

# «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*

Anne Marte Simonsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# **«Vi er litt sånn generasjon prestasjon da, vi skal klare alt»**

En kvalitativ studie av hvordan fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning kan føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring.

© Anne Marte Simonsen

Vår 2015

«Vi er litt sånn generasjon prestasjon da, vi skal klare alt»

Anne Marte Simonsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Tittel:** «*Vi er litt sånn generasjon prestasjon da, vi skal klare alt*». En kvalitativ studie av hvordan fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning kan føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring.

**Bakgrunn og formål:** I dagens kunnskapssamfunn betraktes utdanning som en nødvendighet for å lykkes på det konkurransepregede arbeidsmarkedet som selvstendig voksen (Fauske & Øia, 2010). Både Ungdata - undersøkelsen (NOVA, 2014) og Hyggen & Gjerustad (2013) viser til at nåværende ambisjoner blant unge voksne i Norge, i langt større grad enn tidligere er kjennetegnet av og ta høyere utdanning og å oppnå høystatusyrker. Det blir med dette tydelig at stadig flere unge slutter oppom utdanning som verdi. Norges ungdom er privilegerte i den forstand at alle har lik rett til å utdanne seg til akkurat hva de vil. Men det kan tenkes at det også finnes en bakside. En visshet om at ”man kan bli hva man vil”, kan medføre mange forventninger. Og med forventninger er det nærliggende og anta at et visst press medfølger. Resultater fra NOVA (2014) indikerer en økning av symptomer på stress og psykiske plager blant jenter i videregående opplæring. Denne studien vil undersøke om forventningspress hva angår skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning kan være en medvirkende faktor til økningen.

**Problemstilling:** Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan samfunnets og skolens fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring?*

**Metode:** Studien er basert på en kvalitativ undersøkelse og intervju er metoden. Studiens informanter er fem jenter, fordelt på to videregående skoler. Med en fenomenologisk tilnærming som utgangspunkt, har studiet som hovedhensikt og få frem utvalgets egne opplevelser og erfaringer av fenomenet som studeres. Datamateriale er analysert ved hjelp av tematisk analyse (Thagaard, 2013). Studiens resultater presenteres i et eget kapittel. Deretter drøftes sentrale funn opp mot relevant teori og annen forskning om temaet.

**Resultater og konklusjon:** Funnene i undersøkelsen viser at en kultur hvor fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning er fremtredende, kan medvirke til at unge jenter opplever stress og psykiske plager. Et slikt fokus ser ut til å medvirke til at jentene representert i utvalget har høye forventninger til sine egne skoleprestasjoner, da de anser det som avgjørende for innsøking til studier etter videregående. Konsekvensen av å ha høye forventninger til seg selv ser ut til å medvirke til en stresset tilværelse av flere grunner. Først og fremst ser det ut til å resultere i en stresset tilværelse da flere av informantene ofte ikke evner og innfri sine egne krav. Således resulterer det i opplevelse av og ikke være ”god nok”. Samtidig ser stresset for majoriteten av informantene ut til å ha sitt opphav i en bekymring for fremtiden med tanke på videre studier.

Funn viser også til at skolene skiller seg noe fra hverandre hva angår fokus på høye prestasjoner. Det ser ut til å medføre deler av utvalget er omringet av et miljø som medvirker til at de opplever et enda mer belastende forventningspress om å prestere på høyt nivå. Til tross for at den andre skolen ser ut til å ha et lavt fokus på høye skoleprestasjoner, ser det dog ikke ut til å påvirke jentenes bekymring vedrørende å prestere godt. Dette kan tolkes som en indikasjon på hvor sterkt prestasjon, kunnskap og det å ta høyere utdanning står i dagens kunnskapssamfunn. Jentene ser ut til å ha internalisert et krav om at gode prestasjoner på skolen er avgjørende for å lykkes på arbeidsmarkedet som selvstendig voksen.

Funn i undersøkelsen indikerer at jentene, til tross for stress og symptomer på psykiske plager, i det store helhetsbildet ser ut til å mestre tilværelsen. Deres beskrivelser av stress og psykiske plager kan samtidig anses som bekymringsverdig. Det vises til hvordan stress og psykiske plager kan stå i fare for å svekke viktige livsområder som blant annet livskvalitet, skolegang og senere arbeidsliv. Samtidig synes det fruktbart og tenke langsiktige konsekvenser. Det bør sees på med alvor hvordan det kan påvirke menneskers helse negativt, om man over en lengre tidsperiode opplever en tilværelse, preget av vedvarende forventningspress og stress.







# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en fin studietid ved Universitetet i Oslo. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess, fylt med mange utfordringer. Nå er jeg endelig snart i mål, og det er jeg veldig stolt av!

