

Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2016
30 stp

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for landskapsplanlegging

Det handler ikke om hvordan du har det, men hvordan du tar det - en kvalitativ studie av unge jenters erfaringer med stress i et salutogent perspektiv

Helle Bones
Master i folkehelsevitenskap

FORORD

Når man skriver master stopper livet liksom litt opp, samtidig som tiden flyr veldig fort av gårde. To år på overtid er jeg endelig ved veis ende i min utdanning, og masteroppgaven er ferdig. Det har vært en lang prosess; krevende, utfordrende og frustrerende. Det har også vært interessant, lærerikt og berikende, og jeg sitter igjen med mye kunnskap, både faglig og personlig. Å skrive masteroppgave har på mange måter vært ensomt, men jeg hadde aldri kommet meg gjennom dette hadde det ikke vært for menneskene rundt meg. Jeg har virkelig erfart betydningen av sosial støtte for mestring, motivasjon og gjennomføringsevne.

Først og fremst takk til informantene mine, som stilte opp og delte erfaringer og opplevelser med meg, enda så travelt det var på skolen. Oppgaven er blitt til på grunn av dere. Tusen takk! Hjertelig takk til min veileder Kristin Walseth, som flere ganger har vist meg stien når jeg ikke har sett skogen for bare trær. Takk for klargjørende, inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært absolutt nødvendig for å få oppgaven ferdig.

Tusen takk til mine to små gutter, Sebastian og Martin. Dere har måttet tåle en til tider irriterende og fraværende mamma, men dere skal vite at den største motivasjonen for å få dette ferdig, det har vært dere og den livsgleden dere viser meg hver eneste dag. En spesielt stor takk til mamma-mormor, som gjennom hele masterløpet har stilt opp og passet guttene når jeg har måttet jobbe med studiet og oppgaven. Takk til øvrig familie også, summen av barnepass har vært helt uunnværlig for å få dette prosjektet i land. Tusen takk til min lillesøster Karina som korrekturleste oppgaven midt i fødselspermisjonen. Takk til Erlend for teknisk hjelp.

Julie; uten deg hadde studietiden blitt ganske kjedelig. Tusen takk for at du har vært der gjennom hele masteren. Takk for alle stundene med latter, for oppmuntring, gjennomlesing, for at du tålmodig har lyttet når jeg har klaget, og for pass av guttene. Nå kan vi gå ut og drive helsefremmende arbeid sammen!

Tusen takk til alle sammen, dette hadde ikke gått uten dere!

Oslo, mai 2016

Helle Bones

SAMMENDRAG

Stress og psykiske plager er en helseutfordring for mange unge i dag. Studier viser at psykiske helseplager har økt hos jenter over de siste årene, og prestasjonspress i skolen er trukket frem som en årsaksforklaring. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan unge jenter opplever og håndterer stress, og hva som kan bevare eller styrke helsen i en slik kontekst. Oppgaven benytter et salutogent perspektiv på stress og mestring som overordnet teori. Studien har et kvalitativt design med et fenomenologisk perspektiv, og benytter semi-strukturerte intervjuer med informanter fra en videregående skole i Oslo med høyt inntakssnitt.

Oppgavens funn viser at stress i skolen knyttes til karakterpress, egne og andres forventninger og til frykten for å bli oppfattet som dum. Erfaringer med stress og opplevelsen av mestring henger sammen med sosial støtte. Et hovedfunn er at støttende foreldre som ikke stiller strenge krav til faglige prestasjoner, ser ut til å fungere som en motstandsressurs som påvirker informantenes mestringsevne og erfaringer med stress positivt. Motsatt fremmes manglende mestringsfølelse og stress av foreldre som gir lite støtte og forventer mye, de er en kilde til motstandsunderskudd. Hovedinntrykket er at informantene er stressa i perioder, men at de ser ut til å mestre skolens krav og utfordringer. Det å ha et sosialt nettverk generelt og ved skolen spesielt ser ut til å dempe opplevelsen av stress i krevende situasjoner. Lærerens evne til å vise omsorg, forståelse og til å ta seg tid til å snakke med elevene trekkes frem som viktig for informantenes trygghet, deltakelse og motivasjon. Det vil være av interesse med en større studie som undersøker ungdommers mestringsressurser og mestringsstrategier i relasjon til skole, stress og helse. Det vil også være interessant med en studie som utforsker det salutogene perspektivet i relasjon til utdanning hos unge med innvandrerbakgrunn.

Stress i forbindelse med skolen oppleves som slitsomt, men også forståelig, meningsfullt og håndterbart når det settes inn i en større kontekst der resultater, læring og fremtidsdrømmer står i fokus, hvor sosial støtte er tilgjengelig, hvor man opplever at man har medbestemmelse og kontroll, og mestrer utfordringer og krav. Opparbeidet visshet om at ting løser seg, bidrar til selvtillit og innsats. Erfaringer med stress kan virke helsefremmende hvis man lærer å håndtere utfordringer på en konstruktiv måte.

ABSTRACT

For a growing number of adolescents, stress and psychological distress is a health concern. Studies show an increase in mental health problems among girls, and one explanation of the feeling of inadequacy reported is the constant performance focus in school. The objective of this study is to provide insight into young girls' experiences with and management of school related stress, and to discover factors that can preserve or strengthen health in a context where stress is part of everyday life. A salutogenic perspective on stress and coping is chosen as the main theoretical perspective, while the term self-efficacy serves as additional theory. This thesis applies a qualitative design with a phenomenological perspective, conducting semi-structured interviews with informants from a high-ranking high school in Oslo.

Findings reveal that school related stress is interrelated with academic achievement, academic expectations and the fear of being perceived as less intelligent. Stress and difficulties of coping are related to social support. The main finding is that supportive parents with lower academic goals for their children seem to affect the informants' coping skills and experiences with stress in a positive way, enabling a resistance surplus; conversely, stress and a lack of coping seems to be promoted when parents provide less support and set higher academic goals for their children, they may create a resistance deficit. Overall the informants seem to cope with academic demands and challenges when faced with stress and in general it seems that having a social network, especially at school, serves as a buffer against stress in challenging situations. A teacher's ability to show compassion and understanding, and to take the time to talk with the students, is considered important for mitigating stress and for the informants' sense of comfort, participation and motivation. Further research that explores the coping strategies and resources of adolescents in relation to school, stressors and health will be of interest. A study that explores the salutogenic perspective in relation to the education of adolescents with a different ethnic background will also be of interest.

School related stress is experienced as tiring, but comprehensible, meaningful and manageable when seen in a larger context where achievements, learning and future dreams are in focus, where social support is an available resource, where one has a sense of empowerment and control and can cope with challenges and demands. This promotes self-confidence and efforts. Stress related experiences could be health promoting if one learns to cope with challenges constructively.

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
2.0 Teori og tidligere forskning.....	3
2.1 Folkehelse i skolen	3
2.2 Salutogenese	4
2.2.1 Generelle motstandsressurser.....	5
2.2.2 Opplevelsen av sammenheng – OAS.....	7
2.2.3 Forholdet mellom komponentene	9
2.2.4 Grenser	9
2.2.5 Salutogene faktorer i skolen	10
2.3 Self-efficacy/mestringstro.	11
2.4 Skolegang, motivasjon og mestring	13
3.0 Metode	Feil! Bokmerke er ikke definert.
3.1 Valg av metode	16
3.2 Utvalg og rekruttering.....	17
3.2.1 Utvalg	17
3.2.2 Rekruttering.....	18
3.3 Intervju	19
3.3.1 Forberedelser og min forforståelse.....	19
3.3.2 Utforming av intervjuguide.....	20
3.3.3 Gjennomføring av intervju	21
3.4 Analyse og tolkning	23
3.4.1 Transkripsjon	23
3.4.2 Meningsfortetting	23
3.5 Validitet, troverdighet og overførbarhet.....	24
3.5.1 Validitet	24
3.5.2 Troverdighet	26
3.5.3 Overførbarhet.....	26
3.6 Ethiske refleksjoner	27
4.0 Resultater	28
4.1 Profilene.....	29
4.1.1 Hovedprofilen: ”Ser fremover”	29
4.1.2 Mot-profilen: ”Det er virkelig for mye av alt, liksom”	35
4.1.3 Hybridprofilen – ”Litt av begge deler”	36

4.1.4	Diskusjon: Motstandsressurser og motstandsunderskudd.....	38
4.2	Sosial støtte	42
4.2.1	Venner	42
4.2.2	Familie.....	43
4.2.3	Læreren	43
4.2.4	Diskusjon: Sosial støtte som buffer mot stress.....	45
4.3	Kilder til stress.....	47
4.3.1	Å prestere på skolen.....	48
4.3.2	Diskusjon: Betydningen av prestasjonspress.....	51
4.3.3	Egne og andres forventninger.....	53
4.3.4	Diskusjon: Betydningen av forventningspress.....	55
4.4	Mestringsstrategier	57
4.4.1	Forberedelser.....	57
4.4.2	Adspredelser.....	58
4.4.3	Diskusjon: Helsefremmende mestringsstrategier?	60
5.0	Avsluttende diskusjon.....	64
	Referanser.....	71
	Vedlegg.....	
	Vedlegg 1 – informasjonsskriv til skolen	
	Vedlegg 2 – informasjonsskriv for elever.....	
	Vedlegg 3 – intervjuguide	
	Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD	

1.0 Innledning

”Men det er jo bevist da at ungdommer gjennomsnittlig, det her var fra USA da men det gjelder sikkert her også, har et stressnivå som viser like mye som asyluminnsatte hadde på 50-tallet. At ungdom har så mye stress liksom, jeg ser det, men jeg tror at nå har det blitt hverdagen vår, det er helt vanlig at vi er stresset.”

(Jasmin, 16)

Idéen til denne oppgaven fikk jeg julen 2014, da jeg leste en kronikk av Finn Skårderud i Aftenposten. Der problematiseres de unges jakt på prestasjoner, og Skårderud peker blant annet på utdanningssystemet som en kilde til press og stress (Skaarderud 2014). Media har de siste årene satt søkelys på ”generasjon prestasjon”, et begrep som beskriver vår tids flinke, ambisiøse og veloppdratte ungdommer, noe som kommer frem av Ungdata-studiene (NOVA 2015). Ungdata-rapporten (2015) viser at dagens ungdomsgenerasjon er veltilpasset, aktiv og hjemmekjær. Unge i dag svarer at de har nære venner de kan stole på, de har nære bånd til foreldrene sine, trives på skolen og ser lyst på framtiden. Samtidig viser Ungdatas rapport at mange unge mellom 13 og 16 år har typiske symptomer på stress i hverdagen, og for jentene har andelen med psykiske helseplager økt de siste årene. På videregående skoler i Oslo rapporterer 28% av jentene om typiske symptomer på stress (NOVA 2015).

Det norske utdanningssystemet er de siste 50 år blitt stadig mer omfattende. Med Reform 94 ble treårig videregående skole en rettighet for alle, og det å ta utdanning er viktig for å oppnå formell kompetanse. Uansett bakgrunn har alle lik mulighet til å ta utdanning, noe som har betydning for individers personlige utvikling, og det har blitt en stadig viktigere forutsetning for å lykkes i et samfunn som beskrives som et kunnskaps- eller kompetansesamfunn (Hansen 2010). Utdanning er en viktig determinant for helse, og de som gjennomfører videregående skole ”har større sannsynlighet for varig tilknytning til arbeidslivet, og reduserer risikoen for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger” (Meld. st. 28 2016). Ludvigsen-utvalget la i juni 2015 frem en utredning om fremtidens skole, der det ble anbefalt å få folkehelse og livsmestring inn i skolen. I utredningen står det at en samfunnsutvikling med økt individualisering, fremmer elevers behov for å lære mer om motivasjon, mestring og det å ta ansvar for sitt eget liv. Dette vil virke helsefremmende med tanke på helseutfordringer som psykiske lidelser som barn og unge opplever i dag (NOU 2015: 8). Den 15.april 2016 ble en

ny stortingsmelding lagt frem av regjeringen, der anbefalingene fra fjorårets utredning er tatt til følge. Folkehelse og livsmestring nå skal inn i skolen på en måte som gjør eleven rustet til å møte utfordringer i et samfunn der mange unge opplever press på forskjellige områder (Meld. st. 28 2016). Da kunnskapsløftet ble innført i 2006, var det med mål om å gjøre elever og lærlinger i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Meld. st. 28 2016). Siden da har elevers karakternivå økt, og flere toppkarakterer deles ut. Det er antydnet at reformen har ført til at skolen i større grad enn tidligere fokuserer på læring og akademiske kunnskaper. Dette kan påvirke foreldre til å bli opptatt av barnas prestasjoner, til større foreldreengasjement hva angår det skolen kan gi av kunnskap, og føre til et større faglig press på elevene både på hjemmebane og i skolen (Bakken & Elstad 2012).

Folkehelsearbeid er definert som ”samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme befolkningens helse gjennom å svekke faktorer som medfører helserisiko og styrke faktorer som bidrar til helse” (Helsedirektoratet 2010). Med utgangspunkt i dette vil jeg presentere faktorer som har betydning for unge jenters opplevelser med og mestring av stressende situasjoner i skolen. Stress kan medføre en helserisiko, men det er ikke sånn at alle elever som stresser i skolen opplever at det går ut over helsen deres. Det er fullt mulig å være ambisiøs og sette høye krav til seg selv uten at det er negativt for helsen. Jeg vil i denne oppgaven undersøke hva det er som kan være bra for helsen i en kontekst der krav, fokus på prestasjoner og perioder med mye stress er en del av hverdagen.

1.1 Problemstilling

De fleste ungdommer starter videregående opplæring etter 10 års obligatorisk skolegang, og tilbringer svært mye av tiden sin på skolen og med skolerelatert arbeid. Hva er det som oppleves som stressende for dem, og hvordan forholder de seg til stresset de opplever? Hvilke ressurser har de for å håndtere utfordringer, og hva trekker de selv frem som relevant for at de lykkes på skolen? Kan opplevelsen av stress også gi positive konsekvenser? På bakgrunn av dette vil følgende problemstilling besvares: *Hvilken betydning har unge jenters mestringsressurser og mestringsstrategier for deres erfaringer med stress?*

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for oppgaven beskrives. Jeg starter med en redegjørelse av folkehelseperspektivet. Deretter presenterer jeg hovedgrunnlaget for oppgavens diskusjon og analyse; Antonovskys teori om salutogenese. Jeg redegjør for hvordan jenters erfaringer med stress kan forstås i et helsefremmende perspektiv, med vekt på faktorer i og rundt dem som kan bidra til vellykket mestring av stress og spenning. Jeg gjør rede for begrepene *generelle motstandsressurser (GMR)* og *opplevelse av sammenheng (OAS)*, og setter dette i sammenheng med ungdommers skolegang. Videre følger en presentasjon av Banduras begrep om *self-efficacy*; mestringstro, fordi det er viktig å se teorien om salutogenese i lys av en teori om mestring.

Jeg presenterer også forskning som er gjort på feltet. Her legges relevante tall fra fjorårets Ungdata-rapport frem, jeg redegjør for behovet for en skole som setter sosial støtte og mestring høyt, og viser til forskning som vektlegger relevansen av et salutogent perspektiv i skolen.

2.1 Folkehelse i skolen

Helse er å ha overskudd og energi til å takle hverdagens krav, er funnet å være ”vevd uløselig inn i livet” i en studie av nordmenns oppfatning av helse, og forbindes med trivsel, funksjon, natur, humør, mestring og overskudd og energi (Fugelli 2001). Verdens helseorganisasjons (WHO) definisjon av psykisk helse lyder som følger: ”*en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet. Psykisk helse er langt mer enn fravær av sykdom og plager og omfatter både den subjektive følelsen av å trives og den objektive kapasiteten til å møte livets utfordringer*” (WHO 2014). Tilnærmingen favner bredt, men belyser at mestring er av betydning for helsen, både når det gjelder å takle stress og for å kunne være et menneske som har det godt og tåler motgang. Hvis man vektlegger positive verdier i helseregnskapet, som humor og noen å være glad i, kan man oppleve å ha god helse på tross av sykdom og avvik (Fugelli 2001).

I læreplanens generelle del står det at ”*opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev*

kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.” (Utdanningsdirektoratet 2011).

WHO har siden 1993 hatt et program kalt ”helsefremmende skoler”, og det er i dag en forståelse av at det er en sammenheng mellom helse og prestasjoner på skolen. Det betyr at skolen har et ansvar for å tilrettelegge undervisning og skape et miljø som bidrar til god helse for elevene, hvor elevene lærer å vise omsorg for seg selv og andre, og blir i stand til å ta gode avgjørelser og kan ta kontroll over omstendigheter i livet sitt. Derfor er det viktig at helseforskning og skoleforskning har et felles mål om å utarbeide en praksis som gjør at skolesystemet skaper en setting som både bidrar til læring og er helsefremmende (Nilsson 1998; World Health Organization 1995).

2.2 Salutogenese

I teorien om salutogenese stilles spørsmålet om hva det er som gjør at noen holder seg friske tross motstand; hva det er som skaper grobunn for god helse. I følge Antonovsky (2012) er stressfaktorer og kaos en naturlig del av menneskers tilværelse, noe man må forholde seg til og reagere på. Spenningene som oppstår når man opplever stress, må håndteres. Noen bevarer helsen på tross av opprivende og stressende hendelser, andre gjør det ikke. Utfallet av stresshåndteringen, enten nøytral, patologisk eller salutogen, avhenger av hvor passende stresshåndteringen er. Å studere faktorer som avgjør stresshåndtering blir dermed et nøkkelspørsmål i helsevitenskapene (Antonovsky 2012). Sentrale begreper i den salutogene teorien er opplevelsen av sammenheng (OAS), og generelle motstandsressurser (GMR). Salutogenese har et positivt helsebegrep, det handler om å avdekke faktorer som kan gi individet bedre helse. I denne forståelsen defineres helse som et kontinuum, mennesker betraktes ikke som friske eller syke, men som plassert på en skala der god helse ligger i den ene enden og dårlig helse i den andre. Kilder til stress kan være indre krav eller ytre omstendigheter, daglige irritasjonsmomenter eller akutte livshendelser, men Antonovsky sier at heller enn å ha fokus på kildene, bør man se på hvilke faktorer det er som bidrar til at personen beveger seg i retning av helse. Koblet til stress forstås denne orienteringen best hvis man ser kilder til stress i lys av mestringsmekanismer og mestringsressurser (Antonovsky 2012; Langeland 2009).

2.2.1 Generelle motstandsressurser

Generelle motstandsressurser er indre eller ytre faktorer som for eksempel viljestyrke, motivasjon, sosial støtte, økonomi, intelligens og kulturell kapital. Motstandsressursene påvirker hvordan man håndterer utfordringer, og evnen til å ta i bruk slike tilgjengelige ressurser varierer mellom mennesker. Jo flere motstandsressurser individet opplever å ha tilgjengelig, jo sterkere blir opplevelsen av sammenheng. Sosial støtte; det å ha nære emosjonelle bånd til noen, fremheves som særlig viktig, og Antonovsky hevder at når stressfaktorer er helsebringende når de kombineres med sosial støtte. (Antonovsky 2012; Johnson 2004; Langeland 2009; Lindstrom & Eriksson 2006; Nilsson 1998).

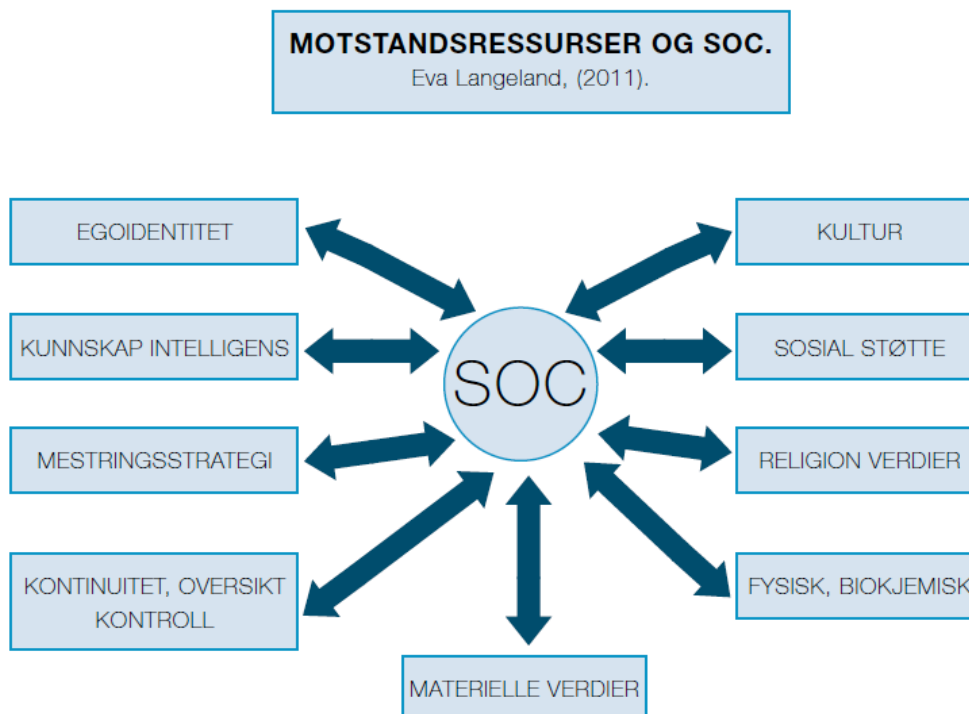
Langeland (2014) refererer til følgende definisjon av Antonovsky for å gjenkjenne motstandsressurser: *”Enhver karakteristikk av personen, gruppen eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning”*. De generelle motstandsressursenes funksjon er å plassere den kontinuerlige strømmen av stressfaktorer inn i en meningsfull sammenheng, de bidrar til mestring av stress og belastninger i utfordrende situasjoner. De er med på å skape opplevelser i livet som *”preges av indre sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom underbelastning og overbelastning”* (Antonovsky 2012). Felles for alle ressursene er at de gjør det mulig å se på stress og spenning som noe meningsfullt. De tilrettelegger for positive erfaringer med stress, noe som over tid vil generere en sterk opplevelse av sammenheng (Antonovsky 2012). Det er vanlig å sette stressfaktorene i forgrunnen, som forklaringer på hvorfor folk blir syke, mens mestringsressursene som bidrar til at personen holder seg på helseenden av kontinuumet stilles i bakgrunnen eller overses helt. Med et salutogent perspektiv snur man på dette, og ser etter hvordan man aktivt tilpasser seg et miljø der man hele tiden utsettes for stressfaktorer. Dette perspektivet åpner for at stressfaktorene er tilstede uten at de nødvendigvis må bekjempes, fordi oppmerksomheten rettes mot mestringsressursene; det som bidrar til at stress kan håndteres på en måte som løser opp spenning (Antonovsky 2012).

I denne oppgaven vil det innebære å se hvordan jenter i videregående forholder seg til og håndterer stress og utfordringer i lys av det vi kan kalle friskfaktorer eller suksessfaktorer. Fremfor å fokusere på hva det er som gjør at unge jenter stresser må jeg se etter faktorer i livene deres som bidrar til at de håndterer stress på måter som kan sies å være helsefremmende. Å gå på skolen innebærer at man tilbringe store deler av barne- og

ungdomsårene sine i et miljø hvor stress for mange blir en del av hverdagen. Å kun peke ut faktorer som bidrar til stress og som kan forklare hvorfor noen ungdommer stresser så mye at det går ut over helsen deres, vil innebære at man har mindre fokus på hvilke ressurser de har tilgjengelig og som kan bidra til mestring, helse og trivsel.

Antonovsky (2012) forklarer at på samme måte som helse er et kontinuum, så kan hver enkelt motstandsressurs plasseres på et tilsvarende kontinuum. En sterk opplevelse av sammenheng avhenger av hvor høyt ressursene kommer på kontinuumet. I denne sammenhengen introduseres *generelle motstandsunderskudd*: Jo lavere på kontinuumet ressursene plasseres, jo mer sannsynlig er det at individet gjør seg negative erfaringer som bidrar til en svak OAS. I slike tilfeller vil en stressfaktor gi ”en livsopplevelse preget av manglende sammenheng, under- og overbelastning og utestenging fra deltakelse i beslutningstaking” (Antonovsky 2012:50).

Langelands (2014) salutogene modell viser samspillet mellom generelle motstandsressurser og opplevelsen av sammenheng:



Figur 2: Det gjensidige samspillet mellom Generelle Motstands Ressurser (GMR) og Sense of Coherence (SOC) (Langeland, 2011).

Egoidentitet er en emosjonell ressurs, hvor personens selvoppfatning er sentral. Denne motstandsressursen kan styrkes av evnen til å handle. God handlingskompetanse vil bidra til positiv identitetsfølelse, som en følge av økt mestring. *Kunnskap og intelligens* er kognitive ressurser. Med kunnskap får man innsikt, noe som åpner for mer bevisste valg. Langeland (2014, s 13) skriver at ”handling og øvelse fremmer opplevelse av mestring og styrker identiteten”. *Mestringsstrategier* trekkes frem som et viktig hovedområde for motstandsressurser, og kjennetegnes ved en rasjonell og fleksibel holdning, samt evnen til å regulere følelser. *Kontinuitet, oversikt og kontroll* er motstandsressurser på makronivå og som påvirkes av kultur og samfunn. *Materielle verdier* er for eksempel klær, penger og bolig. *Kultur* er ressurser som styrker opplevelsen av sammenheng hvis det finnes rom for å delta i aktiviteter som musikk, friluftsliv, idrett, kunst og så videre. *Religion verdier* belyser områder som gir retning og mening i livet, mens *Fysisk og biokjemisk* peker på ressurser som god fysikk, gener og immunsystem (Langeland 2014). Vi ser her hvordan motstandsressurser og OAS (SOC: Sense of coherence) opererer i et gjensidig samspill, de påvirker og påvirkes av hverandre. Mestringsstrategier formes og utvikles av personens opplevelse av sammenheng. Samtidig vil det være slik at måten man velger å løse en utfordring på, vil påvirke opplevelsen av sammenheng. Hvis man gjentatte ganger velger en effektiv måte som løser situasjonen på en god måte, vil OAS styrkes, mens lite egnede strategier over tid vil svekke OAS.

