Adamson, 2013) sin rapport. Det kan bli interessant å sammenligne Norge med andre skandinaviske land for å se om ungdommene opplever lignende utviklingsressurser, samt hvordan landenes politiske prioriteringer og satsninger kan påvirke tilgjengeligheten av utviklingsressurser. Ettersom de nordiske landene er meget like kulturelt kan man tenke at funnene våre kan til en viss grad generaliseres til andre nordiske land. Men det er vanskelig å si noe konkret om dette, da det er nødvendig med mer forskning.

### **Svakheter og Begrensninger med Studien**

Omkoding som ble gjort av de ulike svaralternativene kan ha påvirket resultatene som forekom i studien vår. For trivselsindikator *skolesuksess*, inkluderte vi kun de elevene som svarte at de stort sett hadde karakter 6 i kategorien “trivselsindikator tilstede”, slik som det er gjort i amerikanske studier. Det vil si at elevene som svarte at de stort sett får 5 og 6 i karakter på skolen ikke ble inkludert i denne kategorien. Med andre ord var det et større antall deltakere som havnet i “ikke tilstede”-kategorien enn hvis vi hadde inkludert de deltakerne som hadde fått både 5 og 6 i karakter, noe som kunne ha påvirket resultatene.

I vår studie var det færre eldre deltakere som rapporterte å ha to av utviklingsressursene; det er ikke lett å si hvorvidt det er slik at antall utviklingsressurser reduseres med alderen, eller om det er andre faktorer som kan ha bidratt til dette. Vår studie

var en kryss-seksjonell studie, og vi fikk derfor kun svar fra våre deltakere der og da. Dette er en begrensning i vår studie da vi ikke fikk fulgt opp våre deltakere og bekreftet relasjonen mellom utviklingsressursene og trivsel over tid. En longitudinell studie hadde vært en bedre og ideell metode for nettopp det å få bekreftet denne relasjonen.

En annen begrensning ved vår studie er at vi brukte et spørreskjema som er utviklet i USA, i den amerikanske konteksten. Det er da mulig at spørsmålene ikke fanger opp alle ressursene i den norske konteksten, eller at ikke alle spørsmålene er like relevante for norsk ungdom.

Da resultatene i vår studie er basert på selvrapporing, er det kun deltakernes subjektive opplevelse av både utviklingsressurser og trivselsutfall som blir rapportert. Dette kan ha påvirket resultatene vi fikk i vår studie, da det ikke er objektive mål på utviklingsressurser eller trivselsindikatorer. Samtidig kan selvrapporing være en ideell måte å samle inn data på, da det reflekterer deltagernes opplevelse av både utviklingsressurser og trivsel.

### **Studiens Implikasjoner**

**Implikasjoner for forskning.** Vi fant i vår studie at variablene forklarte kun 21% av variansen i *trivsel*. Dette betyr at det kan være mange andre variabler som påvirker trivselsutfall, som vi ikke har kunnet redegjøre for i vår studie. Det kan være nyttig og viktig å undersøke hvilke andre faktorer som kan spille inn, for å kunne få en bedre og mer omfattende forståelse for hva som bidrar til at ungdom i Norge trives, og hva som skjer når de ikke trives. For eksempel kan det tenkes at personlighetsvariabler kan påvirke trivsel, slik som personlighetstrekket planmessighet eller nevrotisisme. Kanskje kan andre variabler som identitet, oppvekstvilkår, tilknytning i relasjoner, tilhørighet til minoritetsgruppe eller majoritetsgruppe, eller ens psykiske helse ha noe å si for hvor mange trivselsindikatorer ungdom opplever å ha.

Resultater fra vårt studie viste en kjønnsforskjell i rapportering av utviklingsressursene, mens gutter og jenter rapporterte likt i forhold til *trivsel*. Dette kan indikere at det er andre faktorer enn tilgjengelige utviklingsressurser som er med på å bidra til opplevd trivsel, og at de utviklingsressursene vi har undersøkt i vår studie kan være mer relevant for et kjønn enn det er for det andre.