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt til. Først og fremst vil jeg takke alle de flotte jentene som ønsket å stille opp i denne studien for å dele sine erfaringer med meg. Uten dere, ingen oppgave!

En stor takk må også rettes til veilederen min, Jorun Holth Eggen. Jeg er veldig takknemmelig for gode veiledningstimer, konstruktive tilbakemeldinger, din tilgjengelighet og din støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Takk til søsteren min Kristine, for at du har tatt deg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing av oppgaven. Det setter jeg stor pris på!

Til slutt vil jeg takke medstudenter på Helga Engs for hyggelige sosiale avbrekk å se frem mot på ellers lange dager på lesesalen. Dere har betydd mye!

Oslo, mai 2015.

Anne Marte Simonsen



# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn og formål .....	2
1.1.1	Problemstilling .....	3
1.1.2	Avgrensning og begrepsavklaring.....	4
1.1.3	Oversikt over innhold.....	5
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	Opplevelse av sammenheng.....	7
2.1.1	Generelle motstandsressurser.....	10
2.1.2	OAS og grensesetting.....	11
2.1.3	OAS som grunnholdning.....	11
2.2	Stress .....	13
2.2.1	Begrepet stress.....	13
2.2.2	Ulike former for psykologisk stress .....	15
2.2.3	Stress og følelser .....	16
2.2.4	Årsaker til stress .....	16
2.2.5	Kognitive vurderingsprosesser i stressteorien.....	18
2.2.6	Mestring og revurdering.....	19
3	Metode.....	22
3.1	Bakgrunn for valg av forskningsdesign .....	22
3.1.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	22
3.1.2	Valg av kvalitativt forskningsdesign.....	23
3.1.3	Semistrukturert intervju.....	23
3.2	Utvalg.....	24
3.3	Metodisk tilnærming og innhenting av datamateriale.....	26
3.3.1	Intervjuguide .....	26
3.3.2	Prøveintervju .....	27
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	28
3.4	Analyse og bearbeiding av datamateriale.....	29
3.4.1	Transkribering av intervjuene .....	30
3.4.2	Analyse.....	30
3.4.3	Framstilling av datamateriale.....	31

3.5	Vurderinger av studiens kvalitet .....	32
3.5.1	Validitet .....	32
3.5.2	Reliabilitet .....	34
3.5.3	Etiske refleksjoner .....	35
3.5.4	Forskerrollen og forforståelse .....	36
4	Presentasjon av funn .....	39
4.1	Presentasjon av informanter .....	39
4.2	Skoleprestasjoner .....	41
4.2.1	Betydning av skoleprestasjoner .....	41
4.2.2	Sammenligning av skoleprestasjoner .....	43
4.3	Forventninger .....	44
4.3.1	Forventninger til seg selv .....	45
4.3.2	Forventninger fra andre .....	46
4.3.3	Forventninger på arenaer utenfor skolen .....	50
4.4	Opplevelse av å innfri forventningene .....	51
4.4.1	Å innfri eller ikke innfri .....	52
4.4.2	Opplevelse av stress .....	55
4.4.3	Mestring av stress .....	57
5	Diskusjon .....	59
5.1	Krav .....	59
5.1.1	Indre krav .....	60
5.1.2	Ytre krav .....	61
5.1.3	Krav fra andre arenaer enn skole .....	65
5.2	Hva kom først, indre eller ytre krav? .....	66
5.3	Hvordan mestre stresset? .....	67
5.4	Hvordan påvirker stresset jentenes psykiske helse? .....	69
6	Konklusjon .....	73
6.1	Videre forskning .....	75
6.2	Et kritisk blikk på eget arbeid .....	75
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	81
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	85

Vedlegg 4: Intervjuguide..... 86



# 1 Introduksjon

*I kongens nyttårstale eller noe, så var det 1/5 jenter på ungdomsskolen som viser tegn til depresjoner eller noe sånt. Og det gir jo ikke mening, fordi vi lever jo på en måte i et veldig godt land, og vi har jo alle forutsetninger for å klare oss, vi har alle forutsetninger for å være lykkelige da. Men jeg tror ved at alle forutsetninger ligger til grunne, så ligger det også mange forventninger bak, og det kan være at det oppleves litt...ja.*

*Sitat Rikke.*

Utdanning blir i stigende grad betraktet som en nødvendig investering både for samfunnet og for det enkelte individ (Frønes, 2011). Vektlegging av kompetanse medfører at utdanning av de unge settes i sentrum for samfunnets produksjon og framtid (Frønes, 2011).