2.2.2 Opplevelsen av sammenheng – OAS

Salutogenesens grunnleggende konsept er opplevelsen av sammenheng (OAS), som er evnen til å benytte motstandsressursene man har tilgjengelig i møte med stress. Dette bidrar til mestring av livets utfordringer. De generelle motstandsressursene legger grunnlag for en livserfaring som fremmer og utvikler en sterk OAS, som bidrar til troen på at man kan håndtere enhver situasjon uavhengig av hva som skjer i livet (Antonovsky 2012; Lindstrom & Eriksson 2006; Nilsson 1998). Begrepet defineres som ”en helhetlig holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig, men dynamisk tillit til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at det er stor sannsynlighet for at ting vil gå så godt som man med rimelighet må kunne forvente” (Antonovsky 2012: 17). Styrken på OAS henger sammen med i hvilken grad individet opplever sin tilværelse som forståelig, håndterbar og meningsfull:

Med *forståelig* menes at informasjon og stimuli som man mottar og utsettes for gir mening, man forstår sin livssituasjon. Det betyr at man skjønner hvorfor noe skjer når man blir utsatt

for stressende hendelser, og at det ikke fremstår som en byrde. Det handler om indre kontroll og selvtillit i møte med utfordringer.

At verden er *håndterbar* betyr at man har tro på at man har tilgjengelige ressurser til rådighet for å løse en situasjon, og klarer å benytte seg av disse ressursene for å ta tak i problemer og utfordringer som oppstår. Å benytte seg av slike ressurser er med på å gi individet mestringstro.

Når verden er *meningsfull* betyr det at det man gjør gir mening. Det å legge ned en innsats for å håndtere krav og utfordringer har en verdi, og utfordringer oppfattes som verdt å engasjere seg i. Ut av dette vokser motivasjonen frem (Antonovsky 2012; Johnson 2004; Langeland 2009; Lindstrom & Eriksson 2005).

Opplevelsen av sammenheng er et viktig begrep når vi snakker om mestring. I hvilken grad en person opplever verden som forståelig, håndterbar og meningsfull, styres av tidligere livserfaringer, særlig de som blir gjort i barne- og ungdomsårene, når man skal lære seg å stå på egne ben og bli kjent med livet. I tenårene vil individets OAS styrkes eller svekkes gjennom erfaringer det gjør seg med andre mennesker og i sitt møte med samfunnsinstitusjoner, som for eksempel skolen. Antonovsky mener at slike institusjoner kan ha en salutogen funksjon, og at skolen bør implementere et salutogent og helsefremmende perspektiv (Antonovsky 2012; Nilsson 1998). Grunnlaget som legges i disse årene er med på å forme en holdning til livet, som er rettet mot problemløsning. Ifølge Antonovsky har OAS potensial til å endres gjennom livet, påvirket av ytre hendelser og interne reaksjoner på disse. (Langeland 2009; Lindstrom & Eriksson 2005). Med positive mestringserfaringer, vil opplevelsen av kontroll være større, noe som gjør at verden fremstår som forståelig og meningsfull. Hvis opplevelsen er at man har lite kontroll og mulighet til å påvirke i hvilken retning livet går, vil verden fremstå som mindre meningsfull, og kan være vanskelig å begripe. Da kan det oppstå en følelse av maktesløshet som vil ha betydning for evnen til å mestre (Espnes 2009). Antonovsky (2012) sier at OAS ikke er et personlighetstrekk, men en grunnholdning hos mennesket som bestemmes av erfaringer knyttet til kultur, sosial struktur og nåtidens historie. Individets liv er i stor grad påvirket av sosial kontekst, men er samtidig handlende aktører som velger hvilke sider av en situasjon det skal fokusere på. Stimuli kan enten defineres som en positiv utfordring eller som en byrde eller risiko. Har man en sterk OAS er det naturlig å lete etter det som gir mening i en situasjon fordi man har en positiv

forventning, mens en person med svak OAS legger merke til det som er kaotisk og håpløst. Man vil være mer tilbøyelig til å gi opp og har kanskje ikke et reelt ønske om å mestre situasjonen.. På grunn av forventningen til det negative, vil meningsbærende elementer lett kunne overses. I en gitt situasjon vil en person med sterk OAS ta i bruk ressurser som bidrar til mestring. En sterk OAS påvirker altså individets mestringstro og vilje til å håndtere den aktuelle utfordringen (Antonovsky 2012). Med en sterk OAS har man altså iboende ressurser som mobiliseres når stress oppstår. Antonovsky understreker at OAS ikke er en måte å mestre på, men en evne til å velge den best egnede mestringsstrategien (Antonovsky 2012).

2.2.3 Forholdet mellom komponentene

Komponentene i OAS- begrepet; Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er i følge Antonovsky (2012) uløselig knyttet til hverandre. Samtidig er det slik at ulike situasjoner og erfaringer kan plassere en person høyt på én komponent og lavt på en annen. Eksempelvis kan man ha en sosial rolle som gir balanse og skaper opplevelser preget av indre sammenheng, uten at den gir rett til medbestemmelse. Man vil da skåre høyt på komponentene begripelighet (indre sammenheng) og håndterbarhet (balanse), men ikke på meningsfullhet, som kan følge av retten til medbestemmelse (Antonovsky 2012). Motivasjonskomponenten, som ligger i opplevelsen av mening og skaper en meningsfull oppfatning av tilværelsen, er i følge Antonovsky den viktigste. Nest viktigst er begripelighet; forståelse av en situasjon er en forutsetning for å kunne håndtere den. Selv om håndterbarhet rangeres sist, har det stor betydning. Opplevelsen av mening og viljen til mestring vil svekkes hvis man ikke har ressurser til rådighet i en situasjon, og vellykket mestring forutsettes av en samlet sterk OAS (Antonovsky 2012).

I en skolesituasjon vil det være naturlig å undersøke jentenes motivasjon for å jobbe, og å finne ut om skolearbeid og krav gir mening for dem, og på hvilken måte. Det vil også være nødvendig å belyse hvordan de håndterer utfordringer og stress, da dette viser hvilke mestringsstrategier de benytter seg av og hvilke mestringsressurser de har tilgjengelig.

2.2.4 Grenser

Antonovsky (2012) forklarer at en effektiv måte å bevare en sterk OAS på, er ved å definere hvilke områder i livet som betyr noe, og hvilke som ikke er så viktige. Dette betyr at man kan ha en sterk OAS selv om ikke hele tilværelsen oppfattes som sammenhengende. Når man

setter grenser mellom det som er viktig og ikke, er det avgjørende for styrken på OAS at det som er innenfor grensene oppleves som forståelig, håndterbart og meningsfullt (Antonovsky 2012). På områder man betrakter som viktige i livet, vil det være naturlig å investere mye tid og krefter. De må også oppleves som meningsfulle for at OAS skal bevares. Ifølge Antonovsky (2012) er det fire områder som alltid må være innenfor grensene for at man skal ha en sterk OAS: Personens indre følelser, nære mellommenneskelige relasjoner, primær rolleaktivitet, og eksistensielle tema som død, personlige mangler, konflikt og isolasjon. Når det gjelder primær rolleaktivitet kan det være slik at man har lite personlig glede av å gå på jobb eller skole. OAS kan likevel være sterk hvis man synes at det gir mening å investere tid og krefter i dette fordi man forsørger familien sin eller forbereder seg på en karriere (Antonovsky 2012).

I skolesammenheng vil det si at den primære rolleaktiviteten som elev er noe man som regel legger ned mye arbeid i. Mange elever finner mening og motivasjon i selve læringsprosessen, men det kan altså også være sånn at tanken på fremtiden er en motivasjon som gjør skolearbeid meningsfylt, selv om man ikke finner noe særlig glede i å gå på skolen. Hvis skolens og elevenes personlige krav settes inn i en sammenheng som gir mening for dem, vil stressfaktorene med større sannsynlighet oppfattes som forståelige, håndterbare og meningsfulle.

Jeg har her beskrevet hvordan man i salutogenesen leter etter faktorer som bidrar til bedre helse for mennesker. Generelle motstandsressurser skaper livsopplevelser som bidrar til å utvikle og bevare en sterk OAS, mens motstandsunderskudd gjør det motsatte; de undergraver OAS. Det er også en sammenheng mellom god helse og det man definerer som viktig i livet. Områder som defineres som mindre viktige, trenger ikke å være preget av forståelse, mening og evnen til å håndtere, mens viktige områder må være det for at OAS skal bevares eller styrkes, og med det bevare eller styrke helsen.

2.2.5 Salutogene faktorer i skolen

For å oppnå trivsel, og dermed bedre helse, er det nødvendig at man opplever at salutogene faktorer er tilstede. Selv om man blir utsatt for belastning, vil individet da være i stand til å finne mening i å mestre utfordringer (Langeland 2009). Forskning har vist at sosial støtte fra likesinnede over tid, kvaliteten på sosial støtte og muligheten til å gi omsorg vil bidra til å styrke opplevelsen av sammenheng. Det vises også at en måte å fremme en sterk OAS på er

ved å øke kvaliteten på sosial integrasjon. Med sosial integrasjon menes ”et nettverk av relasjoner hvor personer deler felles interesser og forbindelser” (Langeland 2009; Morrison & Clift 2007). Sosial støtte kan betraktes som en hjørnestein blant motstandsressursene, og bidrar til å styrke opplevelsen av sammenheng som igjen virker som en buffer mot psykisk uhelse. OAS vil styrkes med sosial støtte, men å utvikle en varig endring i OAS som gjør det enklere å håndtere stressfaktorer, tar tid (Skärsäter 2005).

Det finnes ikke så mange studier som kombinerer forskning på skole og utdanning med salutogenese. Det er påpekt at skolen er en viktig arena for helsefremmende arbeid, og at kjernekomponentene i salutogenese stemmer overens med innholdet i læringsprosesser da disse baserer seg på forståelse, meningsdannelse og det å ta i bruk kunnskapen sin (Lindstrom & Eriksson 2011; Nilsson 1998). Det er altså ikke bare helsesektoren som bør ha et helsefremmende perspektiv. Nilsson og Lindström (1998) viser til studier hvor det er funnet korrelasjon mellom adferd som er negativ for helsen og det å ikke like seg på skolen, prestere dårlig og å ikke ha planer om videre utdanning. Lindström og Eriksson (2011) viser til studier som viser hvordan fysisk og mentalt velvære ligger i kortene når man har en sterk OAS, og at man da har større interesse for å lære. Med en sterk OAS er det lettere for elevene å utvikle et tankesett som bidrar til forståelse og en god virkelighetsoppfatning. Det forståelige og meningsfulle utvikler seg i en kontinuerlig interaksjon mellom eleven og skolens miljø (Lindstrom & Eriksson 2011; Nilsson 1998) .

Masteroppgaver med lignende tema som denne oppgaven har funnet at karakterpress og unge jenters forventninger kommer fra skolen, samfunnet og nære familie, og at stress og prestasjonspress har sammenheng med det å gå på skoler med høyt karaktersnitt (Thorkildsen 2015). Det å ikke innfri egne forventninger når man har høye krav til seg selv er en annen kilde til stress, men i det store og hele ser unge jenter ut til å mestre tilværelsen sin selv om den oppleves som stressende (Simonsen 2015). For elever i 1.klasse på videregående utdanning ser læreren ut til å være en viktig suksessfaktor for elevenes helse og utholdenhet, særlig fremheves lærerens evne til å skape gode relasjoner (Solbakken 2014).

2.3 Self-efficacy/mestringstro.

Albert Banduras (1977) teori om *self-efficacy*, eller mestringstro handler om troen på at man kan mestre en oppgave. Mestringstro vil påvirke de aktivitetene man velger og bidrar til at

man prøver hardt og lenge, selv om man møter motstand. Akademisk motivasjon kan ses i lys av denne teorien (Schunk 1991). Mestringstro påvirker adferden som fører til et resultat (Bandura 1977). Personers tro på hvor bra de kan mestre påvirker hvorvidt de faktisk vil prøve å mestre gitte situasjoner, og denne mestringstroen har innflytelse på valg av adferd. Typisk vil situasjoner som bedømmes til å overgå ens mestringsevne unngås, mens aktiviteter man er i stand til å håndtere på en tilfredsstillende måte, vil oppsøkes (Bandura 1977). Lært hjelpeløshet, og håpløshet påvirker individers holdninger i negativ retning. Da har man gjentatte ganger opplevd at man ikke lykkes i sine gjøremål, eller man har lite eller ingen opplevelse av kontroll over det som skjer i livet. I slike tilfeller er det ytre faktorer som avgjør hva som skjer, mens det hos personer som opplever at deres evner kan påvirke livet i stor grad, er indre faktorer som avgjør. Den som opplever seg som hjelpeløs eller håpløs har heller ingen mestringstro, dette kan igjen føre til angst fordi man er redd for det man ikke mestrer (Espnes 2009).

Bandura beskriver fire kilder til mestringstro:

Personlig erfaring. Å oppleve at man klarer noe fører til tro på at man klarer det neste gang. Hvis man mislykkes gjentatte ganger, vil troen synke. Høy grad av mestringstro utvikler seg som et resultat av gjentatt suksess, noe som fører til at sporadiske hendelser hvor man mislykkes ikke vil ha negativ effekt. Når mestringstroen har etablert seg, vil den kunne generaliseres fra lignende situasjoner til å gjelde aktiviteter som har andre utfordringer enn dem man har lært å mestre.

Å se andre klare det. Dette kan gi en forventning om at en selv kan klare det samme hvis man legger ned innsats.

Verbal overbevisning. Andre prøver å få personen til å tro at han eller hun vil klare å mestre det som har vært vanskelig tidligere

Emosjonelle reaksjoner. Stressende situasjoner fører til følelsesmessige reaksjoner som kan påvirke personlig kompetanse og mestringstro når man skal håndtere vanskelige situasjoner. Fryktreaksjoner i kroppen kan generere ytterligere frykt for stressende situasjoner. Mestringstroen synker når nervøsiteten øker. Hvis strategien blir å unngå stressende aktiviteter utvikles heller ikke kompetansen til å mestre slike situasjoner, noe som legger til

rette for et fryktgrunnlag. Hvis man derimot lærer seg adferd som imøtegår og kontrollerer mulige trusler, vil fryktreaksjonene avta. Potensielt stressende situasjoner som kan kontrolleres fremstår som mindre truende (Bandura 1977).

Hvis man først har utviklet en sterk mestringstro, vil ikke det at man feiler ha så mye å si. Det beste utgangspunktet for sammenligning er å se at dem man ligner på klarer noe. Når ungdommer ser klassekamerater prestere, kan de bli overbevist om at de selv kan gjøre det samme (Schunk 1991). Banduras teori om *self-efficacy* fastholder at det som best kan forutsi hvordan man vil opptre i spesifikke situasjoner, er hvordan individer bedømmer seg selv i den aktuelle situasjonen. Det betyr at elevers adferd kan variere mellom fag; de kan for eksempel prestere godt i norsk og samfunnsfag og opptre deretter, mens de er middels eller dårlige i matematikk eller gym og har en annen adferd i disse timene (Bandura 1989; Schunk 1991).

Antonovsky (2012) sier at mestringsteorier vil være sentrale i en salutogen tankegang. Videre at det avgjørende når man opplever en stressende situasjon er måten man mestrer den på. Banduras (1977) teori om mestringstro er relevant å se i sammenheng med salutogenese, da det sentrale her er at en slik tro kommer som en følge av at man lykkes med noe gjentatte ganger. Dette ligner på det Antonovsky (2012) sier om at gjentatte livsopplevelser der erfaringen er at det ordner seg, vil bidra til en forventning om at stressende situasjoner er begripelige og meningsfulle, noe som legger grunnlaget for mestring (Antonovsky 2012). Vellykket håndtering av stress forutsetter mestringstro, da dette vil bidra til at man gjør en innsats selv om man møter på motstand (Bandura 1977). Med en sterk OAS mobiliseres mestringsressurser når stress oppstår, med sterk mestringstro mobiliseres viljen til innsats. Troen på egen mestringsevne må dermed sies å være en mestringsressurs som kan bidra til vellykket håndtering av stress. I denne oppgaven vil det være interessant å se på jentenes motivasjon, vilje til innsats og tro på egne evner, for å kunne diskutere deres opplevelser av stress.

2.4 Skolegang, motivasjon og mestring

Ungdatas rapport (2015) viser at 85 prosent av ungdommene føler at de passer inn på skolen og 89 prosent mener at lærerne bryr seg om dem. I rapporten står det at lekser kan være en meningsfylt aktivitet for de som vil ha gode karakterer. De som gjør mest lekser er de som har færrest psykiske helseplager, noe som er særlig tydelig hos jenter. Blant jenter i VG1 melder

60 prosent av jentene om at de ofte må bruke helgene til skolearbeid, dette tallet øker til 71 prosent når de kommer til VG3 (NOVA 2015). Studien kartlegger også hvordan det står til med stressrelaterte og psykiske helseplager. Den viser at det ikke er de ambisiøse og veltilpassede jentene som sliter mest, men de som har tilleggsproblemer hjemmefra, som mobbes, ikke trives på skolen og har få eller ingen nære venner. Rapporten viser også at de fleste ungdommer har et positivt selvbilde, og er fornøyde med seg selv og eget utseende (NOVA 2015) Skaalvik og Federici (2015) har funnet at det økende prestasjonspresset i skolen påvirker noen elever negativt; disse rapporterer om mer nedstemthet, større utmattelse og lavere selvvurd enn andre elever (Skaalvik 2015). Det er advart mot for stort fokus på å prestere godt når det gjelder karakterer, og på lokale og nasjonale prøver (Mjaavatn 2015a). Blant dem som har psykiske plager, viser det seg at vennskap er sjeldnere, relasjonen til foreldrene er dårligere, de trives ikke så godt på skolen, og opplever gjerne å bli mobbet. Særlig er sammenhengen mellom psykisk helse og mobbing sterk. Det er funnet at den største årsaken til frafall i skolen er ensomhet (Frostad et al. 2014). Det er altså ikke de flinke og ambisiøse som sliter mest, men de som har vanskeligheter med å tilpasse seg skole, familie og fritid. Helseplagene er størst når ungdommene går på ungdomstrinnet, og flater ut når de starter på videregående skole (NOVA 2015).

Motivasjon, mestring og skolens sosiale miljø er viktige faktorer for trivsel og gjennomføring av skolegangen, og tilstedeværende lærere er viktig for elevenes psykososiale helse. Flinke elever i ungdomsskolen forblir flinke i videregående opplæring, mens svake elever fortsetter å slite. Dette har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, og aller viktigst; med hvordan de svake elevene blir møtt av lærerne på skolen. Det viser seg at de som får mest støtte fra lærerne er de flinke elevene, ikke de svake slik man skulle forvente (Mjaavatn 2015b; Mjaavatn 2015a). Elever trenger sosial støtte både fra medelever og lærere for å føle tilhørighet til skolen. Dette har betydning for innsats og utholdenhet. Det emosjonelle, faglige og sosiale henger tett sammen, og når man blir sett og opplever at læreren gir støtte, vil motivasjonen til å jobbe med skolearbeid øke og forventningene til skolen blir positive. Dette fremmer også læring og trivsel. Læreren kan gi både emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten handler om oppmuntring, aksept og respekt, og at læreren viser omsorg for elevene, mens instrumentell støtte viser til konkret hjelp med skolearbeid. Sosial støtte i skolen er særlig viktig for de elevene som får lite støtte hjemmefra. Det har vist seg at når elever opplever emosjonell støtte, stiger mestringsforventning og faglig selvpåfatning, og det gir elevene høyere faglig og sosial kompetanse (Federici 2013; Mjaavatn 2015a).

Mjaavatns studie (2015b) viser også at det å være misfornøyd med eget utseende korrelerer ganske sterkt med emosjonelle plager. Videre at det er ganske vanlig for jenter i 14-15 årsalderen å være redde for å dumme seg ut, bli kritisert eller avvist. Elever i VG1 har i denne studien som ble gjort høsten 2015, uttalt at det er viktig å ikke virke dum i klassen, og at det er et mål for dem at de andre elevene ikke skal tenke på dem som dumme. Det kommer også frem at det er en sammenheng mellom lav sosial selvoppfatning og emosjonelle vansker (Mjaavatn 2015b).

Sosial støtte fra jevnaldrende, foreldre og klassen bidrar til å redusere psykiske plager som følger av utfordringer og stress i skolen. Sosial støtte er særlig viktig i overgangen fra en skole til en annen. Ungdommers psykiske helse påvirkes av faglige resultater og mestring av fag, mens fritid som tilbringes med venner er en viktig buffer mot psykiske helseplager (Hirsch & DuBois 1992; Myklestad et al. 2012; Ystgaard 1997).

Zimmerman, Bandura og Martinez-Pons (1992) beskriver studier som har vist at studenter med høy grad av faglig mestringstro utviser god utholdenhet, innsats og har en internalisert interesse for læring og prestasjoner. Elevers personlige mål har mye å si for hvilke karakterer de oppnår på skolen og jo høyere mestringstro man har, jo høyere mål setter man seg. I sin studie undersøkte de også hva foreldre hadde å si for barnas karakterer. Foreldre ofte hadde høye mål på vegne av barna sine, men det som først og fremst påvirket resultatene, var barnas faglige mestringstro. Kombinasjonen mestringstro og målsetting bidrar til at man når de faglige målene man setter seg (Zimmerman 1992).

Lauglo (2010) beskriver norske funn som har vist at barn av innvandrere viser større tegn på utholdenhet enn andre i videregående opplæring, dette til tross for at de viser tegn på at de "sliter". Videre at de med større sannsynlighet vil fullføre grunnkurs i videregående opplæring, selv om de opplever skolegangen som vanskeligere enn andre, og selv om de risikerer å stryke til eksamen. De søker seg oftere til studieforberedende studieretninger enn majoritetsungdom, og velger i større grad til "elitestudier" som lege, ingeniør, jus og siviløkonom. Dette er tolket som et uttrykk for deres foreldres ambisjonsnivå. Lauglo viser også til Coleman (1988) som sier at innvandrerforeldre har stor interesse av at barna deres skal lykkes i utdanningssystemet, da dette vil kunne bidra til oppadgående sosial mobilitet for familien (Lauglo 2010).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Formålet med dette prosjektet har vært å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannesen, 2010), nærmere bestemt å belyse hvilke ressurser som kan bidra til vellykket mestring hos unge jenter som opplever stress og press i forbindelse med skolen. Jeg vil vektlegge og presentere friskfaktorer hos ambisiøse jenter i en tid da psykisk uhelse og ulempene ved det å være ung i dag blir viet stor oppmerksomhet. Hovedfokuset er hvordan deres iboende og omkringliggende ressurser og evnen til å mestre kan belyse måten de håndterer stress og press på. For å presentere dette var det nødvendig med et kvalitativt design, der fenomenologien står sentralt. Det vil si at jeg *”utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen”* (Johannesen, 2010:82). Jeg var ute etter innsikt i jentenes erfaringer, tanker og følelser, noe kvalitativt intervju som metode gir et godt grunnlag for (Thagaard 2013). Med en fenomenologisk tilnærming er det intervjupersonens perspektiver på verden som ligger til grunn for forståelsen av sosiale fenomener (Kvale 2010).

Kvalitativ metode har både fordeler og ulemper. En styrke ved metoden er at man oppnår en dypere forståelse av sosiale fenomener, som kommer av innholdsrike data om mennesker og situasjoner. Metoden er velegnet til å belyse fenomener slik de forstås av dem det handler om, til å studere personlig og sensitive emner, og til studier av temaer som er lite undersøkt og som krever åpenhet og fleksibilitet (Thagaard 2013). Thagaard (2013) sier også at mens den kvalitative metodens styrke er at den går i dybden og vektlegger betydning, er den kvantitative metodens fordel at den kan omfatte store utvalg og si noe om utbredelse og antall. En svakhet ved denne studien vil dermed være at utvalget mitt er lite, og at det vil være vanskelig å si noe generelt om en gruppe mennesker. Jeg kan ikke si noe om hvor mange det er som har de erfaringene med stress og mestring som mine informanter har (Kvale 2010). Når det er sagt, har mye av den forskningen jeg har presentert kartlagt at unge jenter sliter med stress og prestasjonspress og vist at sosial støtte er av stor betydning for ungdommers helse, og det er blant annet denne forskningen jeg baserer min problemstilling og min diskusjon av studien på (Frostad et al. 2014; Mjaavatn 2015b; Mjaavatn 2015a; NOVA 2015; Schraml 2013; Skaalvik 2015). På bakgrunn av dette undersøker jeg noen jenters forståelse av sin virkelighet i relasjon til stress, mestring og sosial støtte. Styrken i mitt metodevalg ligger i

at jeg får informantenes perspektiv på, og fremhever deres mening om et tema som gjelder mange ungdommer (Thagaard 2013). Jeg får formidlet hvilke ressurser og strategier som brukes for å håndtere stress, og kan foreta en diskusjon av hvordan dette kan påvirke helsen ved bruk av tidligere forskning og teori. Som Kvale (2010) sier handler det om hvilke forskningsspørsmål man vil ha besvart. Jeg ønsker å vite mer om unge jenters tanker og erfaringer fremfor å finne ut av hvor mange det er som har disse tankene og erfaringene.