Vi fant en liten effekt av alder i vår studie, men kan ikke si noe mer enn dette. Derfor vil det være viktig å se hvordan alder påvirker trivsel i et livsløp i Norge, da man i longitudinelle studier kan si noe mer om denne utviklingen. Det er også viktig å se på hvorfor yngre deltakere rapporterer flere trivselsindikatorer enn eldre deltagere. Er det slik at trivselsutfall reduseres med økende alder, eller er det kun de eldre deltakerne i studien vår som opplever å ha færre trivselsindikatorer? Spørsmålene i studien kan også være mindre relevante for de eldre deltakerne enn de yngre. Det er også mulig at det er andre trivselsindikatorer som er unike for den norske konteksten som ikke dekkes av utviklingsressursene i spørreskjemaet som ble brukt i vår studie.

**Implikasjoner for politikk.** Forskning viser at ressursbyggingsprogrammer har en positiv effekt på barn og unges utvikling, og at dette har og en positiv effekt på forebygging av risikoatferd (Wiiium et al., 2018). I vår studie har vi også funnet sammenheng mellom utviklingsressurser og trivsel blant ungdommer. Det bør derfor vies et større fokus på å tilrettelegge utviklingsressurser i miljøet rundt ungdommen og gjøre disse lettere tilgjengelig for dem. Politiske tiltak som legger til rette at alle ungdommer har tilgang på utviklingsressurser i deres kontekst må prioriteres. Dessuten bør det være økt oppmerksomhet på viktigheten av at ungdommer opplever flest mulig utviklingsressurser. UNICEF sin rapport (Adamson, 2013) viser at Norge har gjort mange viktige tiltak for unges velvære, men det er fortsatt mye som kan forbedres, hvor det er barn og ungdom som faller ut av skolen.

**Praktiske implikasjoner.** Scales og kolleger (2000) sin studie viste at trivselsindikatorene samvarierer. Dette betyr at hvis man rapporterer en trivselsindikator er det mer sannsynlig å også oppleve adderende positive trivselsindikatorer. Tiltak i skolen og fritidsaktiviteter som bygger opp ungdommers ressurser har dermed en viktig rolle, da dette kan bygge opp trivsel. Ressursbyggende programmer har vist å ha en positiv effekt på opplevelsen av utviklingsressurser hos ungdom. Bangladeshiske ungdommer hadde en økning i ressurser med 30% etter 6-9 måneders ressursbyggingsprogram (Benson et al., 2011). I Filippinene var det 12% økning i ressurser etter 3-9 måneders program (Benson et al., 2011). Forskjeller i opplevelsen av ressurser hos unge kan tolkes som en refleksjon av de økonomiske, sosiale, kulturelle, og politiske strukturene i hvert land, som samsvarer med Bronfenbrenners økologiske modell. Tiltak og politiske prioriteringer rettet mot unge som fremmer positiv utvikling og ressurser bidrar til at unge opplever flere interne og spesielt eksterne ressurser. Derfor er det viktig med slike programmer som kan fremme ungdommers trivsel.

### Konklusjon

I vår studie fant vi en sammenheng mellom utviklingsressurser og trivsel. Norske ungdommer har tilgang til og opplever å ha flere utviklingsressurser sammenlignet med ungdommer fra flere andre land. PYD er et relativt nytt forskningsfelt, spesielt i Norge, og det er viktig å fortsette å forske på ungdommers utviklingsressurser for å kunne fortsette å tilrettelegge for dette. Samt å utforske hvilke tilrettelegginger som har en positiv effekt for ungdommers trivsel. Videre er det både nyttig og viktig å utføre longitudinelle studier for å studere effekten av implementeringen av ressursbyggingsprogrammer, for å se hvilken effekt alder og tiltak har på trivsel og utviklingsressurser. Utviklingsøkologier (skole, etter-skole-

programmer) kan bli intensjonelt endret for å øke/fremme utviklingsressurser, ved at man sørger for at ungdommer har tilgang på diverse eksterne utviklingsressurser.

Ungdom er fremtiden, og det er derfor viktig å fokusere på hva som kan fremme sunn og positiv ungdomsutvikling. Dette kan fremme ungdommers bidrag i samfunnet, noe som vil gagne alle, både fremtidige generasjoner og samfunnet generelt. Vil man ha et samfunn som fokuserer på de negative aspektene ved mennesker, og hvordan dette kan unngås? Eller et samfunn som fokuserer på, og fremmer menneskers positive kvaliteter? Ved å i økende grad vie ressurser til forskning på PYD vil man kunne bedre forstå ungdoms positive sider og hvordan man skal tilrettelegge fremveksten av disse sidene.