Utdanningssystemets posisjon har i de senere årene blitt forsterket på flere måter (Fauske & Øia, 2010). Å ta høyere utdanning, kan betraktes som selve nøkkelen inn til samfunnet og til å etablere seg som selvstendig voksen. Uten utdanning vil man med stor sannsynlighet havne bakerst i rekken når man som ung voksen skal ut i det konkurransepregede arbeidsmarkedet (Fauske & Øia, 2010).

Frønes (2011) fremhever at dette utdanningsfokuset skaper en annen forståelse av utdanning enn tidligere. I dag er utdanning noe man bør og må ha for å kunne etablere seg på arbeidsmarkedet som ung voksen. For ikke lang tid tilbake ble avgjørelsen om å ikke ta videregående utdanning sett på som et selvstendig valg. I dag blir det sett på som frafall. Videregående skole er nå å betrakte som en del av grunnutdanningen. Veien etter videregående er også i langt større grad enn tidligere kjennetegnet av å ta høyere utdanning på høyskole eller universitetsnivå. Dette medfører at ung – voksen fasen i dag har blitt forvandlet til noe studentliknende (Frønes, 2011). Skole og utdanning blir på denne måten plassert midt i alle unges liv. Skolen tar mer tid og ressurser enn før, samtidig som elevene skal lære mer enn før. I kunnskapssamfunnet får barn og unge stadig mer å gjøre (Fauske & Øia, 2010).

Skaalvik & Skaalvik (2013) fremhever at norske myndigheter er opptatt av å bedre skolens kvalitet og øke elevenes kompetanse. Derfor har skolen de senere årene blitt satt under press fra politikere. Årsaken til dette er politikere som hevder at kunnskapsnivået i skolen er for lavt og at elevene lærer for lite (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Senest i september 2014 la

Kunnskapsdepartementet frem en strategi for å bedre kvaliteten av den norske kunnskapsskolen. Strategien ”Lærerløftet” skal med økt satsning på kompetente lærere i skolen, medvirke til at kunnskapen blant norske skoleelever løftes *enda høyere* (Kunnskapsdepartementet, 2014). I tillegg til vektleggingen av å bedre skolens kvalitet og øke elevenes kompetanse, eksisterer det også en global konkurranse. Frønes (2011) påpeker: *I kunnskapssamfunnet tar konkurransen nasjonene imellom også form av konkurranse i utdanning og kompetanse (...) et dårlig utdanningssystem er dårlig for landet og for den enkelte elev og hans eller hennes framtid (s.90)*. Dette medfører at både internasjonale og nasjonale sammenlikninger som gjøres på utdanningsområdet, som eksempelvis Programme for International Student Assessment (PISA –undersøkelsene) og nasjonale prøver, overvåkes nøye.

Norges økte satsning på utdanning, kombinert med den globale konkurransen, sender klare signaler om at prestasjon på skolen er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig kan dette medvirke til en konkurranse som også trenger innenfor klasserommet. På denne måten kan skolearenaen i økende grad oppleves som en konkurransearena. En arena hvor det stilles spesifikke krav om prestasjon til den enkelte elev, kjempes om de beste karakterene, om læreres og medelevers anerkjennelse og det å nå egne og andres forventninger og ambisjonsnivå (Breilid & Sørensen, 2012). De unge vet at de må prestere på skolen for å kunne sikre seg den fremtiden de ønsker og for å lykkes på arbeidsmarkedet (Fauske & Øia, 2010).

## **1.1 Bakgrunn og formål**

Aldri før har ungdom hatt så mange utdanningsmessige valgmuligheter som de har nå. I velferdsstaten Norge har alle lik rett til å utdanne seg til akkurat det man vil. Utvidelsen av utdanningen kan gis både positive og negative fortegn (Fauske & Øia, 2010). Ungdata – undersøkelsen (2013) viser at hele 67 % av jentene på videregående trinn 1(VG1) oppgir at de har et ønske om å ta høyere utdanning etter endt videregående opplæring (NOVA, 2014). Nåtidens ambisjoner blant unge voksne i vestlige land viser seg også i langt større grad en før å være kjennetegnet av et ønske om å oppnå høystatusyrker (Hyggen & Gjerustad, 2013). Elevene ser ut til å mene at skolen er viktig, den spiller en sentral rolle i hverdagen og er et særdeles viktig ledd i framtidsplanene deres. Det blir med dette tydelig at stadig flere unge



slutter opp om skole og utdanning som verdi. Det ser ut til at vår tids ungdom er en utdanningsmotivert generasjon.

Utdanning anses som en viktig kilde til sosial mobilitet, og alle blir gitt muligheten. Det kan tenkes at dette er en av årsakene til at en stor andel av dagens ungdom satser høyt hva angår utdannings- og yrkesnivå. Samtidig som Norges ungdom er privilegerte i den forstand at de har lik rett til ”å bli hva de vil”, finnes det også en bakside. Det kan tenkes at vissheten om at man kan bli hva man vil, fører til en del forventninger. Og med forventninger er det nærliggende og anta at presset medfølger. Et press om å gjøre det bra på skolen. Ungdom blir på mange måter sin ”egen lykkes smed”. Feiler man, har man bare seg selv å takke (Fauske & Øia, 2010).