Kvale og Brinkmann skriver i boken *Det kvalitative forskningsintervju* at ”validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke”. Med kvalitativ metode som ”veien til målet” (Kvale 2010) ønsket jeg å få innsikt i hvordan jentene opplever og forholder seg til stress i forbindelse med krav og forventninger, hvordan de håndterer utfordringer og hvilken betydning sosial støtte har for dem. Den fenomenologiske tilnærmingen forutsetter at jeg søker å forstå jentene gjennom deres egne fortolkninger av verden, noe jeg gjør med utgangspunkt i informasjon som kommer frem i intervjuene (Johannessen 2010). I det følgende vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem da jeg forberedte og gjennomførte datainnsamlingen, samt beskrive hvordan jeg har tolket og analysert dataene.

3.2 Utvalg og rekruttering

Tidligere forskning har vist at skolen er en arena der unge blir stresset, blant annet på grunn av høye krav, store ambisjoner og lav selvtillit. Videre kan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole være utfordrende på grunn av større faglige forventninger og endringer i sosial støtte (Salmela-Aro et al. 2008; Schraml 2013)). Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har særlig jentene økt karakternivået sitt, og det er vist at jenter opplever prestasjonspress sterkere enn gutter og at prestasjonspresset øker fra ungdomsskolen til videregående (Bakken & Elstad 2012; Skaalvik 2015).

3.2.1 Utvalg

På bakgrunn av dette valgte jeg å oppsøke jenter på en studiespesialiserende linje, på en videregående skole med høyt opptakssnitt, da jeg i denne oppgaven ønsket å se på dem som setter skole høyt og stiller store krav til seg selv. Slike elever finnes nok på skoler med lavere snitt også, men jeg antok at det ville være enklere å rekruttere de informantene jeg ønsket ved

denne skolen, da de er i flertall. For å belyse problemstillingen min, valgte jeg informanter etter følgende kriterier: de skulle være jenter mellom 16 og 17 år og de måtte gå på studiespesialiserende linje på en videregående skole i Oslo. På fagspråket kalles dette *strategisk utvalg*: Jeg hadde på forhånd tenkt gjennom hvem som måtte delta for at jeg skulle få data som kunne besvare forskningsspørsmålet mitt (Johannessen 2010).

3.2.2 Rekruttering

Proessen startet på forsommeren 2015, da jeg gjennom en bekjent ved den aktuelle skolen sendte et informasjonsskriv om prosjektet til skolens rektor. Rektor var positiv, da de ved denne skolen opplever at de har både flinke og stressa ungdommer. Underveis i prosessen fikk jeg høre at det er tre helsesøstre tilsatt ved skolen, og at de nå har begynt med gruppeterapi fordi det er så mange elever som har behov for helsetjenestene de tilbyr at de ikke har kapasitet til å ta seg av én og én. Denne informasjonen underbygget mine antakelser, og bekreftet at jeg hadde kommet til riktig sted for å få besvart problemstillingen min, selv om det også kan være andre grunner til at en oppsøker helsesøster enn at en har utfordringer knyttet til prestasjonspress. Før jeg oppsøkte skolen for å rekruttere informanter, søkte jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å forsikre meg om at jeg kunne gjennomføre prosjektet. Søknaden ble godkjent, og i november 2015 besøkte jeg skolen. Min bekjente var kontaktlærer for en 1.klasse på studiespesialiserende linje. Hun hadde i forkant av mitt besøk informert jentene i klassen om at jeg skulle komme, og fortalt kort om hva jeg drev med. Jeg fikk presentere meg selv og prosjektet i begynnelsen av en norsktime. Jeg fortalte hva jeg skulle skrive om og hvorfor jeg var interessert i å snakke med jentene i klassen. Jeg informerte om hvilke fordeler de kunne ha av å delta, og understreket at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg underveis dersom de ikke ville bli med likevel. Jeg la stor vekt på at det ville være en fortrolig samtale, og at de ville være anonyme og ugjenkjennelige i den endelige oppgaven. Informasjonsskrivet hang jeg opp i klasserommet, slik at de kunne lese mer om prosjektet hvis de ønsket det. Etter kort tid hadde fem jenter meldt sin interesse, hvor tre av dem ønsket å bli intervjuet samtidig. Vi avtalte at intervjuene skulle avholdes den påfølgende uken.

3.3 Intervju

Jeg intervjuet fem jenter på 16 år i samme klasse på en videregående skole i Oslo. Alle jentene har fått andre navn enn sine egne, disse navnene har ingen relasjon til dem. I denne oppgaven vil jeg omtale jentene med de fiktive navnene Sofie og Charlotte, som jeg intervjuet alene, og Jasmin, Hannah og Neela, som deltok i gruppeintervjuet.

3.3.1 Forberedelser og min forforståelse

Idéen til prosjektet vokste ut av Finn Skårderuds innlegg ”De unge sliterne” (Skårderud, 2014). Både før og etter at dette sto på trykk, hadde media jevnlig oppslag om unge mennesker som stresser og presser seg på en usunn måte, og fokus på kroppshysteri fremmet av blogger og andre sosiale medier. Ytterligere kunnskap om fenomenet tilegnet jeg meg ved å lese si;D, de unges egne meninger uttrykt i Aftenpostens papirutgave og på nett. Jeg ble nok i stor grad påvirket av media, som ofte fokuserer på unge jenters jag etter perfektjon når det gjelder skole og utseende, og på hvordan dette kan føre til sykdom. Da jeg hadde bestemt meg for vinklingen på oppgaven, leste jeg meg opp på tidligere forskning som så på fenomenet stress, press og mestring hos ungdommer. Ut over dette hadde jeg lite kjennskap til miljøet unge jenter ferdes i, likevel hadde jeg en forforståelse av det og noen forutinntatte holdninger knyttet til hvordan ambisiøse jenter så ut, tenkte, og ikke minst opplevde hverdagen sin. Jeg antok blant annet at de aller fleste jenter var opptatt av kroppen sin og at de i stor grad ble påvirket av medias fremstilling av idealkroppen. Videre trodde jeg at de var veldig seriøse jenter, som brukte veldig mye tid på skolen og hadde problemer med å strekke til overalt der de ønsket det. Det er helt normalt å forstå verden ut fra sine forforståelser, da dette er en forutsetning for å forstå virkeligheten. Forskeren går inn i prosjektet med egne oppfatninger og faglig kunnskap, noe som kan påvirke hva som blir observert og hvordan observasjonene fortolkes. Data som brukes vil til en viss grad være påvirket av mine forhåndsoppfatninger (Johannessen 2010). Jeg reflekterte over dette på forhånd, og i rollen som intervjuer hadde jeg en bevisst holdning til egne antakelser. Jeg syntes ikke det var urimelig å anta at jenter i videregående skole opplever en viss grad av både press og stress, men jeg hadde en åpen holdning til intervjuet, jentene og den informasjonen jeg ville få. Jeg var også nøye med å unngå ledende spørsmål i intervjuguiden.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Jeg ville gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å få så rikelige og detaljerte beskrivelser av fenomenet som mulig, og bestemte meg for en semistrukturert form der en intervjuguide med temaer og generelle spørsmål er utgangspunkt for samtalen. Rekkefølgen på temaene kan endres underveis i intervjuet, det sentrale er at temaene skal belyse problemstillingen som er utgangspunktet for undersøkelsen (Johannessen 2010). Jeg utformet en nokså lang intervjuguide, som jeg delte inn i bakgrunnsinformasjon, skolepress og kroppspress. Bakgrunnsinformasjonen var ment som en tilnærming til det vi skulle snakke om, med spørsmål om valg av skole, foreldre og søsken samt fritidsaktiviteter. Hensikten med spørsmålene videre var å få innsikt i jentenes syn på skolepress og kroppspress, finne ut hva de opplevde som stressende, og hvordan de håndterte det. Spørsmålene dreide seg om prestasjonspress, klassemiljø, tidspress, karakterer, selvtillit, betydningen av venner og jentenes forhold til egen og andres kropp. Etter det første intervjuet føyde jeg til noen underspørsmål/oppfølgingsspørsmål som jeg ble oppmerksom på at ville være gode å ta med, men ellers beholdt jeg alle de overordnede spørsmålene. Intervjuguiden fungerte som en huskeliste slik at alle informantene besvarte omtrent de samme spørsmålene, men hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt ville variere ut fra informasjonen som ble gitt og hvordan samtalen forløp. Dette er i tråd med det Kvale (2010) skriver om det semistrukturerte intervjuet, der intervjuguiden består av en disposisjon med temaer som skal belyses, og mulige spørsmål.

Før gruppeintervjuet med de tre jentene undersøkte jeg om det var noe jeg burde ta hensyn til, som det ikke var nødvendig å tenke på i forberedelsen til de individuelle intervjuene. I en gruppesamtale vil flere syn på saken komme frem, men kontrollen med hvordan intervjuet arter seg kan reduseres og samtalen preges av et mer livlig samspill enn i individuelle samtaler (Kvale 2010). I gruppeintervjuer kommer ofte en bredde av meninger, erfaringer og holdninger frem, framfor detaljerte beskrivelser som i dybdeintervjuer. For noen er det lettere å åpne seg i en gruppe enn å fortelle sin historie alene, og det er enklere å få belyst et tema som opptar deltakerne og å drive diskusjonen fremover, enn det vil være i en én-til-én-samtale (Johannessen 2010). Jeg forberedte meg på at gruppesamtalens forløp kan være uforutsigbart, og at jeg måtte være bevisst min egen rolle hvor jeg måtte unngå å snakke for mye og stille for mange spørsmål. Videre fant jeg ut at jeg måtte være oppmerksom på graden av deltakelse

hos jentene, og sørge for at alle fikk snakke på en slik måte at ulike meninger og opplevelser skulle komme frem (Johannessen 2010).

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble avholdt på skolen, i jentenes midt-time (friminutt). Vi fikk låne ledige klasserom, ofte satt vi i et virvar av stoler, pulter og skolebøker. Dette bidro til en uformell atmosfære, som for jentene sikkert følte trygg og kjent; et godt utgangspunkt for et intervju. Som en introduksjon til intervjuet bør man, ifølge Kvale (2010) sørge for *informert samtykke* og ha en *brifing*. Jeg startet samtalen med å takke for at de ønsket å delta og lot dem lese gjennom informasjonsskrivet en gang til før de signerte på samtykkeerklæringen. Videre fortalte jeg at vi skulle snakke om temaene karakterpress, stress og kroppspress. Jeg la vekt på at det ikke fantes riktige eller gale svar, og at det var den enkelte jentas tanker, meninger og erfaringer rundt dette jeg var interessert i. De fikk mulighet til å stille spørsmål før vi satte i gang. Jeg brukte mobilen til å ta lydopptak, og informerte om at jeg ville overføre det til pc etter intervjuet og at jeg da ville slette det fra mobilen, videre at lydopptaket ville slettes fra pc når det var ferdig transkribert.

Jeg opplevde det som lett å komme i dialog med jentene, og det ble noen hyggelige samtaler som gjerne kunne ha vart lenger enn den timen vi hadde til rådighet. Ofte var det mot slutten av intervjuet, da vi begge var blitt ”varme i trøya” at den gode og utdypende informasjonen kom, og det var synd å måtte avslutte. Likevel måtte vi det, da jentene skulle videre til andre timer.

Rekkefølgen på spørsmålene tilpasset jeg etter de beskrivelsene og erfaringene jentene kom med. Ofte ble spørsmål jeg hadde besvart før jeg fikk stilt dem, ved at jentene selv kom inn på temaet. Til å begynne med opplevde jeg det som utfordrende å lytte slik at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg tenkte på neste tema i oppgaven (Johannessen 2010) men for hvert intervju jeg hadde, ble dette enklere. Alle jentene snakket mest om skole, stress og mestring, og vektla at det var dette som ga mest stress i hverdagen. Når det gjaldt kroppspress var det ingen av dem som mente at det påvirket eller stresset dem noe særlig. På grunn av intervjuets semi-strukturerte form, fikk dermed dette lite plass i samtalen. De snakket også mye om hva de gjorde når de var stressa og hvem de henvendte seg til hvis noe opplevdes som vanskelig. Ved slutten av hvert intervju spurte jeg om hva de syntes var det

viktigste av det vi hadde snakket om, og om det var noe mer vi burde ha snakket om. Ved et par anledninger kom jentene med interessante bemerkninger etter at lydopptaket var avsluttet. Jeg tok da notater, og skrev ned det jeg husket da jeg kom hjem. Senere spurte jeg om det var greit at jeg brukte denne informasjonen også i oppgaven. Jeg gjennomførte gruppeintervjuet til sist. Det var ikke planlagt på forhånd, men i ettertid er jeg glad for at det ble slik. Da var jeg mer erfaren og avslappet, og hadde en viss øvelse med å stille oppfølgingsspørsmål og å holde tråden. Slik teorien tilsa (Kvale 2010), var denne samtalen livligere og gikk mer av seg selv enn de andre intervjuene. Jeg merket raskt at en av jentene snakket mer enn de to andre, og sørget derfor for å henvende meg til disse to med navn når jeg stilte spørsmål, slik at de også fikk svare. Stemningen i gruppen var uformell og trivelig, og jeg fikk inntrykk av at de var gode venninner og at det ikke var noe de syntes det var ubehagelig å fortelle mens de andre hørte på. Jeg opplevde dem som mer åpne enn jentene i de andre intervjuene. Dette kan komme av at de faktisk var det, eller at dynamikken i en større gruppe er annerledes. Det at jeg var litt mer erfaren og selvsikker kan også ha påvirket situasjonen. Fordi jeg bedre visste hvordan jeg skulle stille spørsmålene, kunne jeg være mer nærværende og fokusere på samspillet.

Det som overrasket meg, både under intervjuene og da jeg transkriberte dem, var at mine forhåndsantakelser i stor grad viste seg å ikke stemme. Dette var ambisiøse jenter som gjorde det godt på skolen, men de snakket i liten grad om hvor negativt stresset de opplevde var for dem. De erkjente at de opplevde stress og at dette kunne være slitsomt i perioder, men for de fleste virket ikke dette som et problem og heller ikke som noe de kunne utvikle psykiske plager av. Når det gjaldt kroppspress var det ingen av dem som sa at de var påvirket av dette, eller som opplevde at de måtte kle seg eller sminke seg på en bestemt måte for å passe inn. De hadde et avslappet forhold til mat og trening, og meningene deres knyttet til dette temaet var mer generelle tanker om hvor presset kommer fra enn personlige erfaringer. Jeg innså derfor at det ville være konstruktivt for oppgaven om jeg dreide fokuset over på skole og utelot det som handlet om kropp. Jeg bestemte meg for å bevare fokuset på stress i unge jenters liv, men heller belyse de faktorene som gjør at de bevarer en god helse på tross av stress, istedenfor å skrive en oppgave om potensielt helsehemmende faktorer.

3.4 Analyse og tolkning

Oppgavens fenomenologiske perspektiv gjør at innholdet i datamaterialet mitt står sentralt. Målet er å forstå og fortolke meningen med det som kom frem under intervjuene, for slik å skape forståelse av jentenes handlinger og oppfatninger. Jeg må ta stilling til hva som skal betraktes som relevante data, hva skal være i fokus, hvilke deler av informasjonen kan være med og hvilke kan utelates? (Johannessen 2010; Thagaard 2013). I analysen har jeg lagt vekt på jentenes meninger om skole, stress og mestring og fortolket dette i lys av teori og tidligere forskning.

3.4.1 Transkripsjon

For å analysere kvalitativt intervjumateriale, må intervjuene struktureres i tekstform. Dette gjøres ved transkripsjon, da det er lettere å få oversikt over samtalen mellom to mennesker når den foreligger i skriftlig form. Kvale (2010) påpeker at det sosiale samspillet mellom intervjuer og informant kan være vanskelig å gjengi i en tekst; Stemmeleie, kroppsspråk, ironi og andre språklige budskap er elementer som går tapt i transkripsjonen. Jeg intervjuet jentene i klasserom ved skolen, og bakgrunnsstøy var ikke et problem da jeg skulle transkribere. Det tok litt tid fra intervjuene var gjennomført til jeg transkriberte dem, men i det jeg hørte lydopptakene, virket det ikke lenge siden. Jeg tror derfor ikke stemninger gikk tapt. Siden det var meningen å fortolke intervjupersonenes historier i en meningskontekst, overførte jeg samtalen til en litterær stil (Kvale 2010). Jeg utelot pauser, tonefall og fyllord som *eh*, *hmm*, *øh* og så videre. Samtidig bestemte jeg meg for å gjengi nøyaktig det som ble sagt. Flere ganger måtte jeg stoppe opptaket og spole tilbake for å høre det som ble sagt på nytt, slik at jeg forstod akkurat hva jentene sa og forsikret meg om at jeg ikke hadde hørt feil. Valgene jeg tok i forbindelse med transkriberingen av intervjuene, påvirker den videre fortolkningen, noe jeg har vært bevisst (Kvale 2010).

3.4.2 Meningsfortetting

I den fenomenologiske analyseprosessen, må data organiseres etter tema før det kan analyseres og tolkes. Det innebærer å skaffe seg et helhetlig overblikk av datamaterialet, identifisere sentrale temaer og *meningsfortette* informasjonen som vektlegges (Johannessen 2010; Kvale 2010). Da jeg skulle meningskode intervjuene mine, hadde jeg på forhånd noen kategorier jeg regnet med ville være relevante, på grunn av temaene jeg vektla da jeg utformet intervjuguide. Ved gjennomlesing av intervjuene merket jeg temaer som hørte til kategoriene

med ulike farger, da ble det lettere for meg å se hva informantene snakket mye om, og hva vi brukte mindre tid på. Kroppspress og trening var to kategorier som tok lite plass i forhold til kategoriene om skole, familie, venner, og stress og mestring. De kategoriene som bestod av mest tekst og beskrivende fortellinger, ble gjort om til tre hovedkategorier i resultatkapittelet. Da jeg jobbet med fortolkning av data i resultatkapittelet, delte jeg relevante sitater inn i meningsenheter (Malterud 2012) som jeg kortet ned i mindre setninger for å kunne trekke ut essensen av det som ble sagt. Det ble da lettere for meg å fortolke meningen med sitatene, og se dem i lys av problemstillingen min. Noen av sitatene jeg har presentert i resultatkapittelet ble kortet ned hvis det bare var en del av det som ble sagt som var relevant, men jeg passet på at det ikke ble tatt ut av sin kontekst og at den opprinnelige meningen ble bevart.

3.5 Validitet, troverdighet og overførbarhet

3.5.1 Validitet

For å fremheve den kvalitative forskningens særpreg, er begrepet ”bekreftbarhet” brukt som en erstatning for ordet validitet. Det må være en sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og de innsamlede dataene (Johannessen 2010; Thagaard 2013). Forskningsdata er representasjoner av virkeligheten, og validitet handler om hvor godt slike data representerer et fenomen, og er et kvalitetskrav til forskningen. Målet er ikke absolutt gyldighet, men at kravet skal være tilnærmet oppfylt (Johannessen 2010). Validering av et prosjekt påvirker hele forskningsprosessen, syv stadier av validering er relevante i et forskningsprosjekt: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering (Kvale 2010). Thagaard (2013) trekker i tillegg frem at bekræftbarhet ”kan knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre”.

Når det gjelder tematisering, har jeg i denne oppgaven presentert teori og forskning som bakgrunn for valg av tema, og redegjort for hvorfor jeg mener teorien er relevant i forhold til problemstillingen min. For å ivareta et helsefremmende perspektiv, mener jeg det er relevant å benytte Antonovskys teori om salutogenese når jeg skal undersøke unge jenters erfaringer med og mestring av stress i skolen. Ved å bruke Banduras (1977) teori om mestringstro som et komplement til salutogenesen, har jeg lagt grunnlaget for en analyse/diskusjon av unge jenters mestringsressurser og strategier. Annen litteratur og forskning på temaet viser hvordan

sosial støtte, opplevd mestring og stress i skolen påvirker ungdommers helse, noe jeg tar hensyn til og drøfter opp mot egne funn i den avsluttende diskusjonen. I planleggingsfasen bestemte jeg meg for å ha en fenomenologisk innfallsvinkel til temaet, da det var innsikt i jentenes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser rundt temaet jeg var ute etter. Under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål til det jentene sa hvis det var noe jeg ikke forstod eller mente trengte å utdypes, og jeg lot dem snakke fritt når de kom inn på temaer som opptok dem. På den måten ble det foretatt en ”kontroll av informasjonen som gis” (Kvale 2010), noe som styrker troverdigheten av det jentene fortalte meg. Transkripsjonene er gjengitt så nøyaktige som mulig, jeg bestemte meg for å utelate overflødige ord, kremting og pauser, og valgte å bruke en litterær stil da jeg skulle fortolke meningen med det som ble sagt. I analysen har jeg tatt stilling til hva som skal være relevante data, noe som har ført til at jeg har utelatt deler av intervjuene. Dette fordi de delene av intervjuet som omhandlet kroppspress viste seg å være mindre relevante områder for stress og mestring, enn de delene som berørte skole. Det er et funn i seg selv at ingen av mine informanter opplevde at de var påvirket av kroppspress, men i forhold til problemstillingen min ble det mest relevant å fokusere på mestringsressurser og strategier knyttet til stress og krav i skolesammenheng. Hvorvidt fortolkningene oppleves som logiske blir opp til den kritiske leser å avgjøre, men jeg har både beskrevet og tolket fenomenene som presenteres opp mot teori og forskning, og med det foretatt ”tykke beskrivelser” av teksten (Thagaard 2013). Jeg har også vært bevisst på å bevare meningen med det jentene fortalte meg og på å få frem deres erfaringer slik de opplever dem. I relasjon til både forberedelser til intervju og til fortolkning av teksten var jeg bevisst min for-forståelse av fenomenet jeg undersøkte. Kvale (2010) sier at denne ikke kan legges til side, men er det som hjelper oss å forstå intervjupersonenes verden. Mitt perspektiv på emnet påvirket hvilke spørsmål jeg utarbeidet i intervjuguiden, og i ettertid er det lett å se at jeg var farget av medias presentasjoner, der oppmerksomheten er rettet mot dem som utvikler psykiske plager av alt stresset de opplever. Jeg var særlig opptatt av hva jentene opplevde som stressende i sin hverdag. Fra starten av hadde jeg bestemt meg for å bruke Antonovskys teorier om salutogenese, og en del av spørsmålene ble utledet på bakgrunn av disse. Dermed ble områdene stress og mestring grundig dekket, selv om jeg bestemte meg for en annen innfallsvinkel til temaet etter at intervjuene ble foretatt. Mitt perspektiv på emnet som studeres (Kvale 2010) har dermed endret seg noe siden jeg forberedte meg til og gjennomførte intervjuene, som en følge av det som kom frem i intervjuene og av dypere innsikt i teori og forskning. Min for-forståelse av at jentene jeg skulle snakke med kom til å være stresset på en helsehemmende måte ble på mange måter avkrefte. Det at jeg fikk frem

deres opplevelser og erfaringer fremfor å stille spørsmål i en ledende retning som kunne ha bekreftet mine forhåndsantakelser, får stå som et vitnemål på at jeg har klart å være fordomsfri nok til å presentere en ganske objektiv forståelse av temaet. Samtidig er det naturlig at mine forkunnskaper om temaet har påvirket samtalen noe.

Denne teksten representerer min fortolkning av det jentene fortalte meg. Jeg har hatt en salutogen tilnærming, og fokusert på betydningen av det jentene fortalte om mestring av stressende situasjoner. Jeg har tatt et valg om å la dette komme i forgrunnen, mens stress som noe som påvirker helsen negativt har blitt stilt i bakgrunnen, selv om stress ble presentert som slitsomt og tidvis vanskelig å håndtere for noen av informantene. Denne oppgaven har blitt en presentasjon av faktorer som kan bevare eller fremme helsen i en kontekst med mye stress, men den kunne også ha vært en presentasjon med hovedfokus på kilder til stress og hvordan dette påvirker unge jenters hverdag og helse. Dette er et bevisst valg fra min side, og er et resultat av overveielser og refleksjoner rundt de transkriberte dataene mine.

3.5.2 Troverdighet

Begrepet troverdighet viser til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, og kan erstatte begrepet reliabilitet, som brukes i kvantitativ forskning (Thagaard 2013). Jeg har gjort rede for hvordan jeg innhentet mine data, hvilke hensyn jeg tok under transkripsjonen av intervjuene, og hvilke deler av intervjuene jeg har vektlagt i den videre analysen og fortolkningen. Et forskningsprosjekts troverdighet kan styrkes hvis en ekstern forsker foretar en kritisk evaluering av prosjektets fremgangsmåter (Thagaard 2013). Som masterstudent har jeg vært så heldig å ha en dyktig veileder som jevnlig har vurdert arbeidet mitt og kommet med tilbakemeldinger på det jeg har gjort. Vi har sammen diskutert ulike beslutninger, og selv om det er jeg som har tatt de endelige avgjørelsene, mener jeg at veiledningen har bidratt til å styrke denne studiens troverdighet.