## Referanser

- Adamson, P. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview* (Innocenti Report Card 11). Hentet fra [https://www.unicef.no/sites/default/files/child\\_well-being\\_in\\_rich\\_countries.pdf](https://www.unicef.no/sites/default/files/child_well-being_in_rich_countries.pdf)
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. I R. Silbereisen & R. Lerner (Red.), *Approaches to positive youth development*, 33–59. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S., & Sesma, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 1(1), 894-942.  
doi:10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.  
doi:10.1080/17439760802399240
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Bergan, Ø. (2017). Country sheet on youth policy in Norway. *Youth partnership: Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth*. Hentet fra: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/background-information-on-youth-policy>
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A, Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735. doi:10.1007/s10964-010-9530-9

- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2015). *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study*. doi:10.1007/978-3-319-17166-1
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378. doi:10.1037/0022-0663.91.2.369
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33-43. doi:10.1016/j.rssm.2016.01.003
- Fulkerson, J. A., Story, M., Mellin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D., & French, S. A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: Relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 39(3), 337-345. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.12.026
- Groth, B., Jacobsen, K. A., Bangstad, S., & Rasmussen, T. (2019, 11. april). *Religion i Norge*. Hentet fra: [https://snl.no/religion\\_i\\_Norge](https://snl.no/religion_i_Norge)
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Rapport nr. 06/2015). Hentet fra [http://sunnekommuner.no/doc-temagrupper/Trivsel\\_i\\_skolen - Rapport fra Helsedirektoratet.pdf](http://sunnekommuner.no/doc-temagrupper/Trivsel_i_skolen_-_Rapport_fra_Helsedirektoratet.pdf)

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*. doi:10.9707/2307-0919.1014
- Hofstede Insights. (udatert). *Country comparison*. Hentet 26. mars 2019 fra <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in Child Development and Behaviour*, 41(1), 1-17.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Ny i Norge. (udatert-a). *Grunnskole*. Hentet 5. april 2019 fra <http://www.nyinorge.no/no/Ny-i-Norge-velg-sprak/Ny-i-Norge/Barn-og-skole/Skolesystemet/Grunnskolen/>
- Ny i Norge. (udatert-b). *Videregående skole*. Hentet 5. april 2019 fra <http://www.nyinorge.no/no/Ny-i-Norge-velg-sprak/Ny-i-Norge/Barn-og-skole/Skolesystemet/Videregaende-skole/>
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264229945-en
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- OECD. (2018). *Investing in youth: Norway*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264283671-en
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.



Search Institute. (2012). *Developmental assets: A profile of your youth*. Minneapolis: Search Institute.

Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (2007). *Approaches to positive youth development*. London: SAGE publications.

Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Norge - et sekulært samfunn?* Hentet 5. april 2019 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norge-et-sekulaert-samfunn>

Statistisk Sentralbyrå. (2017a). *Guttene havner bakpå*. Hentet 30. april 2019 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>

Statistisk Sentralbyrå. (2017b). *4 prosent muslimer i Norge?*. Hentet 07. mai 2019 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge-329115>

Steinberg, L. (2004). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005

St.meld. nr. 40 (2001-2002). (2002). *Om barne- og ungdomsvernet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2001-2002-/id471124/>

Tønnesson, Ø., & Svartdal, F. (2018, 21. november). *Ungdom*. Hentet fra <https://snl.no/ungdom>.

Thuesen, N. P., Thorsnæs, G., & Røvik, S. (2019, 29. mars). *Norge*. Hentet fra: <https://snl.no/Norge>

Utenriksdepartementet. (2007). *Handlingsplan for kvinners rettigheter og likestilling i utviklingssamarbeidet: 2007-2009*. Videreføres 2010–201. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/utvikling/kvinner-og-likestilling/handlingsplan\\_kvinnerno\\_0510.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/utvikling/kvinner-og-likestilling/handlingsplan_kvinnerno_0510.pdf)

Wiium, N. (2017). Thriving and contribution among emerging adults in Ghana. I

R. Dimitrova (Red.), *Well-being of youth and emerging adults across cultures*, 75-93. New York: Springer.

Wiiium, N., Dost-Gözkan, A., & Kopic, M. (2018). Developmental assets among young people in three European contexts: Italy, Norway and Turkey. *Child & Youth Care Forum*, 48(2), 187-206.