Ungdata – undersøkelsen (2013) viser til at aldri før har ungdom vært flinkere, mer skikkelige, lovlydige og skoletilpasset. Bekymringsverdig er dog den psykiske helsen (NOVA, 2014). Undersøkelsen konstaterer en relativt høy økning av psykiske plager blant ungdom de senere årene. Resultatene viser også at det er jentene som sliter mest. Soest & Hyggen (2013) viser til en liknende utvikling og konstaterer at psykiske plager er et av de største folkehelseproblemene i vår tid, og er svært utbredt i både ungdoms- og voksenbefolkningen. I Ungdata - undersøkelsen (2013) viser 24 % av jentene i VG1 symptomer som kan indikere tegn på depressive tendenser (NOVA, 2014). Videre viser undersøkelsen at 3 av 10 ungdom i videregående opplæring viser tegn linket til stress, gjennom å oppgi at ”alt er et slit” eller de ”bekymrer seg for mye over ting”. Samtidig viser Reseptregisteret til at andelen jenter i alderen 15 – 19 år og bruk av antidepressiv har økt med 53 % fra 2007 til 2013 (Snekvik & Erake, 2013).

### **1.1.1 Problemstilling**

Årsaksforklaringene til den høye utviklingen av stress og psykiske plager er dog sammensatte, og det er mange faktorer som spiller inn. En medvirkende faktor kan være skole og utdanning (Soest & Hyggen, 2013), og det er nettopp denne faktoren som vil vektlegges i dette forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt ser man at nåværende ambisjoner blant unge voksne i vestlige land i økende grad er kjennetegnet av et ønske om å oppnå høystatusyrker. Bak slike ambisjoner vil det nødvendigvis også foreligge høye forventninger til en selv, muligens i kombinasjon med eksisterende forventninger i omgivelsene. Soest & Hyggen (2013) påpeker hvordan dette kan føre til at ungdom opplever stress knyttet til å gjøre det godt

på skolen. Man kan derfor spørre seg om det ensrettede presset på utdanning og fremtidsdisiplinering er så sterkt at det skaper økt psykisk stress og psykiske plager hos ungdom. Det kan se ut til, med støtte i funnene lagt frem av NOVA (2014), at dagens ungdom, og da særs jentene, streber etter å bli så flinke at det går på helsen løs.

Stress og psykiske plager kan ha negativ påvirkning på viktige livsområder som livskvalitet, mellommenneskelige forhold, skolegang og senere arbeidsliv (Soest & Hyggen, 2013). I tillegg påpekes det at psykiske plager er en svært vanlig årsak til sykemeldinger og uføretrygd i voksenbefolkningen, noe som fører med seg store omkostninger for samfunnet (Soest & Hyggen, 2013). Vår tids ungdomsgenerasjon er de som senere skal overta nåtidens voksnes roller og entre arbeidsmarkedet. De alvorlige konsekvensene de psykiske plagene og stresset kan få både for den enkelte og for samfunnet, tydeliggjør viktigheten av at søkelyset rettes mot denne sterke økningen, slik at forebyggende tiltak kan iverksettes.

På bakgrunn av overstående vil den overordnede problemstillingen i denne studien lyde som følger:

*Hvordan kan samfunnets og skolens fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring?*

Med bakgrunn i problemstillingens ordlyd påpekes det at dette forskningsprosjektet vil undersøke hvorvidt fokus skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning kan være en medvirkende faktor til den relativt sterke økningen av stress og psykiske plager. Det presiseres at målet med undersøkelsen ikke er å frembringe generaliserbar kunnskap. Ved valg av en kvalitativ undersøkelse vektlegges informantenes opplevelser av fenomenet som studeres. Som tidligere påpekt har skolen de senere årene fått en sentral plass i unge menneskers liv. Skolen har dermed en viktig oppgave når det gjelder å ta vare på elevenes kompetanseutvikling, men også deres psykiske helse (Berg, 2005).