3.5.3 Overførbarhet

Kan så denne studiens resultater overføres til å gjelde for andre personer og i andre situasjoner? (Kvale 2010). Thagaard (2013) sier det er et spørsmål om hvorvidt tolkningen som skjer innenfor én studies rammer kan ha betydning i andre sammenhenger også. Når den teoretiske forståelsen tilknyttet ett prosjekt kan plasseres i en større sammenheng, snakker vi

om forskningsresultatenes overførbarhet (Thagaard 2013). Overførbarheten i denne oppgaven vil kunne bekreftes ved at mine funn også kan gjelde andre jenter i samme situasjon og kontekst. Hvis jeg hadde intervjuet flere jenter ved skolen, eller ved en annen skole, er det sannsynlig at jeg ville ha fått lignende beskrivelser av fenomenet stress og mestring. Utvalget mitt er begrenset i den store sammenhengen, derfor er det også sannsynlig at jeg ville ha fått andre betraktninger og beskrivelser ved å snakke med flere informanter. Likevel mener jeg at mine informanters fortellinger sier noe om å være jente i videregående utdanning i dag som vil kunne gjelde flere. Dette underbygges av funn gjort i tidligere masteroppgaver rundt tilsvarende tema; prestasjonskrav forbindes med stress som til tider kan oppleves som overveldende, men alt i alt ser unge jenter ut til å mestre det bra, og læreren har mye å si for elevers trivsel og er å anse som en helsefremmende faktor i skolen (Simonsen 2015; Solbakken 2014; Thorkildsen 2015).

3.6 Etske refleksjoner

Jeg har rettet meg etter Helsinkideklarasjonens retningslinjer for etikk og forskning (Wormnæs 2010). Jeg søkte tillatelse til å gjennomføre prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk positiv tilbakemelding, med beskjed om at jeg måtte utbedre informasjon om dato for anonymisering av data før jeg gjennomførte intervjuene (se vedlegg nr. 4).

Konfidensialiteten til informantene er ivaretatt ved at jeg har anonymisert jentene slik at de ikke er gjenkjennelige for andre (Kvale, 2010). Ingen av jentene presenteres med sine egentlige navn, og skolen de går på og andre skoler de nevner er heller ikke nevnt med navn. I inforskrivet til elevene informerte jeg om muligheten for indirekte gjenkjennelse dersom oppgaven leses av andre intervjudeltakere. Én refleksjon jeg har gjort meg, er om denne oppgaven bør kunne leses av jentenes kontaktlærer. Selv om jentene er anonymiserte, går de i samme klasse, og det vil kunne være mulig for læreren å gjenkjenne personlighetene deres basert på det jeg presenterer. Samtidig er det ikke oppgitt informasjon i teksten som kan knyttes direkte til dem, så eventuell gjenkjennelse vil kun være av indirekte art.

4.0 Resultater

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hva det er unge jenter opplever som stress i forbindelse med skoleprestasjoner, og i lys av dette se hvilke faktorer som kan bidra til helsefremmende håndtering av stress, samt hvilke strategier jentene tar i bruk for å mestre stress, motgang og utfordringer.

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra datamaterialet mitt. Jeg har valgt å lage profiler på jentene slik at de enten hører til i en hovedprofil, en mot-profil eller en hybridprofil. Jeg presenterer i profilene noen sitater som belyser hvordan jentene tenker og hvilken holdning de har til livet. Profilene gir også innsikt i noen av jentenes motstandsressurser. Hovedkategoriene, som kom frem under gjennomlesing av transkripsjonene presenteres på følgende måte:

- **Noen å prate med.** Denne delen belyser betydningen av å ha noen å gå til når ting er vanskelig, og at sosial støtte og nære relasjoner er viktige friskfaktorer i møte med stress. Denne delen omhandler det Antonovsky kaller mestringsressurser: det som bidrar til at stress kan håndteres på en måte som løser opp spenning (Antonovsky 2012) Jeg har kalt underkategoriene *venner, familie, og læreren*.
- **Kilder til stress.** Denne kategorien skal belyse kilder til stress for jentene. Her vil jeg presentere underkategoriene *å prestere på skolen og forventninger*.
- **Mestring av stress.** Den tredje kategorien er den delen som viser hvilke strategier jentene tar i bruk når de opplever stress. Også denne delen avdekker mestringsressurser hos jentene. Underkategoriene har jeg kalt *forberedelser og adspredelser*.

Jeg vil bruke mest tid på de kategoriene om sosial støtte og mestringsstrategier, da det er jentenes evne til å håndtere stress, og faktorer som fungerer som buffere mot stress, som er mest relevant for oppgavens videre drøfting. Funnene vil på slutten av hvert avsnitt/kapittel/delkapittel diskuteres i lys av teori, mens den avsluttende diskusjonen kommer i kapittel fem.

Jentene jeg snakket med er alle 16 år gamle, går VG1 på studiespesialiserende linje, og har ambisjoner om å prestere bra på skolen og ta høyere utdanning. Skolen de går på har høyt karakter/inntakssnitt. Jentene går i samme klasse, men kommer fra forskjellige ungdomsskoler. Tre av dem; Jasmin, Hannah og Neela, var blitt gode venner, og deltok i gruppeintervju, mens de to andre; Sofie og Charlotte, ble intervjuet individuelt. Jeg har ivaretatt jentenes anonymitet ved å gi dem fiktive navn, samt utelatt informasjon som kan bidra til direkte gjenkjenning.

4.1 Profilene

4.1.1 Hovedprofilen: ”Ser fremover”

Tre av jentene hører til under denne profilen, som kjennetegnes ved en løsningsorientert tilnærming til stress, en tankegang som reflekterer tiltro til at ting løser seg, og evnen til å bevare en viss balanse i livet selv om skolen krever mye. Det jentene forteller indikerer at de ser fremover hvis de opplever at de ikke oppnår de resultatene de jobber for, fremfor å dvele ved sine feil og mangler. Foreldrene er til støtte og hjelp og stiller ikke urimelige krav.

Sofie – Happy go lucky

”Ja, eller jeg er her for å gjøre så godt jeg kan. Og hvis jeg da ikke får så høyt (karaktersnitt), så får jeg ikke gjort det noe bedre uansett, så. Men hvis jeg vet at jeg kan bedre, da blir jeg veldig skuffa.”

Sofie ble intervjuet individuelt. Hun fremstår som en positiv og optimistisk jente. Hun trives veldig godt på skolen som hun søkte seg til på grunn av beliggenhet, det gode ryktet og at søsteren hadde gått der, og er fornøyd med miljøet, klassen og lærerne. Hun har mange venner og bekjente fra ungdomsskolen der, i tillegg har hun fått nye venner. Hun erkjenner at skolen tar tid og at hun må jobbe hardt i perioder, men sier at hun lærte seg gode arbeidsvaner på ungdomsskolen som kommer godt med nå. Selv om skolen tar mye tid, opplever hun ikke at det tar overhånd. Innstillingen hennes er at hun skal gjøre så godt hun kan. Hvis hun har gjort en innsats, er hun fornøyd med seg selv, uavhengig av karakteren hun får. Samtidig er det å få gode karakterer en viktig motivasjon for henne:

”Det er når jeg får gode karakterer, så blir jeg motivert til å gjøre det bedre. Hvis jeg får en kjip karakter så blir jeg veldig åå kjipt og kjedelig og sånn, men hvis jeg får en god karakter så blir jeg veldig sånn...Yess nå gikk det og nå vil jeg jobbe bra på neste og få flere gode karakterer, så det å få gode karakterer og gode tilbakemeldinger...at læreren sier at jeg har gjort det bra da... det er det som motiverer meg til å gjøre det bra videre.”

Hun tenker fremover på hva hun kan gjøre bedre neste gang fremfor å dvele ved dårlige resultater. Samtidig anerkjenner hun at det generelt er et stort fokus på karakterer, som det kan være slitsomt å forholde seg til. Hennes refleksjoner over karakterer er at presset om å gjøre det bra er noe som kommer innenfra, og som styres av fremtidsdrømmer om status knyttet til jobb og inntekt. Selv ønsker hun å ta en utdanning som gir en jobb hun vil trives i, og hun vil gjerne studere i utlandet. Hun liker at skolen varierer mellom muntlige og skriftlige vurderingssituasjoner, og liker å holde presentasjoner for klassen selv om hun er nervøs på forhånd. Sofie er den av jentene som har et mest avslappet forhold til skolen. Hun vil ikke bruke mer tid enn nødvendig på skolearbeid, og vil helst bruke helgene på å være sammen med venner. Familien beskrives som støttende. Sofie har valgt å snakke lite om skolen hjemme, men hun vet at hun får hjelp og råd hvis hun trenger det, og at det viktigste for foreldrene hennes er at hun gjør det hun har lyst til og vil trives med. De viser interesse og spør hvordan det går når hun har hatt prøver, uten at de stiller krav til karakterer, men blander seg ellers lite inn i hvordan hun jobber. Det kan virke som om Sofie ikke trenger så mye hjelp til skolearbeidet, men at hun får det ved behov. Begge foreldrene har gode stillinger i næringslivet. Hun har et godt forhold til sine to eldre søstre, som inspirerer og påvirker henne når det gjelder synet på livet:

” Ja, forbilder...jeg er ikke så veldig sånn, jeg har ikke noen konkrete forbilder liksom, men jeg har i hvert fall med den yngste søsteren min, vi ler hele tiden sammen og har det kjempegøy og sånn og de har aldri vært noen sånne personer som...de er sånn som meg egentlig, de har jobba hardt med skolen men de har ikke jobba så hardt at de ikke har hatt venner, og det virker ikke som de har blitt påvirket av sånne ting de heller, så det at de ikke er sånn har kanskje påvirket meg til at jeg ikke er sånn (sykt stressa) heller. ”

Sofie beskriver seg som en stressa person, men at det bare er sånn hun er, og hun sier hun fortsatt har tid til å dra på trening og være med venner. Det som stresser henne mest er muntlige vurderingssituasjoner fordi hun gjerne vil gjøre det bra. Samtidig er hun komfortabel

og trives med å holde presentasjoner for klassen. Hun er lett å glede, og setter pris på vennene sine:

”Altså, jeg blir jo veldig glad når jeg får en god karakter, jeg blir glad av god mat, av å være med venner... når vi har det gøy og å le, da bli jeg skikkelig glad... vi ler veldig mye sammen da og det liker jeg veldig godt fordi det er veldig viktig å le... og det bli jeg veldig glad av (...) og ofte så begynner jeg bare å smile for meg selv og jeg blir veldig lett glad av ting og det er jeg veldig takknemlig for...jeg ler veldig mye og sånn da. Det å le gjør meg veldig glad, og sånne morsomme ting da, og være med venner og oppleve sånne småting som også er morsomt da.”

Hun blir mest glad for tilbakemeldinger på faglige prestasjoner, men liker også å få komplimenter som gjelder utseendet. Mest fornøyd med seg selv er hun når hun har vært produktiv og fått til noe bra, mens hun blir misfornøyd hvis hun har sløst bort dagen sin og ikke jobbet slik som hun burde.

Charlotte – Pragmatisk og familiekjær

Charlotte ble også intervjuet individuelt. Hun ga inntrykk av å være en rolig og stødig jente som virker trygg på seg selv og det hun står for. Hun søkte seg til skolen fordi hun ønsket en ny start i et nytt miljø der det er rom for å være seg selv. Hun bryr seg ikke om den overfladiske fasaden som preget miljøet på ungdomsskolen hun gikk på. På starten av skoleåret opplevde hun at hun ble utestengt fra Facebook-grupper som folk på skolen var med i. Dette plaget henne en stund, men nå har hun funnet venner hun kan stole på og sier at hun ikke bryr seg om hun går glipp av hva som skjer i helgen. Også hun sier at skolen tar mye tid, dette synes hun er litt trist. Samtidig har hun vent seg til at det er slik og innrettet livet etter det, med rutiner og tider der hun jobber, og er med venner og familie. Hun erkjenner at hun stresser, men sier også at det ikke hjelper og at hun forsøker å ta det med ro. Tanken på fremtiden motiverer henne og hun vil ha gode karakterer for å sikre at hun kommer inn på studiesteder. I tillegg er hun opptatt av å lære stoffet og ikke bare pugge til en prøve for å få en god karakter:

”Det som motiverer meg, er at på ett eller annet punkt så skal jeg ut herfra, og jeg må finne meg en jobb og det handler om å ikke bare bestå prøvene, men at du skal kunne det. Så det er det som er viktig, sånn at du lærer deg det. Så selv om du gjør det dårlig på en prøve så betyr det heller ingenting, for det kommer an på hvor mye du sitter igjen med av kunnskap. For det er jo slik at mange bare pugges til en prøve, og så glemmer de det rett etter, så det er litt det jeg prøver å unngå.”

Hun forteller at hun bruker tid på å lære ting. Hun godtar at hun ikke er blant de beste selv om det kan oppleves som urettferdig. Kravene hun stiller, setter hun selv, foreldrene hennes er fornøyde så lenge hun har gjort sitt beste. Holdningen er at livet er som det er, og at det ikke er alt hun kan gjøre noe med, men at hun må gjøre sitt beste med de forutsetningene hun har. Charlotte sier en del som reflekterer at hun tar lærdom av tidligere opplevelser. Hun forteller at hun har jobbet seg opp etter en vanskelig tid på ungdomsskolen, med god hjelp av foreldrene sine som har støttet henne hele veien, og som fremdeles er viktige samtalepartnere. Som Sofie forteller hun at hard jobbing i ungdomsskolen kommer til nytte nå. Hun erkjenner at det har vært en overgang å begynne på videregående, men ser at de er mange i samme situasjon, så hun ikke er alene om å ha det slik:

” Jeg er veldig fornøyd. Jeg synes det er en veldig bra skole, og selv om det er litt tøft i starten så er vi alle i samme båt. Så selv om det er tøft for meg, så er det tøft for alle andre. Det går ganske greit nå synes jeg, når jeg har vent meg til undervisningen, lærerne og slikt.”

Det er en skole med høyt snitt og mange flinke elever, men istedenfor å la seg stresse av dette, fortsetter hun å jobbe på måter hun vet fungerer for seg selv. Om karakterer sier hun følgende:

C: Jeg føler ofte at det er sånn ”Jada, jeg fikk seks”, men jeg synes ikke det er så veldig viktig å rope ut at jeg fikk den og den karakteren, så jeg prøver å fokusere på det jeg gjør, og ikke det alle andre gjør. Selv om jeg synes det er gøy når en av vennene mine får en bra karakter, så er jo det kjempegøy å se at de lykkes(...)Jeg merket at i tiende klasse så var det litt surt, men du venner deg til at folk er bedre enn deg, du kan ikke være best i alt, og sånn er det.

Skolens muntlige vurderingssituasjoner er noe hun er ukomfortabel med, da hun ikke liker å snakke foran mange mennesker. Hun er nervøs før slike presentasjoner, men bruker mye tid

på få øve seg foran speilet, slik at hun vet hva hun må jobbe med. Det at hun danser har gjort henne tryggere når hun skal snakke foran klassen også:

C: Vi går på en dans og musikk-skole i byen, jeg har holdt på med det i sånn ett og ett halvt år nå. Det er gøy å komme ut av komfortsonen, som gjør at du liksom...du kan bruke det i andre situasjoner(...) Jeg liker jo ikke å prate foran store folkemengder, og presentasjoner synes jeg kan være litt sånn skummelt. Så det har gjort meg litt mer sånn komfort-aktig da, jeg har kommet ut av komfortsonen og blir liksom vant til å ikke bry meg. Der er det sånn at hvis du gjør en feil så må du fortsette, og det kan du liksom ta med i livet.. at selv om du gjør en feil, at det skjer noe dårlig, så kan du liksom.. det går bra, det går videre.”

Charlotte setter familien høyt, hun sier at de er det viktigste for henne, men hun har også venner som hun liker å tilbringe tid med. De ses på trening og i helgene. Hun forteller at vennenes tankegang smitter over på henne, slik at når de ikke bryr seg om kroppspress så gjør ikke hun det heller.

Jasmin– Den smarte innvandreren

”(...) Og da har jeg blitt sånn...det ga meg motivasjon til å jobbe. Jeg ville ikke være den innvandreren som folk kunne si at hun er dårlig, så da jobbet jeg veldig mye og så fikk jeg høre ”Ja du Jasmin, du er et godt eksempel for innvandrere som er veldig flinke og sånn.” Og jeg syntes det var veldig viktig, at hvis folk sa sånn ”Ja, men innvandrere er dumme og sånn”, jeg hørte det i klassen at folk sa at de som er mørke i huden de er mye dummere. Men så hadde jeg mye høyere snitt enn de fleste.”

Jeg oppfattet Jasmin som reflektert, utadvendt og målbevisst. Hun søkte seg til skolen på grunn av miljøet som hun beskriver som lite stereotyp, slik at det er rom for å være seg selv. Hun kjente ingen da hun begynte, men har fått flere venner og er godt fornøyd med klassen sin. Hun har tatt rollen som den som rekker opp hånda og svarer, selv om hun kan føle seg dum. Hun håper dette gjør at hun blir sett på som modig, og at det er positivt for karakterene hennes. Hun er vant til å få gode karakterer, dette forventes av henne både fra venner, familie og henne selv, og er en viktig drivkraft for å gjøre det bra. I perioder synes hun det kan være mye å gjøre, men hun har funnet sin måte å jobbe på, og sitter ofte sent på kvelden og på

natten fordi det er da hun lærer best. Det virker som om hun har kontroll og oversikt over skolearbeidet, og mener at stress er helt vanlig for ungdom og er blitt en del av hverdagen:

”J: Altså, jeg blir sånn at hvis jeg ikke stresser over noe, så blir jeg sånn det er noe jeg burde gjøre nå...hvis jeg er ute med venner så tenker jeg kanskje at jeg burde sittet hjemme og øvd til prøven, blitt litt flinkere, satt meg dypere inn i faget, og da stresser jeg selv om jeg ikke har noe å stresse over. Det er ingen prøve, det er ikke noe å øve til, men jeg tenker at jeg sløser bort tid.

I: Men hva gjør dere da, hvis dere sitter med den dårlige samvittigheten?

J: Tar opp noen bøker og så blar jeg kanskje gjennom et par sider og så, nei nå gidder jeg ikke noe mer (ler). Men det er liksom det konstante stresset som bare er der hele tiden.”

De to fagene hun ikke liker, er gym og matematikk. Hun vil kanskje studere psykologi, men tror karakteren i matematikk kan gjøre det vanskelig å komme inn. Foreldrene hennes krever at hun må ha høye mål og ambisjoner, men aksepterer samtidig at hun ikke gjør det bra i matematikk. Hun får hjelp til skolearbeid hvis hun trenger det, men kan bli frustrert hvis det gjelder dette faget. Fordi faren er innvandrer og har lært faget annerledes enn i Norge, er dette først og fremst en kilde til forvirring. Hun har godtatt at hun ikke er så god i matematikk, og tatt et valg om å ikke bruke for mye tid på det, da hun likevel ikke kommer til å få en god karakter. Hun vil heller bruke den tiden på å gjøre det bra i andre fag:

”Men jeg har lest et sted at enten så er du flink i matte eller så er du ikke flink i det, men de som ikke er flinke kan jo jobbe seg opp til det, men det er veldig mye stress og da må jeg legge ned veldig mye arbeid i det, men da liksom, jeg har så mye annet å gjøre også, jeg kan ikke bare sitte og gjøre matte.”

Om foreldrenes ønsker for hva hun skal bli, sier hun at de er lite viktige for valget hun tar. Dette får hun også aksept for hjemmefra, men hun får ikke lov til å bli en ”naver”. Jasmin holder kontakten med venner hun ikke ser så ofte via sosiale medier og telefon. Hun liker å hjelpe vennene sine med lekser og skolearbeid, og prioriterer dem selv om det går ut over hennes egen tid. Selv liker hun ikke å be om hjelp fordi hun ikke vil være en byrde. Hun erkjenner at hun går glipp av mye hvis det er en kveld hun må prioritere skole, samtidig aksepterer hun at det er slik og sier også at alene-tid er viktig for henne. Jasmin vil helst bli sett på som smart, intelligent, hyggelig og oppegående

4.1.2 Mot-profilen: ”Det er virkelig for mye av alt, liksom”

Fremtredende i denne profilen er at stress som knyttes til skolen oppleves som vanskelig og frustrerende. Tankegangen preges av frykt for hva andre tenker, og når kravene blir for store ender det ofte i gråt og fortvilelse. Mens foreldrene til jentene i hovedprofilen er en kilde til hjelp og støtte, stiller disse foreldrene høye krav til prestasjoner og oppleves i mindre grad som støttende og hjelpsomme .

Neela – Innfrir familiens forventninger

”Man er jo redd for å svare feil og fremstå dum ja, og hvis man svarer feil og læreren bare ”Eee, nei...”, sånn liksom, man føler seg litt dum. Og det er en følelse man ikke vil ha. Og de andre elevene kommer til å synes at ”Ja, hun der..” Man tenker i hvert fall det, at de andre elevene kommer til å tenke sånn ”Åh, herregud, hun der er dum”, eller noe sånn.”

Neela virker selvbevisst og intelligent. Hun søkte seg til skolen fordi hun ønsket et nytt miljø som verken var typisk østkant eller vestkant. Da hun begynte kjente hun ingen. Hun har fått venner, men selv om hun sier at det er et godt miljø i klassen virker det ikke som om hun føler seg helt akseptert:

”Jeg føler at jeg blir kanskje noen ganger sett ned på, fordi jeg er fra østkanten og de er alltid kriminelle, eller de er litt dummere enn vestkanten og liksom: ”Hvordan kom du inn her”, og så videre. Men jeg føler ikke at det er så veldig mye, altså jeg blir jo ikke sett ned på av vennene mine, men liksom noen i klassen kanskje.”

Hun er ikke trygg på samme måte som med klassen fra ungdomsskolen. Dette fører til at hun stresser veldig, særlig med muntlige presentasjoner. Hun er redd for å gjøre eller si noe feil fordi hun allerede har gjort det én gang. Det henger over henne når hun forbereder seg til neste presentasjon, og hun frykter at hun skal gjøre det samme en gang til. Hun snakker mye om det å bli sett på som dum, og synes det vil være flaut å skille seg ut som en som ikke er så smart som alle andre.

”Ja, det blir flaut! Herregud, å være sånn outsider liksom (ler). Det vil jeg ikke være”

Skolen tar mye tid for henne, noen ganger jobber hun konstant når hun kommer hjem med bare korte pauser. Det å få gode karakterer er viktig for å få et godt vitnemål, fordi foreldrene forventer det og fordi hun ikke vil fremstå som dum. Hun kommer fra et miljø med høye krav til gode karakterer, og familie og venner har påvirket henne til å velge avansert matematikk, som hun egentlig føler at hun ikke mestrer. Selv når hun gjør det bra på en prøve tenker hun på hva som kunne ha skjedd hvis hun hadde fått fire, en dårlig karakter for henne. Hvis hun har jobbet hardt for å få en god karakter, blir hun veldig skuffet og får dårlig samvittighet hvis hun ikke innfrir. Selv kunne hun tenke seg å drive med dans, noe hun har en stor lidenskap for, men foreldrene hennes påvirker henne i stor grad, og ønsker at hun skal bli ingeniør eller lege. Fordi foreldrene har innvandrerbakgrunn og snakker dårlig norsk, har hun ingen hjemme som kan hjelpe henne med skolearbeid. Hun må gjøre alt alene, eller be lærerne om hjelp, og synes dette er en veldig vanskelig situasjon å være i. Hovedinntrykket av Neela er at hun stresser mye, og at stresset ikke forsvinner selv om hun forsøker å planlegge skolearbeidet sitt. Hun begynner ofte å gråte, og for å lade opp igjen trekker hun seg tilbake. Hun synes fremtiden virker litt trist. For Neela er det viktig å bli oppfattet som smart og kreativ, og hun sier hun motiveres av statusen ved å tilhøre en etnisk gruppe som gjør det godt i samfunnet:

”Kanskje den statusen at alle (etnisk gruppe) er så smarte og de greier alt og sånt, og det motiverer jo meg, jeg vil jo ikke være den dumme innvandreren. Jeg vil være smart, jeg vil være på topp, jeg vil ikke være den ene som er så dum.”

4.1.3 Hybridprofilen – ”Litt av begge deler”

Jeg har valgt å legge til denne profilen, fordi Hannahs erfaringer og meninger har kjennetegn fra begge profilene ovenfor. Stress knyttet til skolen kan oppleves som frustrerende, og hun får ikke så mye støtte hjemmefra. Samtidig er hverdagen balansert, og det finnes tid til både skole og venner.

Hannah – Følsom og reflektert

Jeg oppfattet Hannah som en rolig og avslappet jente, hun virker som en som observerer og tenker mye. Egentlig hadde hun søkt seg til en annen skole og var litt skuffet da hun kom inn på denne, men nå er hun glad hun har blitt kjent med nye folk og fått flere venner. Hun er veldig fornøyd med miljøet på skolen, og synes det er særlig positivt at det er variert og at det

er akseptabelt å være seg selv. Selv om hun trives med klassen sin er hun redd for å si noe feil og bli sett på som dum. Hun synes det er stressende å sammenligne seg med andre flinke elever, og at hun ikke helt vet hva det er læreren ønsker fra elevene. Hannah snakker mye om hva hun føler og forteller at hun er en person som gråter lett, særlig når det er mye stress. Hun synes det er stress med muntlige fremføringer, å ikke kunne være sosial på grunn av skolearbeid og hvis hun ikke rekker å planlegge hva hun skal ha på seg neste dag. Hannah har danset i flere år, men tok en pause i tiende klasse fordi hun måtte fokusere på skolen. I år orker hun ikke å danse, hun har fylt opp uken sin med språk-kurs og matematikk-kurs, og vil også ha fri og tid til å være med venner. På spørsmål om språk-kurset krever mye innsats sier hun følgende:

”Det gjør det, men jeg synes det er veldig spennende, så jeg synes ikke det er noe vanskelig å følge med og sånn, så det er ikke så stress egentlig.”