World Health Organization. (2019). *Adolescent health and development*. Hentet 12. mars 2019 fra

[http://www.searo.who.int/entity/child\\_adolescent/topics/adolescent\\_health/en/](http://www.searo.who.int/entity/child_adolescent/topics/adolescent_health/en/)

Youth Policy: Italy (2014). *Youth policy factsheets: Italy*. Hentet 25. april 2019 fra

<http://www.youthpolicy.org/factsheets/country/italy/>

Youth Policy: Norway (2014). *Youth policy factsheets: Norway*. Hentet 25. april 2019 fra

<http://www.youthpolicy.org/factsheets/country/norway/>

Youth Policy: Turkey (2014). *Youth policy factsheets: Turkey*. Hentet 25. april 2019 fra

<http://www.youthpolicy.org/factsheets/country/turkey/>

## Appendiks

“Search Institute has identified the following building blocks of healthy development that help young people grow up healthy, caring, and responsible.” (Benson, 2007, s. 199)

| External assets                    | Eksterne utviklingsressurser                   |
|------------------------------------|--|
| Support                            | Støtte   |
| 1. Family support                  | 1. Familiestøtte                               |
| 2. Positive family communication   | 2. Positiv familiekommunikasjon.               |
| 3. Other adult relationships       | 3. Andre voksne relasjoner                     |
| 4. Caring neighborhood             | 4. Omsorgsfullt nabolag/nærmiljø               |
| 5. Caring school climate           | 5. Omsorgsfullt skoleklima                     |
| 6. Parent involvement in schooling | 6. Foreldre som er involvert i skolegangen.    |
| Empowerment                        | Myndiggjøring                                  |
| 7. Community values youth          | 7. Lokalsamfunnet verdsetter ungdom.           |
| 8. Youth as resources              | 8. Ungdom er sett på som ressurser.            |
| 9. Service to others               | 9. Å hjelpe andre                              |
| 10. Safety                         | 10. Trygghet                                   |
| Boundaries and expectations        | Grenser og forventninger                       |
| 11. Family boundaries              | 11. Grenser i familien.                        |
| 12. School boundaries              | 12. Grenser i skolen.                          |
| 13. Neighborhood boundaries        | 13. Grenser i nabolaget/nærmiljøet.            |
| 14. Adult role models              | 14. Voksne rollemodeller.                      |
| 15. Positive peer influence        | 15. Positive påvirkninger fra jevnaldrende     |
| 16. High expectations              | 16. Høye forventninger.                        |
| Constructive use of time           | Konstruktiv bruk av tid                        |
| 17. Creative activities            | 17. Kreative aktiviteter.                      |
| 18. Youth programs                 | 18. Ungdomsprogrammer/etter-skole aktiviteter. |
| 19. Religious community            | 19. Religiøst miljø.                           |
| 20. Time at home                   | 20. Tid brukt hjemme.                          |

---

*Note:* Egen oversettelse fra engelsk til norsk.

**Internal Assets****Indre utviklingsressurser**

Commitment to learning

Forpliktelse til læring

21. Achievement motivation

21. Oppnåelsesmotivasjon

22. School engagement

22. Skoleengasjement

23. Homework

23. Lekser

24. Bonding to school

24. Tilknytning til skolen

25. Reading for pleasure

25. Lese for gøy

Positive values

Positive verdier

26. Caring

26. Omsorg

27. Equality and social justice

27. Likhet og sosial rettferdighet

28. Integrity

28. Integritet

29. Honesty

29. Ærlighet

30. Responsibility

30. ansvar

31. Restraint

31. Tilbakeholdenhet

Social competencies

Sosial kompetanse

32. Planning and decision making

32. Planlegging og beslutningstaking

33. Interpersonal competence

33. Interpersonlig kompetanse

34. Cultural competence

34. Kulturell kompetanse

35. Resistance skills

35. Tilbakeholdenhetsferdigheter

36. Peaceful conflict resolution

36. Fredelig konflikthåndtering

Positive identity

Positive identitet

37. Personal Power

37. Personlig styrke

38. Self-Esteem

38. Selvtillit

39. Sense of Purpose

39. En følelse av mening

40. Positive View of Personal Future

40. Positivt syn på egen fremtid

---

*Note:* Egen oversettelse fra engelsk til norsk.