### **1.1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

Dette forskningsprosjektets fokusområdet er stress og psykiske plager blant jenter i videregående opplæring. Hovedårsaken til denne avgrensningen er funnene i Ungdata undersøkelsen (2013) som viser at det er blant jenter den relativt store økningen av psykiske plager forekommer (NOVA, 2014). Jenter er også i flertall blant dem som stadig sikter høyere hva angår utdanning og yrker (NOVA, 2014). Man ser også at det er jentene som dominerer

de mest prestisjefylte videregående skolene i Oslo. Blant disse skolene har mange et karaktersnitt nærmere fem, og over, for å komme inn (Martinsen & Nakken, 2012). Det blir med dette tydelig at skole og utdanning stadig er viktigere for en stor andel jenter. Et av målene til dette forskningsprosjektet er å få frem de unge jentenes stemme og deres egne erfaringer hva angår nåtidens krav til prestasjon og høyere utdanning, samt hvordan det påvirker deres psykiske helse.

Videre er det hensiktsmessig med en kort avklaring av problemstillingens sentrale begreper.

Psykiske plager synes å være et begrep som trenger nærmere avklaring. Soest & Hyggen (2013) beskriver psykiske plager på følgende måte: *”Psykiske plager er psykiske problemer som er plagsomme og reduserer livskvaliteten og funksjonsnivået, men som ikke nødvendigvis er tilstrekkelig til å stille en diagnose”* (s.89). Mer detaljert vil psykiske plager kunne vise seg som symptomer på angst, fortvilelse, følelse av meningsløshet, spiseproblemer, konsentrasjonsvansker, uro m.m. (Mathiesen et al., 2007). Det påpekes at det er glidende overganger mellom psykiske plager og tilstander som betegnes som psykiske lidelser. Dette forskningsprosjektets fokusområdet er psykiske plager. Det er dog relevant å fremheve at psykiske plager i enkelte tilfeller vil kunne være forstadiet til en psykisk lidelse (Soest & Hyggen, 2013).

I sammenheng med psykiske plager blir stress ilagt mye fokus, da opplevelsen av stress vil, slik det tolkes i denne sammenheng, kunne karakteriseres som en form for psykisk plage (Mathiesen et al., 2007). I tale om stress vil det således fokuseres mest på den negative formen for stress, som kan påvirke den psykiske helsen i negativ retning. Psykisk helse og stressmestring kan på denne måten anses som to sider av samme sak, slik at manglende evner til å takle stressende utfordringer på sikt, vil kunne gå utover den psykiske helsen og medføre en risiko for utvikling av psykiske plager. Det fremheves at en grundigere redegjørelse av begrepet stress vil finne sted i oppgavens teoretiske rammeverk.

### **1.1.3 Oversikt over innhold**

I kapittel 2 vil studiens teoretiske rammeverk presenteres. Det teoretiske rammeverket er i hovedsak bestående av to separate teorier, som begge anses som relevant for å belyse studiens overordnede problemstilling. Aaron Antonovsky, og hans bidrag innenfor

helsefremmende tenkning vil bli benyttet. I tilknytning til stress vil teorien ta utgangspunkt i Richard S. Lazarus og hans stressteorier.

I kapittel 3 følger avhandlingens metodekapittel. Metodiske valg, utvalg av informanter og gjennomføring av undersøkelsen vil belyses og drøftes. Kapitlet er også bestående av oppgavens reliabilitet og validitet, og avslutter med etiske overveielser og refleksjoner av min forskerrolle, samt min forforståelse.

Kapittel 4 er bestående av en ren presentasjon av oppgavens datamateriale.

I kapittel 5 følger en diskusjon av oppgavens funn. Her vil undersøkelsens funn heves til et teoretisk plan, ved å drøfte funnene i lys av relevant teori for dette forskningsprosjektet. Målet med diskusjonskapitlet er å besvare studiens overordnede forskningsspørsmål. Jeg vil også presentere studiens konklusjon, før jeg avslutningsvis kaster et kritisk blikk på eget arbeid og utreder behov for videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil studiens teoretiske rammeverk presenteres. Dette rammeverket vil danne utgangspunkt for analysen av studiets empiriske materiale, samt besvare studiens problemstilling. Som det første presenteres Aaron Antonovskys teori: Opplevelse av sammenheng. Denne teorien vil bli benyttet som en forståelsesramme i oppgaven, hvor individuelle forskjeller i mestring av stress vil vektlegges. Hvordan Antonovsky forklarer at enkelte mennesker motsår de skadelige virkningene av stress, og således bevarer helsen, der hvor andre opplever negative innvirkninger og eventuelle psykiske plager, er spesielt relevant. I tillegg til å vekte individuelle forskjeller, er det også relevant å drøfte hvorvidt Antonovskys OAS begrep kan bidra til å forklare hvorfor jenter ser ut til å oppleve stress i høyere grad nå, enn hva de gjorde før (NOVA, 2014). Antonovsky's OAS begrep vil også være relevant i forskning på skole. Elever tilbringer mye av sin oppvekst innenfor denne arenaen. På bakgrunn av dette kan skolen anses som en arena som kan hjelpe elevene til å utvikle en følelse av sammenheng i livet.