Matematikk er det hun sliter mest med, som stresser henne aller mest, og hun lever med en forventning hjemmefra om at hun skal gjøre det bra i faget. Selv om hun får gode karakterer i andre fag, er det matematikkarakteren foreldrene hennes er opptatt av, og de forventer alltid at hun kan gjøre det bedre, samtidig som de ikke kan hjelpe henne på en tilfredsstillende måte:

”Men mamma er liksom sånn hvis jeg lurere på noe så ”Spør pappa”, men pappa er.. han har en helt annen måte å forklare på, og da blir han så sykt irritert når ikke jeg får det til, og jeg bare skjønner det ikke og så blir han bare så sykt irritert og jeg kan ikke.. jeg har ikke spurt pappa om et mattespørsmål på over et år nå, for jeg blir bare så irritert. Og så, nei det er bare veldig frustrerende, og nå sist matteprøve for sånn to uker siden kanskje, så satt jeg dagen før og bare gråt Så mye, og mamma bare ”Å spør pappa”, og jeg bare ”Nei, jeg gidder ikke å spørre pappa (...)Men det er liksom bare i matte, jeg kan spørre pappa om samfunnsfag og engelsk og hva som helst, men når det kommer til matte så blir han bare så frustrert når jeg ikke klarer det og jeg blir frustrert når jeg ikke klarer det også..”

Klær betyr mye for Hannah, hun forteller at det er en måte for henne å uttrykke seg på. Hun synes det er gøy å jobbe kreativt, men vet at foreldrene hennes ikke vil like det om hun velger en slik utdanningsretning. Hun sier de er mer opptatt av at hun skal velge noe de selv liker, fremfor å være positive til det hun bryr seg om og er interessert i. Hun forteller at hun har perioder hvor hun er nedfor og tenker veldig mye, og sier at hun har en lite selvstendig

personlighet. Venner er viktig for henne og hun liker ikke å være alene over lang tid. Hun forteller at det er mye som forandrer seg for tiden, blant annet det å miste gamle venner og få nye, og at det er forbundet med stress:

”Og det er også veldig stressende, fordi liksom, altså jeg er jo trygg på de her (Jasmin og Neela), men jeg kjenner dem enda ikke 100 % på en måte, det er...altså jeg har kjent bestevenninnen min siden første klasse, det er en helt annen sak, og det er mange andre venner jeg har hatt lenge som jeg sklir litt fra, og ja...”

Hun opplever at hun er en person andre kommer til hvis de har problemer, noe hun synes er hyggelig hvis hun klarer å trøste den som kommer. Samtidig sier hun at hun blir lei seg og nedfor hvis hun ikke klarer å hjelpe dem. Hannah ønsker å bli oppfattet som en aksepterende og oppegående person som er unik, annerledes og inkluderende.

4.1.4 Diskusjon: Motstandsressurser og motstandsunderskudd.

Funnene i profilene peker på faktorer som kan sies å ha en innvirkning på jentenes opplevelse av sammenheng. De viser til noen motstandsressurser, som kan bidra til å påvirke mestring av stress de opplever i forbindelse med skolen. Hvorvidt jentene klarer å benytte seg av tilgjengelige ressurser som bidrar til å plassere den kontinuerlige strømmen av stressfaktorer inn i en meningsfull sammenheng eller ikke, ser ut til å være det som skiller jentene fra hverandre (Antonovsky 2012). Jentene i hovedprofilen virker i større grad å dra nytte av familien som en motstandsressurs på en måte som gjør at stress i skolen ikke virker overveldende.

Det kommer frem at jentene opplever ulik grad av krav og støtte hjemmefra, og det kan se ut til at dette påvirker måten de reagerer på stress. Jentene i hovedprofilen forteller om foreldre som kan hjelpe dem med skolearbeid hvis de har behov for det. Familien viser interesse for det de gjør, er tilgjengelige hvis noe er vanskelig og legger ikke strenge føringer for hva jentene skal prestere eller bli i fremtiden. Jentene virker å ha stor grad av medbestemmelse i livene sine. Sofie forteller om foreldre som lar henne velge selv, og som er fornøyde så lenge hun har gjort sitt beste. Det samme gjør Charlotte. For Hannah og Neela er det annerledes. De opplever et stort faglig press fra foreldrene sine som det kan være vanskelig å innfri, de får ikke alltid den hjelpen de trenger til skolearbeid og opplever begrenset valgfrihet knyttet til

fremtidig utdanning og yrker. Parallelt med dette indikerer funnene at jentene i hovedprofilen har et annet forhold til stress enn de to andre jentene, som bærer preg av andre typer mestringsressurser og mestringsstrategier.

I denne sammenhengen er det nærliggende å diskutere Antonovskys begrep om generelle motstandsressurser og motstandsunderskudd (Antonovsky 2012). Det at sosial støtte fremheves av Antonovsky som en viktig motstandsressurs (Langeland 2009), understreker familiens betydning for noen av jentene. Med utgangspunkt i funnene, er det grunn til å tro at det å ha en nær og god relasjon til sine foreldre og søsken er en faktor som kan bidra til å fremme effektiv mestring av stress i situasjoner som oppstår. Vissheten om at man har noen hjemme som kan hjelpe, kan bety at stress som oppstår i skolesammenheng ikke oppleves som uoverkommelig. Jentene er ikke alene, de vet å benytte seg av familien hvis de har behov for det. Med sosial støtte hjemmefra, har jentene i hovedprofilen et godt utgangspunkt for å mestre utfordringer de møter på i skolesammenheng. Charlotte trekker frem foreldrene som svært viktige i møte med vanskeligheter, både nå og tidligere. Samtaler og emosjonell støtte fra dem kan ha bidratt til det Antonovsky (2012) kaller gjentatte livsopplevelser, der erfaringen er at ting ordner seg, noe som fører til at opplevelsen av sammenheng styrkes. Det samme virker å gjelde for Sofie. Motsatt virker det som om Hannah og Neela gjentatte ganger opplever å ikke få den hjelpen de trenger for å kunne mestre fagene de sliter med. Det kan også virke som om den emosjonelle støtten er mindre, da de forteller at foreldrene vektlegger sine egne ønsker for jentene fremfor å ta hensyn til hva jentene deres liker å drive med og kunne tenke seg å jobbe med i fremtiden. Dette i kombinasjon med at de krever at jentene presterer godt på skolen, gjør det nærliggende å anta at foreldrene ikke kan anses som en motstandsressurs, men heller som en kilde til motstandsunderskudd (Antonovsky 2012). Den manglende støtten hjemmefra bidrar til at Hannah og Neela gjør seg negative erfaringer når de er stresset. Det å ikke mestre matematikk for eksempel, og å ikke få hjelp av foreldrene, kan gi dem opplevelsen av at situasjonen er usammenhengende og belastende. Fraværet av foreldrene som generell motstandsressurs kan dermed oppleves som en stressfaktor (Antonovsky 2012). Samtidig sier Hannah at hun får hjelp i andre fag enn matematikk. Det er særlig Neela som virker å mangle vissheten om tilgjengeligheten av sosial støtte på hjemmebane. Dette betyr at hun har et annet utgangspunkt for mestring av stress enn jentene i hovedprofilen, og delvis enn det Hannah har. Det vil dermed bli vanskeligere å plassere stress de opplever i forbindelse med skolen inn i en meningsfull sammenheng. Kravene vil kanskje

oppleves som mer overveldende og vanskelige å håndtere, noe som kan påvirke motivasjon, mestring og i hvor stor grad de opplever en situasjon som meningsfull (Antonovsky 2012)

Langeland (2014) sier at kunnskap og intelligens regnes som indre motstandsressurser, og at innsikt fremmer muligheten til å ta mer bevisste valg. Det at jentene har kommet inn på en av de høyest rangerte skolene i Oslo med hensyn til karaktersnitt, indikerer at intelligensen deres er en tilgjengelig motstandsressurs. Det reflekteres i karakterene deres, men kan også komme til syne gjennom valg de gjør, som når Jasmin bevisst velger å prioritere andre fag enn matematikk. Hun har innsett at hun ikke kommer til å få toppkarakter, godtar dette og fokuserer heller på å prestere der hun vet hun kan få gode resultater. Dette stemmer også overens med det Bandura (1977) sier om at forsøk på å mestre gitte situasjoner påvirkes av hvor bra individet tror det kan mestre, og at mestringstroen påvirker valg av adferd. Jasmin har erfart at matematikk i stor grad overgår mestringsevnen hennes, noe som påvirker hvordan hun velger å forholde seg til faget. Hun viser med sin innstilling at hun er en person som er i stand til å ta valg som er nyttige for henne, og det er mulig å forklare dette med henvisning til intelligens som en motstandsressurs. Istedenfor å la seg overvelde av manglende mestringsfølelse, fungerer motstandsressursen som en buffer mot videre stress. Dette kan også ses i lys av Antonovskys (2012) grensebegrep. Det ser ut til at Jasmin har definert matematikk som et område i livet som ikke er viktig, men at det å gå på skolen er det. Ved å sette matematikk utenfor grensen av hva som er viktig, vil resten av skoletilværelsen kunne fremstå som forståelig, håndterbar og meningsfull selv om matematikk ikke gjør det.

Antonovsky (2012) beskriver meningskomponenten i OAS-konseptet som særlig viktig. Ut av denne vokser motivasjon, som kan virke som en buffer mot stress. Motivasjon til å drive med noe, kommer når man finner en mening med aktiviteten. Skaalvik (2009) sier at motivasjon er en forutsetning for læring. Jentene forteller at de motiveres av gode karakterer og tilbakemeldinger fra lærerne, tanken på fremtiden, at noe er interessant, og av det å motbevise negative holdninger. Neela sier at hun vil være smart og ikke skille seg ut som en som er dum. Hun uttrykker eksplisitt at hun vil være på topp, og at hun ikke vil være en dårlig representant for sin etniske gruppe. Det kan virke som om Neelas motivasjon for å drive med skolearbeid bunnar i egne og familiens ambisjoner om at hun skal lykkes slik andre fra samme etniske gruppe har gjort. På den annen side er det også mulig å anta at Neela finner lite mening i det harde skolearbeidet, fordi valgene hun har tatt er preget av lite medbestemmelse. Hun virker i mindre grad å ha innflytelse over valg i livet sitt enn de andre jentene, ettersom hun forteller

at foreldrene legger føringer for hva hun skal bli, hvilke fag hun bør velge og hvilke karakterer de forventer. Jasmin har også funnet motivasjon i det å være smart. Hun fremhever flere ganger at det er viktigere for henne å prestere på skolen enn å være pen og ha en perfekt kropp. Dette indikerer at hun ser verdien av å engasjere seg i skolens krav, og at hun får noe ut av det personlig. For henne blir det å være en av de beste det motiverende elementet (Antonovsky 2012) Dette stemmer også overens med forskning som har vist at mestringstro som følger av gjentatt suksess påvirker hvor høye mål man setter seg på skolen, som igjen påvirker karakterene (Zimmerman 1992). Jasmin opplever at hun presterer godt, dette påvirker henne til å fortsette å prestere godt. Det samme gjelder for Sofie. Hun motiveres av positive tilbakemeldinger og karakterer som forteller henne at hun har lyktes. I tråd med Bandura (1977) vil dette si at hun opparbeider seg mestringstro som en følge av suksess, noe som vil påvirke videre motivasjon og innsats. Det å få en god karakter er en bekreftelse på at man mestrer, og det er derfor naturlig at jentene drives og motiveres av dette. Charlotte, som sier at hun blir motivert av at hun skal videre i livet etter skolen og at hun vil tilegne seg kunnskap, belyser Antonovskys (2012) poeng om at selv om en aktivitet ikke gir så mye glede i seg selv, gir den mening fordi innsatsen som legges ned bærer frukter senere i livet. Charlotte sier at hun synes det er trist at skolen tar så mye tid, og at hun gjerne skulle hatt mer fritid. Samtidig aksepterer hun at livet er slik akkurat nå og innretter seg deretter, fordi hun tenker fremover og motiveres av dette. Hannah sliter med matematikk, men forteller at språkkurset hun tar er interessant og derfor lite stressende. Dette viser at potensialet for mestring er større når hun driver med noe hun liker fordi det oppleves som meningsfylt, noe som må sies å være positivt for helsen. Med henvisning til Zimmermanns (1992) studie, er det grunn til å tro at Sofie, Charlotte og Jasmin har god faglig mestringstro, og at de har en internalisert interesse for læring og prestasjoner. Dette kommer frem av det de sier om karakterer og prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats. Det samme kan sies om Hannah i andre fag enn matematikk. Neela snakket mest om det hun syntes var vanskelig, men det kan godt være at hun har mestringstro i andre fag som oppleves som enklere å håndtere.

Både Jasmin og Hannah finner glede i å hjelpe andre. I skolesammenheng kan dette virke salutogent både for dem selv og for dem de hjelper. Det å være en sosial støtte for andre virker positivt tilbake på dem selv, ved at deres opplevelse av sammenheng kan styrkes samtidig som de bidrar til å styrke andres opplevelse av sammenheng (Langeland 2009).

4.2 Sosial støtte

I alle intervjuene kom den sentrale betydningen av sosiale relasjoner frem. Det å ha noen å snakke med, noen å gå til, som forstår, som kan lytte, eller gi råd når noe er vanskelig trekkes på ulike måter frem av jentene som viktig. Jeg har delt denne hovedkategorien inn i tre underkategorier.

4.2.1 Venner

Alle jentene snakker om betydningen av venner, og hvor viktig det er å ha noen å snakke med, klage til, le med og være sammen med. Alle er enige om at skolen tar mye tid, og at dette er noe som angår de fleste på deres alder. Å snakke om hvor stresset man er og hvor mye man har å gjøre, er et helt vanlig samtaleemne, og det skinner igjennom at det er godt å ha noen å gå til, som forstår, når det er mye å gjøre. Sofie forteller at det hjelper å snakke om det som ikke er bra:

”Jeg har en venn, vi er ganske likt faglig da, og vi synes de samme tingene er irriterende og sånn, så vi har snakket veldig mye sammen på ungdomsskolen når ting var kjipt og slitsomt og mye, og vi har klagd mye på vei hjem fra skolen og sånn, så hun har jeg snakka mye med hvis det er noe jeg ikke er fornøyd med, hvis det er noe som er litt kjipt. Så hun kan jeg snakke mye med.” (Sofie, 16)

Jasmin forteller at hun ble nedfor i starten av skoleåret da hun ikke kjente noen og ikke hadde noen å snakke med, men at hun har vært med på mange sosiale aktiviteter med klassen, og nå har fått seg venner. Hannah forteller at hun ikke liker å være alene, og at det å snakke med venner er distraherende uansett hva de snakker om. Særlig bestevenninnen som går på en annen skole, må hun snakke ofte med. Her uttrykker hun at det å være sammen med noen demper stresset hun føler hvis hun er for mye alene:

”Men jeg blir også veldig stressa av å være alene en veldig lang periode også, for jeg overtenker veldig mye, så jeg liker best å...hvis jeg skal gå hjem fra skolen for eksempel så liker jeg best å ha folk rundt meg, eller hvis jeg skal ut i byen for å kjøpe en ting, så vil jeg gjerne ha med meg en person, jeg klarer liksom ikke å gå alene. Jeg får litt sånn panikk på en måte.” (Hannah, 16)

Neela forteller at hun bare får møtt bestevenninnen sin én gang i uken nå, mens de før så hverandre nesten hver dag. Hun kjente ingen da hun begynte på denne skolen, og hun beskriver overgangen fra ungdomsskolen som drastisk med tanke på vennskap. I tillegg til å møtes, holder jentene kontakt med venner ved bruk av sosiale medier som Facebook og Snapchat. Alle tre jentene i gruppeintervjuet forteller at de er glade for at de har funnet hverandre, og sier at de kan gå til hverandre hvis noe er vanskelig.

4.2.2 Familie

Slik jeg tidligere har beskrevet, kan foreldrene være en kilde til frustrasjon og stress for noen av jentene. Av andre trekkes familie frem som en støtte og kilde til hjelp hvis det er behov for det. Sofie forteller at hun vet at foreldrene er der for henne hvis hun trenger råd og støtte, og at hun ofte snakker med søstrene sine. Hannah, som føler seg misforstått av foreldrene sine, sier at hun heller går til søsknene sine for å få råd, siden de forstår mer av hva det er hun ønsker:

”Men jeg føler jeg hører mer på søsknene mine enn det jeg hører på mamma og pappa. For søsknene mine, eller de er halvsøsknene mine, de er litt eldre og jeg føler at de skjønner litt mer hva jeg vil og jeg kan liksom, mamma og pappa sier bare ting de liker selv liksom. Og hadde jeg hørt på pappa så hadde jeg tatt matte og fysikk og sånne ting, men søsteren min sier at jeg må velge psykologi og engelsk og sånn for hun vet at jeg liker sånne ting og jeg hører liksom mer på henne når det gjelder skoleting og sånn og spør henne litt mer om råd og sånt da.” (Hannah, 16)

Charlotte er den av jentene som i størst grad trekker frem foreldrene sine som gode samtalepartnere når ting er vanskelig, og hun forteller at hun kan gå til dem uansett hva det gjelder. Som tidligere beskrevet, har foreldrene vært der for henne når hun har opplevd motgang.

4.2.3 Læreren

Særlig blant jentene i gruppeintervjuet, men også hos de to andre, ble lærerne trukket frem som viktige for trivsel, læring og deltakelse. Alle jentene forteller at de er fornøyde med lærerne sine. Det kommer frem at lærerens rolle ikke bare er å formidle fag, men at det også

er viktig at vedkommende er en person som ser og forstår elevene. Det å ha en lærer som viser engasjement og som bryr seg om elevene som individer har stor betydning. Jentene i gruppeintervjuet fortalte at de var veldig fornøyde med kontaktlærerne sine, som tok seg tid til å snakke med dem på et vennskapelig nivå og viste forståelse for hvordan de hadde det:

”Altså, vi har noen ganger sittet igjen og snakket med kontaktlæreren vår etter timen, og hun er skikkelig hyggelig og virker som en venninne og ikke som en lærer på en måte.” (Hannah, 16)

De er alle enige om at læreren har mye å si for hvordan de trives på skolen. Imøtekommenhet og trygghet fremmet av læreren gir rom for trivsel og deltakelse. Jasmin sier det enkelt.:

”Altså, hvis læreren skaper trygghet, så er det mye lettere å delta.” (Jasmin, 16)

Læreren har betydning for miljøet og må forstå elevene for å styrke dem. Dette er kanskje særlig viktig i fag man ikke føler at man mestrer. Neela forteller at siden hun ikke får hjelp til noen fag hjemme, er hun nødt til å be læreren om hjelp til alt hun ikke forstår. Hun synes derfor det er positivt at det virker som om lærerne her forstår hva slags press elevene har på skolen. Hannah trekker frem gymlæreren som spesielt flink til å lage et godt miljø og at han er en lærer som forstår, noe hun synes er spesielt viktig i gym. I gruppeintervjuet snakket vi litt om psykisk helse i skolen. Jentene syntes helsetilbudet ved skolen var for dårlig, fordi helsesøsteren ikke er der hver dag. De snakket om at det bør være større fokus på helse, og at lærerne må være oppmerksomme. Hannah uttrykker et ønske om at flere lærere skal vise omsorg og bryr seg om eleven, utover det faglige:

”Jeg føler også at læreren burde legge mer merke til det. Føler at lærerne kanskje, hvis de ser at du har det vondt, så føler jeg egentlig at de egentlig ikke bryr seg. Jeg har lagt merke til at kontaktlæreren vår veldig ofte spør sånn ”Går det bra med deg?”. Og det synes jeg er veldig positivt, jeg føler at det er flere lærere som ikke gjør det.” (Hannah, 16)

4.2.4 Diskusjon: Sosial støtte som buffer mot stress

Som beskrevet i profilen, opplevde Charlotte at hun ble utestengt fra Facebook-grupper i begynnelsen av skoleåret. Dette gikk inn på henne til å begynne med, men nå som hun har funnet venner hun kan stole på, sier hun at det ikke gjør så mye lenger. I presentasjonen av Sofie kommer det frem at hun verdsetter og prioriterer sine venner, og at hun blir glad av å være sammen med dem. Hun sier også at det hjelper å ha en likesinnet som forstår hvordan det er å gå på skolen, og som det går an å klage til. Hannah beskriver hvordan det å være sammen med venner holder negative tanker på avstand. De to andre jentene forteller også at vennene deres betyr mye for dem. Dette er i tråd med tallene til Ungdata (2015), som viser at de fleste ungdommer har venner de kan være sammen med og venner de kan betro seg til. Funnene indikerer også samsvar med studier som har vist at sosial støtte fra venner bidrar til god psykisk helse og virker som en buffer mot stressende hendelser (Myklestad et al. 2012; Ystgaard 1997). Det er grunn til å anta at det å bli utestengt i sosiale medier, slik Charlotte ble, er en stressfaktor, og at det å finne venner har hatt en beskyttende effekt mot denne negative opplevelsen. Det å begynne på en ny skole der man ikke kjenner så mange, må sies å være en annen stressende opplevelse. Jasmin følte seg ensom i begynnelsen av skoleåret, da hun ikke kjente noen og opplevde at de gamle vennene hennes hadde det travelt, men hun har aktivt gått inn for å få nye venner, og er nå fornøyd. Det å ha nære relasjoner til sine venner slik jentene forteller at de har, virker som en helsefremmende faktor som kommer godt med når de opplever skolerelatert stress. Det er interessant å sette det jentene sier om vennskap i sammenheng med det Langeland (2009) sier om sosial støtte fra likesinnede, som over tid vil styrke opplevelsen av sammenheng. Vissheten om at man har venner i livet, slik disse jentene sier at de har, er en av de viktigste motstandsressursene man kan ha (Langeland 2009), og det virker som om de fleste jentene har denne tilgjengelig og klarer å benytte seg av den. Annen forskning har vist en sammenheng mellom lite sosial støtte og stress (Schraml 2013). Neelas beskrivelser skiller seg litt fra de andre jentenes. For henne har overgangen til videregående medført en endring i omgang med venner; hun ser vennene sine mye sjeldnere nå enn før. Bruken av ordet ”drastisk” indikerer at dette er en overveldende endring som hun ikke er helt fornøyd med. Betydningen av sosial støtte fra venner er spesielt viktig når man går over til en ny skole (Hirsch & DuBois 1992), og det kan virke som om Neela mangler dette. Det å begynne på en ny skole og se mindre til sine gamle venner kan bety at hennes sosiale relasjoner er noe svekket for tiden, og at hun har færre å lene seg på når hun er stresset.

Samtidig er det viktig å påpeke at hun har fått seg venner, og at disse relasjonene sannsynligvis vil styrkes etter hvert som de blir bedre kjent.

I det store og hele virker det som om jentene har et godt forhold til sine foreldre. Dette er i samsvar med Ungdata (2015) som viser at de fleste ungdommer opplever foreldrene sine som viktige støttespillere i hverdagen. Det er viktig å påpeke at selv om foreldrene ikke alltid gir den støtten jentene ønsker de kunne ha fått, trenger det ikke å bety at de er helt fraværende som støttespillere på andre områder. Jeg har allerede beskrevet hvordan støtte fra foreldre er en viktig ressurs for helsen. Charlotte vektla flere ganger hvor viktig det har vært for henne å snakke med foreldrene sine når hun har hatt det vanskelig, for eksempel da hun ble utestengt fra Facebook-gruppene. Sett i et helseperspektiv er det tydelig at støtten Charlotte får hjemmefra hjelper henne når hun opplever potensielt stressende hendelser. Dette er i tråd med Ystgaards (1997) funn om at sosial støtte fra foreldre har stor betydning ved negative livshendelser, og at tilknytning og tillit innad i familien er svært viktig for utviklingen av en god helse (Ystgaard 1997). Både Sofie og Hannah forteller at de har et godt forhold til sine eldre søstre. De har det gøy sammen, ler sammen, og søstrene fungerer som forbilder, inspirasjon og rådgivere. Det er interessant å sette det Hannah sier om at hun heller ber om hjelp fra søsken enn foreldrene sine i sammenheng med det Antonovsky (2012) sier om individers evne til å ta i bruk tilgjengelige ressurser. Hun har et behov for støtte knyttet til skolerelaterte avgjørelser, og føler hun får mer passende råd fra søsken enn foreldrene, som virker mest opptatt av at Hannah skal innfri deres ambisjoner. Hannah føler at hun ikke blir forstått av foreldrene sine, og går heller til andre i familien som kan gi henne de rådene hun trenger. Det å ha noen å henvende seg til hjemme når man møter utfordringer på skolen, må kunne sies å være av betydning for helsen.