Stress som fenomen vil videre utgjøre en sentral del i teorikapitlet. Denne studien tar utgangspunkt i psykologen og stressforskeren Richard S. Lazarus og hans stressteorier. Momenter som anses som relevante for denne oppgaven innenfor teorien vil her bli trukket frem. I tilknytning til stressteorien vil gjennomgående mål være å vise til mulige årsaksforklaringer på hvorfor jenter kan oppleve stress knyttet til skole og fremtidig utdanning.

### 2.1 Opplevelse av sammenheng

Den amerikansk-israelske sosiologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994) har vært en viktig bidragsyter innenfor helsefremmende tenkning. Han hevdet at stressfaktorer, av mer eller mindre alvorlig art, er en uunngåelig del av menneskets tilværelse. Tilstanden man opplever må håndteres og utfallet varierer fra individ til individ. Gjennom forskning kom Antonovsky (2012) frem til faktorer som gjør at mennesker bevarer helsen til tross for utfordringer de møter igjennom livet. Fellesnevneren for disse faktorene er at de gir mennesker en opplevelse av sammenheng i livet (heretter også referert til som OAS). Mennesker med OAS, vil altså i større grad mestre stress, enn mennesker som ikke har OAS. OAS vil således fungere som en

motstandsressurs mot de utallige stressfaktorene mennesket daglig utsettes for. På denne måten vil man kunne motstå de skadelige virkningene av stress, og således bevare helsen.

Før videre redegjørelse av Antonovsky og hans teori, er det hensiktsmessig med avgrensning av hva som ligger i helsebegrepet. I dette studiets sammenheng er det tale om psykisk helse. Det vises til World Health Organisation (WHO) referert i Berg (2012) sin definisjon av begrepet som 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 har mulighet til å bidra ovenfor andre og samfunnet*” (s.24).

Definisjonen fremlagt av WHO har en relativt bred tilnærming til begrepet psykisk helse. Av definisjonen blir det tydelig at psykisk helse både dreier seg om en form for velvære, eller fravær av sykdom og plager eller lidelser. På den andre siden er det tale om mestringsaspektet: En evne til å fordøye livets påkjenninger. Definisjonen deler mange likheter med begrepet OAS da den blant annet har fokus på en tilstand av velvære, mestring av stress, samt fravær av sykdom og lidelse.

I overnevnte avsnitt ble det kort fremhevet at OAS vil fungere som en motstandsressurs mot de utallige stressfaktorene mennesker utsettes for. Videre vil det være hensiktsmessig å studere begrepet OAS i sin helhet, med et mål om å skape en dypere forståelse for begrepet.

Antonovsky (2012) definerer begrepet som:

*En global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (s.41).*

OAS er et begrep med kognitive aspekter og består av tre komponenter: Begripelighet, håndterbarhet, og meningsfullhet (Antonovsky, 2012).

Begripelighet refererer til i hvilken grad man opplever de stimuli man konfronteres med som kognitivt forståelige; velordnet, sammenhengende, strukturerte, og tydelige. Det handler videre om i hvilken grad personen forventer at stimuli han eller hun møter i fremtiden, er forutsigbare, og/eller hvorvidt stimuliene kan plasseres inn i en forståelig sammenheng

(Antonovsky, 2012). I motsatt tilfelle, om en person skårer lavt på denne komponenten, vil det være større sannsynlighet for at stimuliene man konfronteres med oppfattes som støy, kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet og uforståelig (Antonovsky, 2012).

Håndterbarhet refererer til i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelig ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt ovenfor (Antonovsky 2012). Det påpekes at ressurser i dette tilfellet både kan være personlig ressurser, så vel som miljømessige ressurser. Det vesentlige er at ressursene man har til rådighet, gir vedkommende en tillit til at man kan mestre situasjonen. I motsatt tilfelle, om man skårer lavt på denne komponenten, vil sannsynligheten være større for at man føler seg som et offer for omstendighetene, og dermed ikke makter å takle kravene på en konstruktiv måte. Om man skårer lavt på denne komponenten, altså har liten tillit til sine egne ressurser til å takle kravene man blir stilt ovenfor, vil det øke sannsynligheten for en negativ stressende reaksjon (Lazarus, 2006; Antonovsky, 2012). I komponenten håndterbarhet, sees flere likheter til Lazarus & Folkmann (1984) og deres definisjon av begrepet stress. Disse likhetene vil utdypes senere i teorikapittelet.

Den tredje og siste komponenten, meningsfullhet, er motivasjonselementet i begrepet (Antonovsky, 2012). Komponentene omhandler hvorvidt man føler livet er forståelig, ikke bare kognitivt, men også følelsesmessig, samt at de krav og problemer man møter i tilværelsen er verdt å investere sitt engasjement og sin energi i. Til tross for at noen av disse belastningene kan være av vanskelig og alvorlig karakter, vil en person som skårer høyt på komponenten meningsfullhet, fremdeles forsøke å møte utfordringene på en adekvat måte, likeledes som vedkommende vil forsøke å finne meningen i disse (Antonovsky, 2012).

De tre komponentene er i følge Antonovsky (2002) uløselig knyttet til hverandre. Komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan derimot kombineres på forskjellige måter. Antonovsky (2002) fremhever at det kan være situasjoner der en persons erfaringer plasserer han eller henne høyt på en komponent, og lavt på en annen. Det kan eksempelvis være at man skårer høyt på begripelighet, men lavt på komponenten håndterbarhet. Hvis så var tilfellet ville vedkommende hatt et klart bildet av kravene han eller hun blir stilt ovenfor, men opplever dog å ha manglende ressurser til rådighet til å takle disse kravene. Det vil være nærliggende og anta at elever i skolesammenheng vil kunne møte situasjoner som medfører en slik ”tilstand”. En sterk opplevelse av begripelighet betyr med andre ord ikke at man nødvendigvis tror man har ressurser til rådighet til å takle kravene.

Antonovsky (2002) påpeker at en slik kombinasjon vil oppleves som en ustabil situasjon og krever et sterkt press i retning endring. Meningskomponenten vil her bli sentral. Om man er av den oppfatning at kravene er verdt å engasjere seg i, vil man med stor sannsynlighet være motivert for å finne de ressursene man trenger for å mestre kravene på en adekvat måte. Uten motivasjonselementet i komponenten meningsfullhet, har man i følge Antonovsky (2002) heller ingen drivkraft til å søke etter ressurser.

Det påpekes at alle tre komponentene er avgjørende for OAS. I følge Antonovsky (2002) er dog ikke alle komponentene like viktige. Det motiverende element, altså meningsfullhet, fremheves som det mest sentrale. Uten det motiverende elementet, fremhever Antonovsky (2002) at man kun midlertidig vil kunne skåre høyt på begripelighet og håndterbarhet. En engasjert person vil ha større følelsesmessig forståelse, samt inneha flere ressurser til å møte de kravene vedkommende blir stilt ovenfor. Nest viktigst er komponenten begripelighet, da en opplevelse av håndterbarhet vil avhenge av hvorvidt kravene man stilles, oppleves som kognitivt forståelig. Det blir viktig å understreke at selv om komponenten håndterbarhet blir rangert som minst viktig av Antonovsky (2002) er den ikke uten betydning. Om man ikke føler man har ressurser til rådighet til å takle de mange kravene som stilles, vil dette kunne resultere i en stressende tilværelse, og en opplevelse av mening, samt viljen til å mestre situasjonen vil kunne svekkes.

### **2.1.1 Generelle motstandsressurser**

Generelle motstandsressurser betraktes av Antonovsky (2012) som ressurser mennesker med sterk OAS kan anvende i forsøk på å løse et instrumentelt problem. Spesifikke eksempler på slike generelle motstandsressurser er blant annet kulturell stabilitet og sosial støtte. På et generelt plan er det snakk om alle forhold som gir beskyttelse mot stressfaktorer av ulike slag, da slike motstandsressurser medvirker til at mennesker i større grad evner å sette de mange stressfaktorene man utsettes for inn i en meningsfylt sammenheng. I følge Antonovsky (2002) vil slike generelle motstandsressurser bidra til å skape livsopplevelser preget av indre sammenheng og en følelse av medbestemmelse, og på denne måten bidra til en balanse mellom under- og overbelastning. En balanse mellom under- og overbelastning tolkes i denne sammenheng som en tilværelse hvor man utsettes for "passe" mengde stress, da det verken vil eksistere for lite stimuli, som kan føre til kjedsomhet, eller for mye stimuli, som kan oppleves som stressende og kaotisk. På denne måten vil generelle motstandsressurser skape eller styrke



en sterk OAS. En person med sterk OAS vil lettere forsøke å skape struktur i situasjoner, hvor det finnes lite struktur. Videre vil en person med sterk OAS finne frem til motstandsressurser som muliggjør mestring av situasjonen. I motsatt tilfelle vil fravær av generelle motstandsressurser kunne resultere i en stressfaktor, og man vil dermed være mer tilbøyelig til å se kaos, håpløshet og overbelastning (Antonovsky, 2002).