Mjaavatn (2015) sier at når elevene blir sett og opplever at læreren gir støtte, vil motivasjon og forventninger til skolen styrkes positivt. For de elevene som får lite støtte hjemmefra, er sosial støtte i skolen særlig viktig. Alle jentene sier at de er fornøyde med kontaktlærerne sine. De er flinke til å variere undervisningen og tar elevene med på avgjørelser, men det som trekkes frem som viktigst, er deres evne til å se og forstå jentene, og skape et trygt miljø. Hannah sier at hun setter pris på å ha en vennskapelig relasjon til læreren sin og at hun liker gymlæreren fordi han forstår henne. Dette har stor betydning for hennes trivsel, hun vektlegger det positive i å ha lærere som bryr seg og viser omsorg. Særlig er dette viktig i gym som er et fag hun ikke liker så godt. Jasmin trekker frem lærerens evne til å skape

trygghet som viktig for å delta i klassen, mens Neela synes det er positivt at lærerne viser forståelse for presset hun opplever på skolen. Det er nærliggende å se dette sammen med betydningen av emosjonell støtte fra læreren (Federici 2013), og betydningen av tilstedeværende lærere for elevers psykososiale helse (Mjaavatn 2015a). Det at tilgangen på helsesøster er dårlig, betyr at læreren spiller en større rolle når det gjelder å ta vare på elevene, slik det fremheves av jentene i gruppeintervjuet. Særlig gjelder dette for de jentene som opplever lite støtte hjemmefra. Neela sier at hun må be læreren om hjelp til ”alt” fordi foreldrene hennes ikke kan norsk. For henne blir læreren en ressurs som kan hjelpe henne når hun møter vanskeligheter med skolearbeidet. I tråd med Federici og Skaalvik (2013), handler dette også om instrumentell støtte, da Neelas behov er konkret hjelp med skolearbeid. Selv om hun sier at hun synes det er vanskelig å måtte be læreren om hjelp, er det i et helseperspektiv positivt at hun vet å benytte seg av den hjelpen som er tilgjengelig ved skolen, når det er mangel på støtte hjemme.

Antonovsky (2012) sier at utviklingen av OAS foregår i et kontinuerlig samspill med omgivelsene, og at en generell motstandsressurs er ”enhver karakteristikk av personen, gruppen eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning” (Langeland 2014). Jentene har alle trukket frem venner, familie og lærere som betydningsfulle samtalepartnere både i medgang og motgang. Det å ha noen som motiverer, inspirerer, trøster og oppmuntrer, betyr at man har ressurser tilgjengelig som kan bidra til å bevare eller styrke opplevelsen av sammenheng (Antonovsky 2012). Vennene er til stede for jentene både på skolen og på fritiden. Foreldrene trekkes frem som støttespillere på hjemmebane, og lærerne har stor betydning for emosjonell og faglig trivsel på skolen. Til sammen vil disse ha mye å si for jentenes opplevelse av sammenheng og helse.

4.3 Kilder til stress

I det følgende presenterer jeg funn som viser hva jentene trakk frem som kilder til stress og press. Felles for dem er at det viktig å få gode karakterer og å prestere godt på skolen. De ønsker alle å studere etter videregående, dermed er tanken på fremtiden en grunn til å jobbe hardt. Den overordnede kilden til stress er alt arbeidet de legger ned i skolen, tiden som brukes på dette og som går på bekostning av andre aktiviteter.

4.3.1 Å prestere på skolen

Her presenteres tre områder jentene trakk frem som stressende på skolen. Alle jentene sier at skole er det som gir mest stress i livene deres. Det knyttes til konkrete situasjoner, til mestring av fag, og å leve opp til forventinger. Det å bli vurdert av lærere og medelever var et sentralt tema i alle intervjuene. Frykten for å bli oppfattet som dum var noe jentene i mot- og hybridprofilen trakk frem, i tillegg til manglende mestring av fag.

Muntlige vurderingssituasjoner

Når jentene blir spurt om hva som stresser dem mest, svarer alle muntlige vurderingssituasjoner. Dette er krevende fordi man må stå foran hele klassen, og blir vurdert av både medelever og lærere. Jasmin stresser mest med det å skulle gjøre alt riktig for læreren. Det er mye å tenke på; innhold, fremførelse, hva læreren forventer og hva klassen tenker. I tillegg er det viktig å føle seg trygg på klassen, hvis ikke blir man stresset, noe Neela uttrykker her:

”Ja, jeg stresser veldig mye mer med muntlige presentasjoner nå enn før, fordi jeg var veldig trygg med klassen min før, fordi det var grunnskole, jeg gikk med klassen min gjennom hele, i ti år, og nå er det liksom bare fire eller fem måneder ca, og det er veldig stressende for meg, fordi jeg vet ikke..” (Neela, 16)

Som beskrevet tidligere, har Neela opplevd å gjøre feil foran hele klassen. Dette har nok opplevdes som ekstra vanskelig fordi miljøet er nytt, og bidrar til at hun stresser mer enn om hun hadde sagt noe feil foran mennesker hun hadde kjent lenge. Også Sofie forteller at hun er nervøs før presentasjoner, samtidig som hun liker denne måten å bli vurdert på. For henne virker det som om nervøsiteten knytter seg til presentasjonens innhold og hvorvidt hun er opptatt av temaet eller ikke:

”Jeg blir veldig nervøs når jeg skal snakke foran mange mennesker da, men jeg synes det går fint og jeg liker at vi har en blanding av skriftlig og muntlig, at det blir litt variasjon da(...) så går det veldig på temaene vi har, om jeg liker det eller ikke. Fordi jeg har hatt naturfagpresentasjoner hvor jeg ikke har, hvor jeg synes ting er veldig vanskelig og uinteressant, og så har vi hatt engelskpresentasjoner hvor temaet er interessant og hvor jeg

bryr meg om interessante ting, og da liker jeg veldig godt å jobbe med det (...) Men... ja, jeg liker muntlige vurderingssituasjoner ganske godt. (Sofie, 16)

Senere i intervjuet sa hun at det som stresser henne mest er å gjøre det bra på vurderingssituasjoner. Det ser ut til at stresset er der fordi hun tenker på resultatet. For Charlotte handler det om at hun gruer seg fordi hun er ukomfortabel med å snakke foran mange mennesker:

”Jeg synes det er veldig skummelt, og jeg blir alltid veldig nervøs. Jeg har fått høre helt siden barneskolen at jeg må prate mer og være mer aktiv i timene, jeg må prate høyere, det er alltid ett eller annet. Mens nå er det sånn at, det er ikke så mye jeg kan gjøre med det. Altså, jeg jobber jo med det, jeg har gjort det siden jeg var liten. Men samtidig så er det liksom hvordan jeg er.” (Charlotte, 16)

Karakterpress

Funnene mine indikerer at det er et stort karakterfokus, og jentene forteller at presset om å få gode karakterer er der hele tiden på grunn av det høye snittet både ved skolen og i Oslo, og fordi det er vanlig å være opptatt av hverandres karakterer og spørre hva andre har fått etter å ha fått tilbake en prøve. På spørsmål om hun har følt på press for å få gode karakterer, svarer Sofie:

”Ja! Ja, det er det det er liksom, det er ingen som forteller deg at du MÅ få gode karakterer og alle sier at karakterer ikke er det viktigste, men man vet jo det, og så ser man i Oslo at snittet på skoler er veldig høyt, og folk spør jo deg hele tiden, hva fikk du og hva fikk du, og det kan hende at hvis man fikk en dårlig karakter så føler man seg mindre smart enn de andre da, det er liksom...alt fokuseres jo på karakterer (...) Det er dumt at det er så mye fokus på karakterer, fordi de som ikke får så gode karakterer føler seg jo da ofte veldig dumme og de er jo ikke dumme, så derfor er det dumt at det er sånn.” (Sofie, 16)

Jentene forteller om et godt miljø i klassen, men tankene de gjør seg om karakterer og det å bli vurdert av andre, sier også noe om hvor trygge de føler seg:

”Men jeg merker også at man er litt stille og er litt redd for å si feil og sånn. Eller på ungdomsskolen så var det alltid noen som hadde 5,6 i snitt og så var det noen som hadde 3,5 liksom, så det var veldig blandet, mens her ligger alle veldig høyt, så man er redd for å si noe feil og sånn.” (Hannah, 16)

Det er vanlig å sammenligne karakterer når man får tilbake en prøve. Jentene sier at det å ikke ville fortelle hvilken karakter man har fått etter en prøve er akseptert, men at det også en indikator på at man ikke har gjort det så bra:

Hannah: ”Ja, men hvis noen sier ”Nei jeg vil ikke si karakteren min”, så bryr jeg meg liksom ikke.

Neela: ”Men når noen sier det, så er det sånn du skjønner at de har fått dårlig.”

Hannah og Neela virker å ha et litt ambivalent forhold til karakterer. De sier at de ikke bryr seg om hva andre får, og ikke dømmer andre ut fra karakteren deres, samtidig som de synes det er flaut å få lavere karakterer en ”alle andre”. Selv om stress ikke er et uttalt ord i denne sammenhengen, virker presset om å få gode karakterer og frykten for å bli oppfattet som dum, som en underliggende kilde til stress. Når ”alle andre” gjør det bra, vil man ligge på samme nivå selv og ikke være den som sakker akterut.

Jentene har forskjellige holdninger til det å få en dårlig karakter på en prøve når de har jobbet hardt på forhånd. Både Sofie og Charlotte sier at de blir skuffet. Sofies holdning er å tenke fremover, noe hun uttrykker her:

”Jeg blir skuffa, og så tenker jeg ikke noe særlig på det etter det, Så glemmer jeg det. Og tenker videre på neste vurderingssituasjon(...) det er mer sånn at neste gang det kommer en konkret mulighet så gjør jeg noe med det.” (Sofie, 16)

Charlotte prøver å sette det hele i en større sammenheng, noe hun uttrykker her:

”Jeg blir litt skuffet, det blir jeg, men samtidig så tenker jeg at fire er ikke noe særlig dårlig, det er over middels og det er den tankegangen jeg prøver å ha. Men det er det at når du sammenligner deg med andre, så blir det jo gjerne...altså sånn som her så er jo folk

kjempeflinke, og kan lett få fem og fire, mens andre må jobbe litt mer for det, og det kan være urettferdig iblant, men det er sånn livet er. ” (Charlotte, 16)

Neela forteller at hun ville ha blitt veldig lei seg hvis hun får en dårligere karakter enn det hun føler hun skulle ha klart:

”Da hadde jeg blitt skikkelig lei meg og fått dårlig samvittighet og...Hvis jeg har jobbet og stått på i flere dager, og så får jeg fire...det er sånn nedfor, da blir man veldig lei seg.” (Neela, 16)

Hannah forteller at hun blir oppgitt hvis hun får fem istedenfor seks, men uttrykker ikke at hun blir nedfor. Jasmin får stort sett gode karakterer i alle fag. Som tidligere beskrevet, har hun godtatt at hun er svak i matematikk og har tatt et valg om å ikke legge ned mer innsats enn nødvendig i dette faget. Hun har gått fra å bli lei seg fordi hun ikke mestrer, til å akseptere situasjonen og fokusere mindre på matematikk.

4.3.2 Diskusjon: Betydningen av prestasjonspress

Antonovskys (2012) grensebegrep innebærer at det er naturlig å investere mye tid og krefter på områder individet anser som viktig i livet. Det er nærliggende å anta at skolen er et område jentene definerer som viktig, og at de derfor investerer mye av tiden sin i å gjøre det bra, og legger ned en stor innsats for å få det til. Videre må skolen sies å være et miljø der man hele tiden utsettes for stressfaktorer. Det er naturlig at det følger med en del stress knyttet til skolearbeidet, både fordi jentene har ambisjoner som fordrer stor arbeidsinnsats, og fordi de opplever situasjoner som fremstår som utfordrende. Innsatsen har betydning her og nå og for fremtiden, når de skal søke seg til høyere utdanning (Antonovsky 2012).

Muntlige vurderingssituasjoner er forbundet med stress for alle, men det virker som om det enten er knyttet til selve prestasjonen eller til det påfølgende resultatet. For Neela handler det om at hun er utrygg på klassen, som hun ikke kjenner så godt enda, og at hun har opplevd å gjøre feil tidligere. Dette fører til at hun er redd for å gjøre feil igjen. Det kan også virke som om opplevelsen av å feile har skapt en frykt i henne som gjør at hun nå frykter tilsvarende stressituasjoner, slik Bandura (1977) forklarer det. Å gå fra en klasse hun har kjent i ti år til en hun har kjent i tre måneder bidrar til utrygghet. Slik Schraml (2013) har vist, kan det å

begynne på videregående skole oppleves som belastende blant annet på grunn av endringer i sosial støtte. Med henvisning til Antonovskys teori om motstandsressurser er det mulig å anta at Neela føler at hun har mindre grad av sosial støtte og at dette bidrar til usikkerhet og stress (Antonovsky 2012; Langeland 2014; Schraml 2013). Charlotte liker ikke å snakke foran mange mennesker, dette gjør henne ukomfortabel og nervøs, og er grunnen til at hun stresser med muntlige vurderingssituasjoner. Hun sier samtidig at hun ikke kan forandre på hvem hun er. I kombinasjon med det hun tidligere har sagt om at hun motiveres av tanken på fremtiden, gir dette en indikasjon på at denne typen stress er begripelig og meningsfullt, selv om det er ubehagelig når hun står midt oppi det (Antonovsky 2012). Sofie liker muntlige presentasjoner selv om hun er nervøs på forhånd. For henne dreier stresset seg om hva slags karakter hun kommer til å få, hun ønsker sterkt å gjøre det bra. Det at hun er komfortabel med slike situasjoner kan tyde på at hun har opparbeidet seg høy gard av mestringstro, som et resultat av at hun har lyktes flere ganger tidligere (Bandura 1977). Med henvisning til Antonovsky (2012) handler dette om gjentatte opplevelser, der erfaringen er at ting ordner seg, og det belyser begripelighetskomponenten i OAS-begrepet. Den stressende situasjonen fremstår ikke som en byrde, og Sofie virker å ha selvtilit selv om hun er nervøs på forhånd (Antonovsky 2012). I tillegg kjente hun mange elever fra før, og er sannsynligvis ikke utrygg sosialt på samme måte som Neela.

Det store fokuset på karakterer som jentene forteller om, er i tråd med forskningen som viser at skolene er mer prestasjonsorienterte enn tidligere, at prestasjonspresset har økt blant jenter i videregående skole, og at høye krav til prestasjoner er en faktor bidrar til stress (Schraml 2013; Skaalvik 2015). Det stemmer også overens med masteroppgaver som har funnet at det å gå på en skole med høyt karaktersnitt bidrar til stress og prestasjonspress (Simonsen 2015; Thorkildsen 2015). Sofie sier at ”man kanskje føler seg mindre smart enn de andre” hvis man får en dårlig karakter. Det å sammenligne prestasjonene sine, kan være en motivasjon for å gjøre det bra, men det kan også bidra til stress som bunner i usikkerhet, slik Hannah og Neela uttrykker. Frykten for å feile og å bli sett på som dum kan komme av at jentene befinner seg i et miljø de enda ikke føler seg helt trygge i. Slik Mjaavatn (2015b) viser, er frykten for å bli sett på som dum av andre i klassen vanlig blant elever i VG1. Dette kan ha sammenheng med at kravene til prestasjoner blir høyere, og at elevene ikke helt vet hvor de har hverandre enda (Salmela-Aro et al. 2008; Schraml 2013). Det kan også forstås i lys av det Skaalvik og Federico (2015) sier om at jevnaldrende er en svært viktig kilde til sosial anerkjennelse i ungdomstiden. Å få gode karakterer i et prestasjonsfokustert miljø vil sannsynligvis bidra til

anerkjennelse. Da kan det være at frykten for å bli sett på som dum på grunn av en dårlig karakter bunner i en redsel for å ikke bli anerkjent sosialt.

Indre krav, som for eksempel uinnfridde ambisjoner kan være en kilde til stress (Antonovsky 2012). Antonovsky sier videre at en person med sterk OAS med større sannsynlighet vil definere slik stimuli som uproblematisk og omdefinere den til en ”ikke-stressfaktor”, mens en med lav OAS vil reagere emosjonelt, betrakte utfordringen som en byrde og fokusere på det kaotiske fremfor det meningsbærende i situasjonen (Antonovsky 2012). Bandura (1977) sier at det å feile får mindre betydning når man har utviklet en sterk mestringstro. Jentene reagerer ulikt på det å få en dårligere karakter enn hva de hadde forventet når de har jobbet for noe bedre. Charlotte erkjenner at hun blir skuffet, men finner samtidig mening i situasjonen ved å tenke at fire er over middels. Hun kunne latt seg stresse av at mange på skolen lett får gode karakterer, men uttrykker at det er noe hun ikke kan gjøre noe med. Sofie blir også skuffet, men dveler ikke mer med det. Hun ser det heller i en større sammenheng, og fokuserer på muligheten til å endre det hun gjorde feil ved en senere anledning. Det er interessant å se dette i sammenheng med evnen til å regulere følelser, som fremmes av å ha mestringsstrategier som tilgjengelig motstandsressurs. Slike strategier kjennetegnes også ved en rasjonell og fleksibel holdning til stress og spenning (Langeland 2014). For Neela er det annerledes. Hun blir lei seg og nedfor hvis hun får en dårligere karakter enn det hun har jobbet for, og forteller at hun får dårlig samvittighet. Hun har tidligere sagt at hun er redd for at klassen skal oppfatte henne som dum, og at hun er redd for å feile. Dette er interessant å se i forbindelse med det Langeland (2014) sier om egoidentitet, som handler om personens selvoppfatning. Neelas selvoppfatning ser ut til å henge sammen med det hun klarer å prestere på skolen. Når hun ikke mestrer på den måten hun ønsker, resulterer det i skyldfølelse og tristhet. Det å fokusere på det som går galt istedenfor å tenke fremover vil med stor sannsynlighet være negativt for helsen, mens en løsningsorientert tilnærming vil være helsefremmende. I et helseperspektiv vil det være positivt hvis det er mindre fokus på prestasjoner, da dette ser ut til å påvirke selvbildet hvis man ikke føler seg like flink som andre i klassen.

4.3.3 Egne og andres forventninger

Et annet område som ble beskrevet som stressende, var egne og andres forventninger til gode prestasjoner. Foreldrenes forventninger til hvordan jentene skal gjøre det, løftes av noen frem som en kilde til stress, frustrasjon og forvirring. Når jentene opplever at de ikke innfrir

forventningene, er det en kilde til stress. De jentene som ikke opplever dette forventningspresset på hjemmebane, virker generelt som om de stresser mindre med skolearbeidet. Hannah, Neela og Jasmin forteller alle at foreldrene deres forventer at de gjør det bra på skolen, og at de senere tar høyere utdanning. Under intervjuet kom det frem at Hannah har én norsk forelder og én forelder med et annet etnisk opphav, mens Jasmins foreldre har innvandrerbakgrunn. Hun får aksept for at hun ikke gjør det så bra i matematikk, og sier følgende når jeg spør om foreldrene er viktige for hennes valg av utdanning:

”Egentlig ikke veldig viktig. Veldig lite viktig. Jeg har en tante som er lege, og alle har liksom en eller annen stilling som er litt oppi der og de er sånn ”Da kan du bli kirurg eller noe sånn.” De kommer med forslag, men da sier jeg bare...de sa jeg skulle bli lege en liten periode, men da sier jeg bare ”Nei, det vil jeg ikke.” De hører jo etter hvis jeg sier nei, da er det sånn ”Greit, da kan du velg ett eller annet annet”, men hvis jeg kommer og sier at jeg har lyst til å bli ”naver”, det får jeg ikke lov til.” (Jasmin, 16)

Foreldrene har forventninger, men det ser ut til at hun har frihet innenfor disse rammene. Dette er ikke tilfelle for de to andre jentene. Hannah forteller at familien påvirker henne veldig, og at de forventer at hun presterer på områder hun selv synes er vanskelig

”(...) jeg er ikke så veldig flink i matte, men mamma er veldig flink i matte og er hele tiden sånn ”Ja jeg vet du klarer bedre og sånn”, og jeg synes liksom det er så vanskelig med matte, og jeg blir så stressa av det og bare (...) Ja, de sier liksom, ”Ja det var bra men du klarer det bedre neste gang.” Eller når jeg sier at jeg har gjort det bra på en prøve, så sier de ”Du klarer bedre neste gang.” (Hannah, 16)

Det blir vanskelig å innfri foreldrenes forventninger når det er uoverensstemmelse mellom det de anser som bra og det Hannah er i stand til å prestere. Neela forteller også om et stort faglig press fra foreldrene:

”Familien min forventer veldig mye av meg, det er kanskje fordi...typisk innvandrerfamilie eller noe sånn, men de forventer sånn skikkelig høye karakterer; fem og seksere, matte må være veldig høyt, yrke: lege eller ingeniør, sånne høyt betalte jobber da.” (Neela, 16)

Hennes lidenskap er dans, men det er foreldrene som bestemmer hva hun skal bli. Hun har valgt avansert matematikk på grunn av dette, og opplever at hun ikke gjør det så bra som hun burde, fordi det er for vanskelig for henne. Jasmin forteller at hun opplever press fra foreldre og klassekamerater om å gjøre det bra, fordi hun alltid har fått gode karakterer. For henne blir det flaut hvis hun plutselig skulle få en dårlig karakter når hun er omgitt av smarte venner. Også ambisjoner om å innfri egne krav kan være stressende. Flere av jentene sier at de har store forventninger til seg selv, noe Charlotte beskriver her:

”Jeg gjør kanskje litte grann mye det, og jeg har kanskje litte grann høye krav til meg selv, men det er sånn ...når du først har klart å havne på en femmer, så er det veldig irriterende når du havner på en firer. Så du setter jo høye krav til deg selv fordi du vet at du klarer kanskje bedre, så det er veldig irriterende hvis du ikke klarer det, og du vet at du kanskje klarer å gjøre noe bedre, eller ikke har klart å gjøre det godt nok.” (Charlotte, 16)

Også Jasmin forteller at hun muligens har litt for høye krav til ting hun egentlig ikke burde ha brydd seg om. Ellers sier jentene at stresset er stort i perioder med mye å gjøre, og at de da ikke har tid til å gjøre så mye annet. Særlig gjelder dette på slutten av året, eller hvis de har flere prøver i løpet av den samme uken. Jasmin og Neela beskriver de de kaller ”mental breakdown” i perioder med mye stress. Disse sammenbruddene har sammenheng med mengden arbeid og presset om å innfri forventningene.

4.3.4 Diskusjon: Betydningen av forventningspress

Verken Sofie eller Charlotte opplever forventningspress hjemmefra. Deres foreldre er fornøyde så lenge de har gjort sitt beste. Jasmin opplever et foreldrene har forventninger til at hun ”skal bli noe”, men forteller samtidig at hun ikke bryr seg så mye om hva de ønsker, og at hun får lov til å velge selv. Når det gjelder karakterer forventer både hun, foreldrene og vennene at hun skal gjøre det bra, og det er dette som bidrar til stress for hennes del. Hannahs erfaring er at foreldrene forventer mer av henne enn det hun klarer å prestere, og Neela må leve opp til foreldrenes krav om toppkarakterer i alle fag. Dette forventningspresset kan oppleves som stressende. Hannahs foreldre sier indirekte at det hun gjør ikke er bra nok, mens det virker som om Neela jobber hardt for å innfri foreldrenes krav fremfor å bruke mer tid på dansen som hun er så glad i. Med henvisning til Antonovsky (2012) kan det virke som om Jasmin har større grad av medbestemmelse i livet enn Hannah og Neela. Dette kan bety at det

hun gjør gir mer mening, noe som vil bidra til en sterkere opplevelse av sammenheng og en annen opplevelse av stress, som i tillegg er forståelig og håndterbar (Antonovsky 2012). Det at foreldrene har høye forventninger er i tråd med det Zimmermann (1992) og Lauglo (2010) sier. Lauglo har funnet at barn av innvandrere oftere søker seg til elitestudier, slik Neelas foreldre forventer at hun gjør. Zimmermanns (1992) funn om at foreldre har store ambisjoner på vegne av barna sine, men at barnas faglige mestringstro er det som påvirker resultatene, ser ut til å stemme i Hannahs tilfelle. Hennes foreldre forventer stadig gode karakterer i matematikk, men Hannahs erfaring med og tro på egne evner i matematikk påvirker karakterene hun får i faget. Charlottes krav til seg selv ser ut til å fremmes av mål hun har satt seg på bakgrunn av tidligere resultater. Det er dette Bandura (1977) kaller mestringstro; hun har erfart at hun kan lykkes, og ønsker og tror at hun kan lykkes igjen. Stress vil i denne sammenhengen handle om de indre kravene hun har til seg selv, men det sentrale vil være om hun definerer disse som problematiske eller som ”godartede” (Antonovsky 2012). Det er også mulig å si at forventningene jentene har hjemmefra og til seg selv er et uttrykk for at det som er definert som viktig i livene deres samtidig kan oppleves som vanskelig å håndtere (Antonovsky 2012). Dette kan forklare Jasmins og Neelas beskrivelser av mentale sammenbrudd i perioder hvor de har mye å gjøre.

For jentene i hovedprofilen virker det som om stresset de opplever er noe de lever med uten at det oppleves som u håndterlig og overveldende (Antonovsky 2012). Sofie sier at hun opplever at skolen tar mye tid, men ikke overhånd. Hun har fremdeles tid til å trene og være sammen med venner. Jasmin gjør lekser på skolen, tar seg tid til å hjelpe medelever og har funnet ut at hun jobber best på kvelden og natten. Kun periodevis opplever hun at stresset tar overhånd på en måte som ender i følelsesutbrudd, men hun sier at hun etterpå bygger seg opp igjen. Charlotte har funnet sin måte å jobbe på, og velger å ikke la seg stresse av at mange på skolen er faglig sterkere enn henne. Hun ser også ut til å ha funnet en mening i at de er flere i samme båt, slik det presenteres i profilen av henne.

Kildene til stress er nødvendig å belyse, fordi dette sier noe om hva jentene må forholde seg til av krav i forbindelse med skolen og hva de vektlegger som særlig stressende. Likevel er denne delen ikke primærgrunnlaget for senere analyse, men illustrerer Antonovskys (2012) poeng om at stressfaktorer er allestedsnærværende og noe man er tvunget til å forholde seg til. Salutogenese vrir oppmerksomheten over på hvordan man aktivt må tilpasse seg et miljø preget av stressfaktorer, fremfor å problematisere stressfaktorene i seg selv. Når jeg nå har

vist jentenes viktigste kilder til stress, er det for å ha en ramme for hvilke holdninger, tanker, følelser og mestringsstrategier som aktiveres i møte med krav.

4.4 Mestringsstrategier

Her vil jeg presentere jentenes mestringsstrategier og mestringsressurser. Som beskrevet i teorikapittelet, vil evnen og muligheten til å ta slike ressurser i bruk påvirke opplevelsen av sammenheng, og ha betydning for hvor man befinner seg på helsekontinuumet. Jeg har delt måter å håndtere stress på inn i to underkategorier, som hver belyser ulike strategier og ressurser som bidrar til å regulere eller forebygge stress.

4.4.1 Forberedelser

Alle jentene forteller at det å være stresset påvirker humøret deres. De kan bli irritable og gråter lettere enn ellers. I tillegg forteller noen av dem at de får vondt i hodet og skuldrene, det kan verke i kroppen eller sette seg som en vondt klump i brystet. For å mestre stresset benytter alle jentene seg av en strategi som innebærer aktiv handling. Dette betyr å legge planer og strukturere hverdagen slik at det blir nok tid til skolearbeid. For noen innebærer det å avlyse aktiviteter, eller avtaler med venner slik Jasmin beskriver her:

”Jeg sier nei til å gå ut med venner, jeg kan ikke, ”beklager beklager beklager”, må liksom avlyse alle avtaler og...men så er det litt sånn at jeg får ikke jobbet likevel, for jeg ender opp med å enten sitter jeg der og så gjør jeg ikke noe eller...jeg er veldig sånn B-menneske da, jeg liker å jobbe sent på kvelden, det er da jeg begynner å skjønne ting, men det er en ulempe fordi da sitter jeg oppe lenge, og prøven er kanskje i første time så er jeg ganske trøtt (...)”
(Jasmin, 16)

Sofie sier at selv om hun stresser, så opplever hun ikke at det tar overhånd på en negativ måte. På spørsmål om hva hun gjør for å bli mindre stressa, svarer hun følgende:

”Nei, egentlig...jeg synes det er vanskelig å prøve å bli mindre stressa, jeg prøver bare å jobbe så godt som jeg klarer og prøve å forstå ting, men jeg vil ikke si at jeg blir mindre stressa. Jeg vil si at jeg er stressa uansett om jeg er godt eller dårlig forberedt, men hvis jeg er godt forberedt så har jeg en mye bedre følelse.” (Sofie, 16)

De andre jentene har lignende beskrivelser, og oppgir at de gjerne bruker kvelder og helger for å lære det de skal og forberede seg til prøver. Hvor lett det går, varierer derimot. Neela uttrykker at hun ”må tvinge seg” til å sette opp planer:

”Jeg må tvinge meg til å sette opp planer og tider der jeg skal øve, og det er veldig, det stresser meg veldig, og når jeg blir skikkelig stressa så begynner jeg å gråte bare..” (Neela, 16)

Mens Charlotte sier at stresset reduseres hvis hun takler det på riktig måte:

”Ja, jeg blir veldig fort stressa. Men det er noe jeg jobber med å takle, ikke stresser så mye, og kanskje sette opp noen planer over ting jeg har tenkt til å gjøre den dagen og slikt. Så det...det er mye stress, men det handler om hvordan du takler det.” (Charlotte, 16)

For Charlotte er det særlig viktig å være godt forberedt før presentasjoner, og hun bruker tid på å øve seg foran speilet slik at hun ser hva hun trenger å jobbe mer med, noe hun sier har hjulpet henne mye. Det å forberede seg er altså en mestringsstrategi, men er ikke nødvendigvis så lett hvis man ikke mestrer det aktuelle faget, noe Hannah uttrykker her:

”Jeg gråt SÅ mye da jeg kom opp, jeg pugget ikke en gang første dagen, jeg bare satt og gråt, og de (foreldrene) kom hjem og bare; ”Hannah, det er bare matte”, og jeg bare; ”Nei, det er ikke det”, og jeg bare var skikkelig stressa første dagen, og søsteren min bare; ”Ja Hannah, nå skal du gråte ordentlig i dag men i morgen så MÅ du pugge”, og jeg bare; ”Åkei.” (Hannah, 16)

4.4.2 Adspredelser

Selv om det er viktig å forberede seg, er det viktig at tiden som brukes på skolearbeid ikke tar fullstendig overhånd. Det kan også føre til stress. Flere av jentene uttrykker at en viss balanse mellom skole og fritid er nødvendig for at de ikke skal bli slitne. Særlig er Sofie og Charlotte tydelige på dette, men også de andre jentene forteller at det å slappe av eller ”koble ut” er viktig når de har mye å gjøre. Charlottes tanker om hvorvidt skolen tar tid på bekostning av andre aktiviteter reflekteres hos flere av de andre jentene også:

”Det gjør jo så klart det, men samtidig så handler det om å balansere ett eller annet, at du ikke gjør for mye skole, det var en periode i tiende klasse hvor jeg satt hele kvelden, hele helgene, jeg brukte hele tiden på skole. Så til slutt var jeg nødt til å ta en pause og gjøre noe annet, være med venner, trene og finne på noe annet. For du blir fort lei! Det blir veldig slitsomt, og du orker nesten ikke å gjøre noe mer.” (Charlotte, 16)

”Å finne på noe annet” innebærer for flere av jentene å høre på musikk, se på TV eller YouTube. Denne måten å distansere seg fra stresset på, er en strategi jentene benytter før de setter i gang med stressrelatert skolearbeid, eller underveis i arbeidet. Det fungerer som et lite avbrekk, og hjelper på humøret hvis de føler seg nedfor. Det er også grunn til å tro at det kan fungere som en liten virkelighetsflukt som setter tankene over på noe annet, som ikke har med skole å gjøre. På spørsmål om hva hun gjør for å roe seg ned når hun stresser, sier Sofie:

”Når jeg er stressa, så begynner jeg å snakke veldig mye. Hvis jeg sitter på stua og det er noen på kjøkkenet, så snakker jeg med dem og sånn...men jeg pleier å høre veldig mye på musikk, det synes jeg hjelper veldig bra da. Og så tar jeg korte pauser og sånn.” (Sofie, 16)

Noen av jentene forteller at det å være i fysisk aktivitet fungerer som en form for avkobling. Det ser ut til at det å drive med noe man er engasjert i og opptatt av kan hjelpe mot stress og på humøret, noe Neela beskriver her:

”Ja, det hjelper mye. Jeg er veldig engasjert i det og har en veldig lidenskap for det og når jeg danser så får jeg ut veldig mange følelser da, føler jeg. Men jeg skriver også ned følelsene mine.” (Neela, 16)

Hun danser flere ganger i uken, men forteller at hun må nedprioritere det til fordel for skole hvis hun har prøver hun må forberede seg til. For Charlotte er dansen en måte å treffe venner på, og et sted hvor hun opparbeider seg selvtillit slik jeg har beskrevet tidligere. Hun forteller også at hun finner roen på familiens hytte. Når hun er ute og går i naturen der, slapper hun helt av, og glemmer alt som har med skole og press å gjøre.

”(...) Og så er det veldig deilig når du har vært ute og komme inn og kanskje legge deg på sofaen og kanskje ta en liten blund eller sitter og leser foran peisen. Det synes jeg er veldig

deilig, og du tenker jo ikke da på kroppspress eller skole eller hva nå enn det skal være.”
(Charlotte, 16)

Å være sosial ser ut til å være en faktor som enten må elimineres i travle perioder, eller noe som fungerer som en nødvendig adspredelse. Som tidligere beskrevet, synes både Sofie og Charlotte at det er viktig å opprettholde kontakten med venner selv om de har mye å gjøre. Noen av jentene forteller at de har perioder hvor de er litt nedfor, men at de er dette bevisst og har ting de gjør for å føle seg glade igjen. Jasmin sier følgende om hva hun trenger når hun er lei seg eller stressa:

”For meg så hjelper det veldig å skrive ned ting, og høre på musikk. Ikke bare være med venner liksom, men utvalgte venner som jeg kan snakke med (...) Og veldig mye alene-tid, det trenger jeg da. Mamma er sånn, hvis hun stresser over noe så liker hun å gå til folk og snakke med dem og være med noen, mens jeg er veldig sånn trekker meg vekk fra folk. Jeg liker å være alene hvis jeg skal forberede meg selv og... (Jasmin, 16)

Hannah gjør det motsatt når hun ikke har det bra:

”Jeg er ikke sånn, jeg har også sånne perioder der jeg er skikkelig nedfor og sånn, og da hvis jeg er alene så blir man bare enda verre egentlig, for da blir det liksom, ja som sagt så overtenker jeg veldig da, så jeg pleier liksom ofte å snakke med bestevenninnen min og sånn. Liksom distrahere meg rett og slett (...) Men liksom alene-tid, da må jeg sitte alene og distrahere meg med å se på en serie eller ett eller annet sånn, da kan jeg ikke bare sitte uten å gjøre noe på en måte.” (Hannah, 16)

4.4.3 Diskusjon: Helsefremmende mestringsstrategier?

Mestring fremmes av at man har en kognitiv og følelsesmessig evne til å forstå hva en gitt stressfaktor innebærer, og at man godtar at man må håndtere den (Antonovsky 2012). Jentene er alle opptatt av å gjøre det bra på skolen, og mange virker å ha godt etablerte arbeidsvaner som hjelper dem å jobbe konstruktivt når de opplever stress i forbindelse med skolen. Både Sofie og Charlotte sier at det at den harde jobbingen på ungdomsskolen kommer godt med nå. For Jasmin handler forberedelser om å rydde plass til skolearbeidet, hun avlyser avtaler så hun får tid til å jobbe. Hun sier at hun ikke nødvendigvis får gjort så mye, likevel fremstår

dette som en strategi som bidrar til å regulere stresset. Hun tar kontroll og gjør det hun mener er nødvendig for å mestre situasjonen. Sofie sier at det å jobbe jevnt og trutt, lære stoffet og forberede seg til skolen bidrar til en bedre følelse når hun er stressa, selv om stresset ikke forsvinner. Dette belyser Antonovskys poeng om at stress ikke nødvendigvis er noe som må bekjempes men at rasjonell handling og bruk av tilgjengelige ressurser virker spenningsoppløsende (Antonovsky 2012). Charlotte forteller at hun lett blir stressa, men vektlegger at det handler om hvordan hun takler det. På samme måte som Sofie, jobber hun med å forberede seg. Hun går aktivt inn for å håndtere den stressende følelsen ved å ta kontroll og planlegge tiden sin. I stedet for å la seg overvelde av stress går hun rasjonelt til verks for å gjøre noe med det. Hennes uttalelse om at det er mye stress, men at det handler om hvordan du takler det, er et eksplisitt uttrykk for Antonovskys (2012) poeng om at det relevante når man studerer stress er å se hvordan folk mestrer det. Det disse jentene sier er også i tråd med det Antonovsky (2012) sier om at vi må se på hvordan individet aktivt tilpasser seg et miljø hvor stress er en naturlig bestanddel, og fokusere på konstruktiv mestring av stress. Når man er preget av mestringstro, har man større vilje til å ta utfordringen som situasjonen innebærer. Jentene innretter dagene sine etter kravene som stilles til dem, de går aktivt inn og gjør noe for å håndtere både kilden til stress og opplevelsen de har av stress. Selv om stresset ikke forsvinner, skaper forberedelsene en bedre opplevelse av situasjonen de er i.

Jentene jobber jevnt og trutt med skolearbeid og lekser, og virker ikke å plages av stress på en måte som går ut over helsen deres. Dette er i tråd med Ungdatas rapport (2015) som viser at psykiske helseplager forekommer sjeldnere hos jenter som gjør lekser. Akademisk motivasjon kan ses i lys av Banduras teori om mestringstro (Schunk 1991). Det at jentene aktivt går inn for å løse stressende situasjoner og bruker mye tid på skolearbeidet stemmer overens med det Bandura (1977) sier om at mestringstro påvirker adferd og valg av adferdssituasjon, og bidrar til at man prøver hardt og lenge selv om man møter på motstand. Dette stemmer også overens med studiene som viser at faglig mestringstro henger sammen med utholdenhet og innsats (Zimmerman 1992). Bandura (1977) sier videre at en etablert mestringstro på ett område vil kunne generaliseres til aktiviteter som har andre aktiviteter enn dem man har lært å mestre. Fordi en person med en sterk opplevelse i større grad vil mestre stress på en måte som løser opp spenning, vil vedkommende i større grad oppsøke slike situasjoner enn å unngå dem (Antonovsky 2012) I presentasjonen av Charlotte kommer det frem at hun har lært seg å slappe av og ikke bry seg om at hun gjør feil når hun danser. Dette er en lærdom hun sier har

gjort henne mer komfortabel, og er noe hun benytter seg av når hun skal holde presentasjoner for klassen. Det ser ut til at hun har utviklet en mestringsstro som gjør at hun forbereder seg godt og tør å holde presentasjoner for klassen, selv om hun er nervøs på forhånd.

Antonovsky sier at gode mestringsstrategier er en viktig motstandsressurs, som kjennetegnes ved en rasjonell og fleksibel holdning og evnen til å regulere følelser (Langeland 2014). Det å forberede seg ser ut til å være en strategi som fungerer hvis man har en opplevelse av at man kan mestre det som skal gjøres og at man er motivert til å gjøre det. Neelas strategi om å tvinge seg selv til å legge planer, ender ofte i stress og fortvilelse. Det ser ut til at hun forsøker å skape struktur og orden, men at hun ikke lykkes helt; stresset reguleres ikke, men ender i et følelsesutbrudd der hun gråter istedenfor. For Hannah er det vanskelig å finne en effektiv måte å forberede seg på til prøver og eksamener i matematikk, også hun stresser og gråter mye. Dette peker mot det Antonovsky (2012) sier om evnen til å velge egnede mestringsstrategier for å løse stressende situasjoner: Når individet forventer at stressfaktorer er begripelige og meningsfulle, har det et motivasjonsmessig grunnlag for mestring (Antonovsky 2012). Motsatt vil det si at grunnlaget for mestring er dårligere hvis forventningen er at stresset er vanskelig å håndtere og lite meningsfylt. Motivasjon og viljen til mestring svekkes hvis en situasjon oppleves som lite håndterbar (Antonovsky 2012) Det jentene sier kan også ses i lys av det Bandura (1977) sier om følelsesmessige reaksjoner som oppstår i stressende situasjoner, og som påvirker kompetanse og mestringsstro. Hannahs mestringsstro virker å synke når hun blir stresset, og dette fører til følelsesutbrudd der hun gråter masse istedenfor å sette seg ned og jobbe med faget, det samme gjelder for Neela. Det er vanskelig å håndtere matematikk eller andre krevende fag hvis man opplever at man ikke mestrer. I et helseperspektiv vil dette over tid kunne føre til negativt stress, som en følge av at krav i skolen oppleves som overveldende. Det er samtidig viktig å påpeke at Hannah kun trekker frem matematikken som stressende. I andre fag får hun femmere og seksere, og virker mer avslappet.

I følge Antonovsky (2012) er gode mestringsstrategier en forutsetning for effektiv og helsefremmende håndtering av stress. Balanse i hverdagen er noe både Sofie og Charlotte trekker frem, de kan ikke bare bruke tid på skole, det blir for slitsomt. Det å rydde tid til venner i løpet av uken blir en strategi som hindrer at skolen tar overhånd. Effektiv håndtering av spenning (Antonovsky 2012) handler i denne sammenhengen om å prioritere tid med venner, for på den måten å samle overskudd til å jobbe med skole igjen. Andre måter å

håndtere utfordringer og stress på er ved å høre på musikk, se på TV-serier og You-Tube. Slike avbrekk beskrives av jentene som noe som hjelper dem, oppmuntrer dem og får dem i bedre humør. Å benytte seg av slike strategier viser at jentenes forhold til stress er preget av kontroll. De vet å ta seg pauser hvor de henter seg inn igjen, noe som må sies å være positivt for helsen ved at de tar grep for å ikke slite seg helt ut. Neelas store lidenskap er dans, og hun sier at hun får ut mange følelser når hun danser. Charlotte danser også, og forteller også at hun har stor glede av å være på familiens hytte og gå turer i fjellet der. En salutogen tilnærming fokuserer på helsefremmende faktorer og opplevelser (Antonovsky 2012). Aktivitetene jentene bruker som adspredelser fremstilles som meningsfylte for dem. De forteller at dans, musikk, tur, trening, underholdning og tid med venner gir dem glede, overskudd og motivasjon, og hjelper dem med å ”koble av” når de er stresset. Jasmin har et stort behov for alenetid når hun er stressa, og avlyser avtaler for å få gjort det hun skal. Dette står som et eksempel på en strategi som bidrar til mestring av det stresset hun opplever i perioder med mye å gjøre.

Jentenes evner til å handle i stressende situasjoner, enten ved å jobbe med skolearbeid eller ved å drive med aktiviteter som gjør at de distanserer seg fra stresset en stund, belyser det Langeland (2014) sier om handlingskompetanse. Denne evnen vil bidra til mestringsfølelse, og gjør at spenning som oppstår i krevende situasjoner ikke utvikler seg til negativt stress.

5.0 Avsluttende diskusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse hva det er som kan virke helsefremmende for unge jenter som opplever stress og press i forbindelse med skolen. Jeg har brukt Antonovskys salutogene perspektiv som utgangspunkt for analyse, og har ønsket å si noe om hvordan det å være ambisiøs og flink ikke trenger å være det samme som å være ”sykt perfekt”, slik man kan få inntrykk av gjennom media. Jeg har vist hva det er unge jenter opplever som særlig stressende i sin skolehverdag, og som et resultat av mine funn lagt hovedvekt på hva det er ved dem og rundt dem som påvirker hvordan de håndterer stress og mestrer utfordringer. Kunnskap om dette kan være nyttig som middel til å forstå hva det er de som sliter med stress trenger mer av. Dette igjen vil virke helsefremmende.

Innledningsvis skrev jeg at folkehelse og livsmestring nå skal inn i skolen, slik at elever rustes til å takle utfordringer i livet som følger av samfunnsutviklingen (Meld. st. 28 2016). Dette sender signaler om at resultater fra undersøkelser som belyser forhold knyttet til ungdommers helse blir tatt på alvor, og at man ser hvor viktig det er at skolen bidrar til å styrke elevers selvbilde og mestringsfølelse, ikke bare på det faglige plan men også det psykososiale (Mjaavatn 2015a; NOU 2015: 8; NOVA 2015). Dette er en positiv utvikling, da skolen er en viktig arena for helsefremmende arbeid (Nilsson 1998). I dagens skole er det mye som dreier seg om prestasjoner, og en naturlig følge av det er stress som oppstår i forbindelse med skolearbeid. Dette er i tråd med Antonovskys poeng om at stress og kaos er en naturlig del av livet, og noe vi er tvunget til å forholde oss til (Antonovsky 2012). For noen kan slikt stress oppleves som overveldende og vanskelig å håndtere, mens det for andre kan oppleves som midlertidig ubehagelig men likevel overkommelig. Det sentrale må være å se på hva det er som fremmer vellykket mestring og med det helse og trivsel for ungdommer, i og utenfor skolen.

Stressfaktorer i skolen kan godt være til stede så lenge elevene har mestringsressurser som bidrar til at de håndterer stress på en måte som løser opp spenning. Som et resultat av mine funn, har jeg lagt vekt på sosial støtte som motstandsressurs. Gode mellommenneskelige relasjoner må være tilstede for at man skal ha en sterk OAS, og relasjonene må være meningsfylte, håndterbare og forståelige (Antonovsky 2012). Støttende foreldre, venner og lærere bidrar er trukket frem som viktige i denne oppgaven.

Slik jeg tolker det, har familien mye å si for mine informanters opplevelser av stress og evne til mestring. Funnene indikerer at det er en sammenheng mellom det å ha støttende foreldre som kan hjelpe, og vellykket håndtering av stress. Mye tyder på at forskjellen på dem som opplever stress som overkommelig, og dem som blir overveldet og velger mindre egnede mestringsstrategier, henger sammen med forhold hjemme. Det å ha støttende foreldre som ikke stiller for store krav til faglige prestasjoner, bidrar sannsynligvis til en sterkere opplevelse av sammenheng, noe som vil påvirke hvilke mestringsstrategier man velger. De jentene som opplevde at de fikk støtte hjemmefra tok for eksempel ikke det å få en dårlig karakter så tungt, og de hadde en visshet om at foreldrene deres var fornøyde så lenge de hadde gjort sitt beste. OAS reflekteres her gjennom en holdning til livet der man finner mening fremfor kaos i en utfordring (Antonovsky 2012). Strategien blir da å se fremover og fokusere på hva som kan gjøres bedre neste gang fremfor å få dårlig samvittighet og bli lei seg. Motsatt vil det vil si at ungdom som opplever at de får lite støtte hjemmefra, og som må leve opp til prestasjonskrav det kan oppleves som vanskelig å innfri, vil ha et dårligere utgangspunkt for vellykket mestring av stress i skolesammenheng. Med familien som tilgjengelig ressurs for mestring av utfordringer, er det grunn til å tro at hverdagen i større grad vil fremstå som håndterbar for ungdommene, noe som bidrar til mestringstro (Antonovsky 2012). Familie kan altså være en beskyttende faktor mot stress og en risikofaktor når det gjelder mestring av stress.

Én måte å fremme ungdommers helse på, vil være ved å bevisstgjøre foreldre om hvilken påvirkningskraft de har på barna sine, og formidle at ensidig fokus på resultater og prestasjoner ikke nødvendigvis bidrar til god helse, selv om det gir et godt vitnemål. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke to ting: For det første finnes det flere årsaker til at foreldre oppleves som lite støttende enn at de har fokus på prestasjoner. Noen foreldre er ikke i stand til å støtte barna sine på en helsefremmende måte fordi de selv har problemer. En av informantene mine hadde foreldre som ikke kunne norsk, dette er en annen årsak til manglende støtte hjemmefra. Slik jeg tolker det, kan dette belyse noe flere barn og unge med innvandrerbakgrunn opplever. De kan ha foreldre som ikke er i stand til å hjelpe dem på en tilfredsstillende måte, men som er ambisiøse på barnas vegne. Dette driver barna til stor innsats selv om de sliter (Lauglo 2010). Det kan tenkes at dette over tid vil undergrave OAS, men det kan også tenkes at de motiveres av tanken på sosial mobilitet og at dette er noe som kan styrke OAS (Antonovsky 2012). Det vil være av interesse med en studie som utforsker det salutogene perspektivet i relasjon til utdanning hos unge med innvandrerbakgrunn.

For det andre er det et poeng i salutogenesen at man ser etter flere faktorer som bidrar til bedre helse for mennesket. Det vil si at selv om familien er en kilde til motstandsunderskudd, vil andre faktorer kunne fungere som motstandsressurser og ha positiv betydning for den opplevde helsen. Det er summen av motstandsressurser, vissheten om disse og evnen til å benytte seg av dem som fremmer god helse (Antonovsky 2012). Kunnskap og intelligens har vært trukket frem som kilde til effektiv mestring av spenning (Langeland 2014), det samme har mestringsstrategier, egoidentitet og kultur. En sterk OAS kommer altså som en følge av flere friskfaktorer (Antonovsky 2012).

Sosial støtte fra likesinnede er en svært viktig motstandsressurs (Langeland 2009). Mine informanter ga uttrykk for de ble i godt humør av å være med vennene sine, at de forsøkte å rydde tid til å være sosiale, og at venner var gode å prate med i situasjoner der ting var vanskelig eller hvis man var nedfor. Dette er i tråd med funn som viser at sosial støtte fra jevnaldrende virker som en buffer mot stress og bidrar til å redusere psykiske plager som følge av utfordringer og stress i skolen (Myklestad et al. 2012; Ystgaard 1997). Det å ha venner handler om å høre til og være betydningsfull for noen. Slik jeg ser det, må dette sies å gi meningsfylte erfaringer som bidrar til en sterkere opplevelse av sammenheng (Antonovsky 2012). Motsatt vil opplevelsen av å være alene over tid kunne svekke OAS. Mine funn viste at den informanten som fremstod som tryggest og minst påvirket av stress også var den som hadde flest venner og bekjente ved skolen da hun begynte. Den informanten som virket mest overveldet av stress, kjente ingen fra før og så sine gamle venner mye mindre enn hun var vant til. Fordi overgangen mellom skoler er en sårbar fase hvor sosial støtte er særlig viktig, og fordi sosial støtte fra likesinnede utvikler opplevelsen av sammenheng (Hirsch & DuBois 1992; Langeland 2009), har læreren i en ny klasse en viktig oppgave når det gjelder å legge til rette for å skape et trygt miljø der nye vennskapsbånd kan etableres. Dette vil være positivt for helsen, og kan motvirke frafall som følger av ensomhet (Mjaavatn 2015a).

Sosial støtte i skolen er særlig viktig for de elevene som har lite støtte hjemmefra (Mjaavatn 2015a). Dette kan fungere som en motstandsressurs som bidrar til at elever bevarer eller styrker sin OAS. Flere områder vil i denne sammenheng være viktige å undersøke i et salutogent perspektiv. Mine informanter trakk frem læreren og et godt klassemiljø som særlig viktige og av betydning for deres trygghet, trivsel og deltakelse. De syntes blant annet at det var positivt at lærerne varierte undervisningen og tok dem med på dialog når tid for prøver skulle fastsettes. Aller viktigst var det at læreren så dem, viste forståelse for deres situasjon,

tok seg tid til å prate med dem og utviste omsorg hvis de ikke hadde det bra. Dette er i tråd med forskningen som har vist sammenhengen mellom sosial og emosjonell støtte fra læreren og elevers psykososiale helse, motivasjon, trivsel og følelse av tilhørighet (Federici 2013; Mjaavatn 2015a). Et godt klassemiljø og en visshet om at det er rom for å gjøre feil, kan bidra til at stressfaktorer som å holde muntlige presentasjoner, eller å få en dårlig karakter kan mestres på en måte som reduserer frykten for å bli oppfattet som dum, slik forskning har vist at er ganske vanlig blant jenter (Mjaavatn 2015b). I tillegg er det viktig at lærerne klarer å formidle fag på en forståelig og meningsfull måte som opprettholder eller fremmer interessen for læring, og bidrar til en følelse av at man kan mestre det faglige innholdet. Hvis lærere bidrar til å styrke elevers mestringstro vil potensielt stressende situasjoner fremstå som mindre truende, og det er ikke så farlig om man feiler innimellom (Bandura 1989). En tilnærming til helsefremmende arbeid i skolen vil være å lære ungdommer å bli bevisst på, og benytte seg av tilgjengelig ressurser i situasjoner man opplever som utfordrende. Dette er viktig for opplevelsen av sammenheng, og dermed helsen slik Antonovsky (2012) forstår det. Skolen har en oppgave å gjøre her, særlig for de elevene som av ulike årsaker ikke får den støtten de trenger hjemmefra.

Mestringsstrategier er i seg selv en viktig motstandsressurs (Langeland 2014). Å kunne ta tilgjengelige ressurser i bruk for å håndtere stress, fremmes av, og vil fremme en sterk OAS. Dette vil gi positive erfaringer med stress fordi man lærer at det ofte løser seg hvis man legger ned en innsats (Antonovsky 2012). Flere av mine informanter har gjennom våre samtaler vist til holdninger, tanker, opplevelser og adferd som tyder på at de mestrer stress de opplever i skolesammenheng på det som må kalles en helsefremmende måte. Gjennom handling i form av forberedelser, lekselesing og kontinuerlig arbeid foretar de en aktiv tilpasning til et miljø der stressfaktorer er uunngåelig (Antonovsky 2012). Dette bidrar til at de lykkes i det de gjør, dermed styrkes deres mestringstro og motivasjon til å fortsette på samme måte. Gjentatt suksess vil påvirke senere adferd og opplevelsen av kontroll. Det vil også bidra til at verden fremstår som forståelig og meningsfull (Bandura 1977; Espnes 2009).

Det å ha eller ta seg tid til venner, trening, naturopplevelser, kulturell underholdning og andre aktiviteter, slik mine informanter forteller at de gjør, er både en ressurs og en evne som bidrar til balanse i hverdagen. Videre er det å kunne ”koble ut”, en mestringsstrategi som gir energi og overskudd til å takle hverdagens krav (Fugelli 2001). Slike avbrekk vil kunne bidra til effektiv mestring av stress (Langeland 2014), fordi krav og utfordringer i skolen plasseres inn

i en meningsfull sammenheng (Antonovsky 2012). Sannsynligheten er da større for at man får positive erfaringer med stress, hvor handlingene deres fører til noe positivt.

Ungdommer kan videre lære seg å sette grenser mellom det som er viktig og ikke i livet (Antonovsky 2012), slik det virker som flere av mine informanter har. Én måte er ved å akseptere at man ikke kan være best i alt, og velge å bruke energien sin på det man mestrer, fremfor å la seg bryte ned av det man ikke mestrer. Hvis man er lite engasjert i et fag, har det mindre å si om dette fremstår som uforståelig, vanskelig og meningsløst (Antonovsky 2012). En annen måte å håndtere utfordringer på, er ved å overføre mestringstro fra én situasjon til å gjelde i en annen kontekst (Bandura 1977), slik en av mine informanter beskrev. Hun hadde lært seg å gå utenfor komfortsonen i dans og opparbeidet en tro på seg selv som hun dro nytte av når hun skulle snakke foran klassen. Dette er noe flere kan lære av.

Motivasjon har betydning for hvordan man forholder seg til stress (Antonovsky 2012), noe mine funn også viser. Positive tilbakemeldinger fra læreren, gode karakterer, det å være en intelligent person, tanken på fremtiden og interessen for å lære er trukket frem som motiverende faktorer, som bidrar til innsats. Det å drives av noe er positivt, men det forutsetter at man har evnen til å håndtere stress som følger av ønsket om å lære eller prestere, på en konstruktiv måte. De av informantene som opplever stress og krav som vanskelig å håndtere, står som eksempler på hvor viktig det er for motivasjon, mestring og mening at man har noen som kan hjelpe, at man er bevisst hvilke ressurser man besitter og at man lærer seg å ta dem i bruk. Det vil også være positivt om fokuset dreies bort fra karakterer og prestasjoner og over på læring for læringens skyld. En lærer som bruker tid på å gi konstruktive og positive tilbakemeldinger vil også være positivt. Dette vil kunne dempe forventningspresset mange opplever.

Skole og utdanning er en sentral og viktig del av barn og unges liv, hvor mye tid og krefter investeres. Det er derfor av stor betydning for helsen at dette området gir livsopplevelser som preges av sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom over- og underbelastning (Antonovsky 2012). Funnene mine viser at flere av mine informanter har erfaringer fra ungdomsskolen som de kan dra nytte av nå; hardt arbeid da gjør denne skolens krav overkommelige. Klassens miljø beskrives som godt, og lærerne ved denne skolen trekkes frem som støttende og flinke. Dette medvirker til at stress og krav oppleves og håndteres på en måte som gjør at skolen ikke tar overhånd.

”Det handler ikke om hvordan du har det, men hvordan du tar det”. I denne oppgaven er uttrykket eksemplifisert ved å vise hvordan ambisiøse og skoleflinke jenter takler stress og utfordringer. De har det periodevis travelt og krevende, med de takler det som regel godt fordi de har mestringsressurser og strategier tilgjengelig som bidrar til at arbeidet ikke oppleves som overveldende. Dette kan gi positive erfaringer med stress. Stress i forbindelse med skolen kan oppleves som meningsfylt hvis man setter det inn i en større kontekst der resultater, læring og fremtidsdrømmer står i fokus, hvor sosial støtte er tilgjengelig, og hvor man opplever at man har medbestemmelse og kontroll. Erfaringer med stress kan virke helsefremmende hvis man lærer å håndtere utfordringer på en konstruktiv måte. Mestring og visshet om hvilke ressurser man har tilgjengelig for å takle utfordringer bidrar til selvtillit og innsats. I skolesammenheng vil dette kunne påvirke elevens helse i positiv retning, både i et korttidsperspektiv fordi mestring fremmer opplevelse av sammenheng, og i et langtidsperspektiv av samme grunn, og fordi det å ta utdanning er en viktig determinant for helsen.

Livserfaringer som blir gjort i barne- og ungdomsårene påvirker i hvilken grad man opplever verden som forståelig, håndterbar og meningsfull, og med det hvor på helsekontinuumet man befinner seg (Antonovsky 2012). I et folkehelseperspektiv vil det være av stor betydning at skolen implementerer et salutogent perspektiv som fokuserer på helsefremmende faktorer (Nilsson 1998). Å styrke eller bevare barn og unges opplevelse av sammenheng har stor betydning i et samfunn som setter individuelle prestasjoner høyt. Derfor er det bra at folkehelse og livsmestring nå skal inn på timeplanen i skolen (Meld. st. 28 2016). Et salutogent perspektiv vil være hensiktsmessig, da dette kan bygge bro mellom helse- og utdanningsvitenskapene.

Jeg har med denne studien fått innsikt i fem unge jenters erfaringer med stress knyttet til skole, og belyst hvordan ressurser i og rundt dem fremmer holdninger og mestringsstrategier som avgjør hvordan de opplever stress. Jeg har snakket med skoleflinke og ambisiøse jenter på en av de mest populære skolene i Oslo. Ungdata-studien (2015) viser at det ikke er slike jenter som i størst grad opplever negativt stress og psykiske plager. Det vil være interessant med en lignende studie som denne av jenter på skoler med lavere inntakssnitt, på yrkesfag, eller i andre deler av landet for å sammenligne resultatene og se etter likheter og forskjeller. Det vil være av interesse med en større studie som undersøker ungdommers

mestringsressurser og mestringsstrategier i relasjon til skole, helse og trivsel. Innsikt i hva som har betydning for opplevelsen av stress og mestring er relevant for barn og unges helse. I debatten om ”de flinke pikene” som stresser seg syke, er det nettopp jentene som får oppmerksomhet. En studie av gutters erfaringer med stress og mestring i skolen vil også være interessant.

6.0 Referanser

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. 1.utgave, 2.opplag 2013 utg.: Gyldendal Norsk Forlag AS 2012. 205 s.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). NOVA (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. NOVA Rapport 7/2012 Oslo:NOVA, 7. Oslo: NOVA. 271 s.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2): 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9): 1175-1184.
- Espnes, G. A. S., Geir. (2009). Stress og Mestring. I: *Helsepsykologi*, s. 111-135: Gyldendal Akademiske.
- Federici, R. A. S., Einar M. (2013). Lærer-elev-relasjonen: betydning for elevenes motivasjon og læring. 1 (1): 58-63. Tilgjengelig fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf) (lest 22.04.16).
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2014). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (1): 110-122.
- Fugelli, P. I., B. (2001). Helse - slik folk ser det. 121: 3600-4. Tilgjengelig fra: <http://tidsskriftet.no/article/463825> (lest 28.02.16).
- Hansen, M. N. M., Arne. (2010). Utdanning - stabilitet og endring. I: Frønes, I. K., Lise (red.) *Det norske samfunn*, s. 116-140: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2010). Folkehelsearbeidet: veien til god helse for alle. I: Klepp, K.-I. (red.). Oslo: Helsedirektoratet. 138 s.
- Hirsch, B. J. & DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two - year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20 (3): 333-347.
- Johannessen, A. T., Per Arne, Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave utg.: Abstrakt forlag AS. 437 s.

- Johnson, M. (2004). Approaching the salutogenesis of sense of coherence: The role of "active" self-esteem and coping. *British Journal of Health Psychology*, 9: 419-432.
- Kvale, S. B., Svend. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg.: Gyldendal Norsk Forlag AS, Gyldendal Akademisk. 344 s.
- Langeland, E. (2009). Betydningen av en salutogen tilnærming for å fremme psykisk helse., 4 (4): 288-296. Tilgjengelig fra: <https://sykepleien.no/forskning/2009/12/betydningen-av-en-salutogen-tilnaerming-fremme-psykisk-helse> (lest 12.04.2016).
- Langeland, E. (2014). NAPHA (2014). Salutogenese og psykiske helseproblemer: en kunnskapsoppsummering. NAPHA-rapport. 1/2014. 38 s.
- Lauglo, J. (2010). NOVA-notat 6/2010: Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning. Tilgjengelig fra: http://norlag.nova.no/asset/4331/1/4331_1.pdf (lest 27.04.2016).
- Lindstrom, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *J Epidemiol Community Health*, 59 (6): 440-2.
- Lindstrom, B. & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promot Int*, 21 (3): 238-44.
- Lindstrom, B. & Eriksson, M. (2011). From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science. *Scand J Public Health*, 39 (6 Suppl): 85-92.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scand J Public Health*, 40 (8): 795-805.
- Meld. st. 28. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016):Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*.
- Mjaavatn, P. E. (2015b). *Jentene sliter*: NTNU. Upublisert manuskript.
- Mjaavatn, P. E. F., Per. (2015a). Ungdom på feil sted? I: Talseth, R. (red.). *Barn i Norge 2015. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. 26-37 s.
- Morrison, I. & Clift, S. M. (2007). Antonovsky Revisited—Implications for Mental Health Promotion Practice. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9 (2): 36-46.
- Myklestad, I., Røysamb, E. & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47 (5): 771-782.

- Nilsson, L. L., Bengt. (1998). Learning as a health promoting process: The salutogenic interpretation of the Swedish curricula in state education. 8. Tilgjengelig fra: <http://rhpeo.net/ijhp-articles/1998/14/index.htm>. (lest 28.02.16).
- NOU. (2015: 8). *NOU; 2015 8: Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- NOVA, N. i. f. f. o. o., velferd og aldring,. (2015). NOVA (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA. I: Bakken, A. (red.). 114 s.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 78 (Pt 4): 663-89.
- Schraml, K. (2013). Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement. 65. Tilgjengelig fra: urn:nbn:se:su:diva-88940 (lest 14.10.2015).
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26: 207-231
- Simonsen, A. M. (2015). " Vi er litt sånn generasjon prestasjon da, vi skal klare alt": En kvalitativ studie av hvordan fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning kan føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45725/Masteroppgave-2015---Anne-Marte-Simonsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (lest 10.04.16).
- Skaalvik, E. M. F., Roger, André. (2015). Prestasjonspresset i skolen. (3): 11-15. Tilgjengelig fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/BedreSkole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf (lest 22.04.2016).
- Skaarderud, F. (2014). *De unge sliterne*: Aftenposten. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/De-unge-slitterne-7838211.html> (lest 29.12.2014).
- Skärsäter, I. L., Ann; Ågren, Hans; Häggström, Lars; Dencker, Karina. (2005). Sense of coherence and social support in relation to recovery in first-episode patients with major depression: A one-year prospective study. *International Journal of Mental Health Nursing*, 14: 258-264.

- Solbakken, M.-B. (2014). En salutogen tilnærming til frafall i videregående skole. Tilgjengelig fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/221061> (lest 22.04.2016).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg.: Fagbokforlaget. 244 s.
- Thorkildsen, M. (2015). Utdanningspress og psykisk helse blant jenter i videregående opplæring. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45803> (lest 10.04.2016).
- Utdanningsdirektoratet. (2011). <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>. Generell del av læreplanen (lest 26.04.16).
- WHO, W. H. O. (2014). Mental Health: A state of well-being. Tilgjengelig fra: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ (lest 26.04.16).
- World Health Organization. (1995). *Comprehensive school health education and promotion*. Division of Health Promotion, E. a. C. Geneva, Switzerland: WHO.
- Wormnæs, O. m. f. (2010). *Vitenskap - enhet og mangfold*: Gyldendal Akademisk. 470 s.
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 32 (5): 277-283.
- Zimmerman, B. J. B., Albert; Martinez-Pons, Manuel. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3663-676).
- <http://www.nrk.no/norge/tre-ganger-sa-mange-jenter-som-gutter-har-psykiske-helseplager-1.12249653> (08.04.16)
- <http://www.vg.no/forbruker/foreldre-og-barn/et-mye-stoerre-press-paa-barn-og-unge-naa/a/23498007/> (08.04.16)

Vedlegg 1 – informasjonsskriv til skolen

Informasjonsskriv

Helle Bones

Rektorhaugen 45

0876 Oslo

helle.bones@nmbu.no

Forespørsel om datainnsamling i forbindelse med masteroppgave

Jeg er student ved masterstudiet i Folkehelsevitenskap ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet. Masterstudiet har et helsefremmende og forebyggende perspektiv. Studiet er tverrfaglig med kunnskapsgrunnlag hentet fra helse-, natur- og miljøvitenskap, samfunnsvitenskap og humanvitenskap. Jeg er nå i gang med avsluttende masteroppgave. Masteroppgavens foreløpige tittel er: Karakterpress, skjønnhetsidealer og unge jenters helse. Til grunn for denne studien ligger følgende problemstilling:

Flinkisgenerasjonen – unge jenters syn på kroppsideal og presset om å lykkes på skolen. En kvalitativ studie med fokus på hvordan samfunnets perfektjonsjag og prestasjonskrav påvirker unge jenters helse.

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervju og individuelle intervju med 6-8 jenter i 1.klasse (16-17 år.) Datamaterialet som innhentes vil inngå i studien. Datainnsamlingen vil foregå i september/oktober 2015. Jeg vil gjerne ha noen observasjonsdager ved skolen der jeg kan snakke og bli kjent med elevene, før jeg går i gang med intervjuer. Jeg ønsker med denne henvendelsen å be om skriftlig godkjenning til å benytte elever ved xxxx videregående skole som informanter i studien.

Jeg ønsker å snakke med elever som har et stort prestasjonsfokus og som preges av det; de som holder et høyt faglig nivå, har ambisjoner, og som tilsynelatende er opptatt av hvordan de ser ut. Hensikten med studien er å belyse hvordan det sterke presset om å lykkes på alle områder påvirker unge jenters hverdag og helse, på godt og vondt. Målet med studien er å

frembringe ny kunnskap om hvorvidt det er en konkurranse om å være best, både faglig og kroppslig, og om dette presset fører til stress og helseplager for unge jenter. Ny viten innenfor dette temaet kan belyse hvor dette presset kommer fra, og hva det er med samfunnet vårt som gjør at så mange knytter følelsen av verdi til prestasjoner og utseende.

Oppmerksomhet rundt dette vil kunne bidra til økt forståelse av unge jenters travle hverdag, og peke på om det bør settes inn ekstra ressurser for å hjelpe dem som sliter. Deltagelse i studien vil være frivillig, og data som innhentes vil bli behandlet konfidensielt i tråd med etiske retningslinjer for anonymisering av data. Deltagerne vil når som helst kunne trekke seg fra studien uten å måtte begrunne dette nærmere. Organisasjonens navn og dens ansatte vil og også holdes anonymt når oppgaven leveres.

Ta gjerne kontakt med meg dersom det er ønskelig med ytterligere informasjon eller for å se over spørsmålene i intervjuundersøkelsen. Min veileder Kristin Walseth ved Høgskolen i Oslo og Akershus kan også kontaktes på e-post. Kristin.walseth@hioa.no

Mvh. Helle Bones

Vedlegg 2 – informasjonsskriv for elever

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Informasjonsskriv for elever

Jeg er student ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet hvor jeg tar en master i Folkehelsevitenskap. Nå holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven, hvor tema er unge jenters forhold til kropp og skole. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer jenter har med kroppspress og karakterpress, og hvordan dette påvirker livet og hverdagen deres.

Jeg er interessert i dine meninger om, opplevelser av og syn på ”den perfekte kroppen” i samfunnet vårt, og jeg ønsker å snakke med deg om hvordan du opplever karakterpress og arbeidskrav på skolen. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju mellom 4 og 8 jenter i 1.klasse (16-17 år). I utgangspunktet tenker jeg å foreta individuelle intervjuer, men hvis du/dere ønsker det kan jeg åpne for gruppeintervju. Samtalen vil dreie seg om hvordan du påvirkes av og forholder deg til karakter/prestasjonspress og kroppspress.

Tidspunkt og sted for intervjuet avtaler vi sammen, og vil foregå i oktober/november. Intervjusamtalene vil tas opp på bånd og jeg kommer til å ta notater. Intervjuet vil foregå i ca 45 minutter, og informasjonen du kommer med vil kun bli brukt i masteroppgaven min.

Det er helt frivillig å være med, og du kan trekke deg underveis uten å måtte oppgi grunn for det. Dersom du trekker deg vil jeg slette alle opplysninger jeg har fått av deg. Lydopptaket er det bare jeg som vil høre på, og det vil slettes helt når intervjuet er skrevet ut på papir, senest 30.01.2016. Når intervjuet skrives ut på papir vil jeg anonymisere opplysningene du gir meg, også dette innen 30.01.2016. Transskripsjonen, intervjuet som er skrevet ned på papir, vil slettes når oppgaven er ferdig skrevet, senest 15.05.2016. Skolens navn vil ikke nevnes i oppgaven. Alle opplysninger om deg vil behandles konfidensielt og anonymt. Jeg kan ikke fortelle til noen hvem jeg har intervjuet og hva som har blitt sagt. I den ferdige oppgaven vil ingen personer kunne gjenkjennes. Dersom oppgaven blir lest av andre intervjudeltagere kan det være mulighet for indirekte gjenkjennelse.

Fordelen ved å delta er at du får snakke om hvordan du blir påvirket av kroppspress og krav på skolen. Ved å dele dine positive og negative erfaringer, kan du være med å bidra til kunnskap/forskning som kan belyse hvordan det er å være ung jente i dagens samfunn, med forventninger og krav. Under intervjuet stiller jeg spørsmål og du forteller om dine tanker og følelser rundt temaet.. Dersom det dukker opp temaer du synes det er vanskelig å snakke om, kan du avslutte intervjuet eller si i fra om at du ikke ønsker å snakke om det. Hvis du har behov for oppfølging etter intervjuet, kan du henvende deg til meg eller XXX (læreren).

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på mobilnr: 91859586 eller sende en e-post til helle.bones@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Kristin Walseth på Høyskolen i Oslo og Akershus kristin.walseth@hioa.no.

Studiet er meldt til Personvernombud for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Helle Bones

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien om unge jenters erfaringer med kroppspress og karakterpress og samtykker til å delta i undersøkelsen som består av et intervju.

Navn:.....

...

Signatur:.....

Vedlegg 3 – intervjuguide

Intervjuguide – Skole

Bakgrunn

- Kan du fortelle hvorfor du søkte deg inn på akkurat denne skolen?
- Hvordan trives du på skolen nå for tiden?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hva jobber foreldrene dine med?
- Har du søsken?/Hva gjør dine søsken?
- Kan du fortelle hvordan du ser for deg fremtiden din?

Skole – Opplevelse av stress og press

- **Hva tenker du på når jeg sier Generasjon Prestasjon?**
 - Kjenner du deg igjen i det?
 - Hva tenker du om prestasjonspresset?
 - Hvor tror du presset kommer fra?
- **Føler du ofte at du må prestere på skolen? (Hvordan føles dette?)**
 - Hva har det å si for deg?
 - Hvilke forventninger har du til deg selv? Hva driver deg/motiverer deg? Hva er det som gjør at du får lyst til å jobbe med lekser/skole?
 - Hvordan synes du det er å holde muntlige presentasjoner?
 - Hvordan vil du beskrive klassemiljøet ditt? (nivå/press/utseende/prestasjon)
 - Er du ofte sliten? (Hvorfor/hvordan)
 - Føler du ofte at du lykkes med det du bestemmer deg for?
- **Kan du beskrive en typisk skoleuke? Dagen i går?**
 - Er det noe som stresser deg? (fremføringer/lekser/karakterer/venner/familie). Hva gjør du da?
 - Hva synes du om arbeidsmengden?
 - Føler du at du har nok tid til alt du vil? (skole/trening/venner).
 - Hvordan reagerer du følelsesmessig og fysisk hvis du har for mye å gjøre?
- **Kan du fortelle om en gang du opplevde at du hadde for mye å gjøre?**
 - Hvordan hadde du det da?
 - Hvordan løste du det?
- **Hvordan har du det hvis du ikke oppnår den karakteren du ønsker?**
 - Hvorfor tror du det er så viktig for deg med gode karakterer?
 - Hvor mye betyr andres karakterer i forhold til dine?

Håndtering av stress og press

- Hva gleder deg?
- Hva gjør du når du skal slappe av?
- Hva gjør du hvis noe er vanskelig? Hvem går du til?

- Hvem er du sammen med på fritiden?(Hvor viktig er venner og familie?)
- Hva gjør du når helgen kommer
- Hva gir deg god selvtillit? Hva gir deg dårlig selvtillit?

Intervjuguide – Kropp

Kroppsidealer

- **Hva tenker du på når jeg sier kroppspress?**
 - Opplever du at det er et kroppspress?
 - Hvordan opplever du kroppspresset i hverdagen?
 - Hva har det å si for deg?
 - Hva synes du om det?
- **Kan du beskrive en typisk perfekt kropp?**
 - Tror du at du blir påvirket av kroppsidealene? Hvordan?
- **Hvilke mediekanaler bruker du /påvirkes du av?**
 - Hvordan tror du at du påvirkes du av medias fremstilling av kropp?
 - Hva er positivt og negativt?

Egen kropp

- **Kan du fortelle litt om hva som påvirker/inspirerer deg når det gjelder din egen kropp og utseende?**
 - Bruker du mye tid på kropp/utseende?
 - Et det viktig å se bra ut?
- **Hvor mye betyr det for deg å se bra ut/ha en kropp som ligner idealkroppen?**
 - *Når er du fornøyd med deg selv? Hvorfor?*
 - *Er du noen ganger misfornøyd med deg selv? Hvorfor?*
 - Føler du at kroppen din sier noe om hvem du er?
 - Føler du at du må trene/spise riktig?
 - Gjør du noe for å tilpasse deg kroppsidealet?
- **Er det noe du synes er vanskelig/negativt med kropp og kroppsfokus?**
- **Hvordan ønsker du at folk skal oppfatte deg?**
- Når er man vellykket?

Kropp i vennegjengen

- **Hvor viktig er kropp/utseende i din vennegjeng?**
- Føler du press blant venner om å se bra ut? Hvordan?
- **Snakker dere om kropp og utseende?**
 - Hva snakker dere om da?
 - Hvem snakker dere om?
- **Pleier dere å gi hverandre komplimenter?**
 - Hva blir du mest/minst glad for å høre?

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ruth Kjærsti Ranaas
Institutt for landskapsplanlegging Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

1430 ÅS

Vår dato: 25.09.2015

Vår ref: 44130 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44130	<i>Karakterpress, skjønnhetsidealer og unge jenters helse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ruth Kjærsti Ranaas</i>
Student	<i>Helle Bones</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44130

Formålet er å belyse hvordan press for å lykkes overalt påvirker unge jenters hverdag og helse.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes:

-Dato for anonymisering av datamaterialet, både lydopptak og transskripsjoner.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges miljø- og biovitenskapelige universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at indirekte personopplysninger skal publiseres (andre deltakere kan gjenkjenne hverandre i publikasjonen). Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakere gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Postboks 5003
NO-1432 Ås
67 23 00 00
www.nmbu.no