### **2.1.2 OAS og grensesetting**

Antonovsky (2002) påpeker at selv mennesker som har en sterk OAS, umulig vil kunne betrakte hele sin objektive verden som sammenhengende. Det er derfor viktig å fremheve at alle mennesker setter noen grenser for seg selv. Slik grensesetting betyr at selv om man innehar en sterk OAS, vil ikke hele livet gjennomgående være begripelig, håndterbart og meningsfullt (Antonovsky, 2002). Det essensielle er at mennesker føler en opplevelse av sammenheng innenfor områder som betraktes som viktige for deres liv. Områder som betraktes som viktige for et menneskes liv, er i følge Antonovsky (2002) områder som individet med stor sannsynlighet har investert mye av seg selv og mye av sine egne krefter på. Av den grunn vil man ikke kunne benekte at de er viktige. Skole er en arena hvor barn og unge tilbringer mye av sin oppvekst. Av den grunn er det nærmest udiskutabelt at de også har investert mye av seg selv og mye av sine krefter på denne arenaen. Skolen fremstår derfor som viktig og betydningsfull. For at elever skal kunne håndtere stressfaktorene de utsettes for i skolesammenheng og plassere de inn i en meningsfylt sammenheng, er det av den grunn viktig at de oppleves som begripelige, håndterbare og meningsfylte. Hvis ikke så er tilfelle vil det kunne føre til en stressende tilværelse, som påvirker den psykiske helsen i en negativ retning.

### **2.1.3 OAS som grunnholdning**

Antonovsky (2012) uttrykker at OAS er:

*(...) en stabil, vedvarende og generell holdning til verden som kjennetegner en person gjennom hele voksenlivet, med mindre det oppstår drastiske, varige endringer i vedkommendes livssituasjon. Det er en grunnholdning som kommer til uttrykk på alle livsområder innenfor grensene av det som betyr noe for en person (s. 189).*

Med dette avviser Antonovsky (2012) at OAS kan betegnes som en tilstand eller et personlighetstrekk. Å betegne OAS som et personlighetstrekk, vil i følge Antonovsky (2012) bli for snevert, da man med en slik tilnærming vil rette oppmerksomheten mot det enkelte individ, og som følge av dette stå i fare for å overse den sosiale og kulturelle konteksten som OAS oppstår og utvikles innenfor. Ved å se på OAS som en grunnholdning tar man høyde for at dannelsen av OAS oppstår med bakgrunn erfaringer individet gjør seg i interaksjon med kulturen, den sosiale strukturen og den historiske fasen man lever i. Det sentrale vil her være hvordan et individ opplever sin sosiale verden: Hvorvidt den er begripelig, håndterbar og meningsfylt, eller om den oppleves som kaotisk, håpløs og overbelastende.

I dette avsnittet trekkes dette ned til den historiske fasen og kulturen vi nå lever i. I innledende kapitler påpektes det at dagens samfunn i stor grad bærer preg av å være et kunnskapssamfunn. Det ble vist til en utdanningsmotivert generasjon, hvor mange hele livet har blitt fortalt at de er privilegerte til "å bli hva de vil", bare de jobber hardt nok for det. Det ble fremhevet at denne vissheten om at man kan bli hva man vil, fører til en del forventninger både fra ungdommen selv, og i omgivelsene rundt. Slike forventninger kan være tunge å bære og medvirke til at ungdom opplever et stress knyttet til å gjøre det godt på skolen (Soest & Hyggen, 2013).

Fugelli (2002) påpeker hvordan visse trekk ved dagens prestasjonssamfunn, gjør borgerne stresset, trette og utbrente. Han fremhever hvordan "nå-samfunnet" kan true essensielle, eksistensielle helsebetingelser. Av helsebetingelser viser han blant annet til Antonovsky (2012) og betydningen av å oppleve tilværelsen som sammenhengende. Han uttaler at: *"Opplevelse av sammenheng i tilværelsen kan ikke forskrives på politisk resept, verken rød eller blå, de må skapes inne i det enkelte mennesket og i et valgt, menneskelig fellesskap"* (Fugelli, 2002, s. 102). Det vises igjen til innledende kapitler hvor det ble fastslått en stor økning av stress og psykiske plager blant jenter i ungdomsalder (NOVA, 2014). Som kjent vil dette forskningsprosjektet benytte Antonovskys teori til å belyse individuelle forskjeller hva angår mestring av stress. I tillegg tar denne studien for seg hvordan Antonovskys OAS begrep kan bidra til å forklare hvorfor jenter opplever stress i høyere grad nå, enn hva de gjorde før (NOVA, 2014). Videre i oppgaven vil denne teorien benyttes for å gi en dypere forståelse av hvorfor en så stor andel jenter i dagens samfunn utvikler stress og psykiske plager, samt hvordan dagens prestasjons- og kunnskapssamfunn kan medvirke til at det blir utfordrende for vår tids ungdomsgenerasjon å skape sammenheng i tilværelsen.

I redegjørelse av Antonovsky og OAS har det blitt fremhevet at mennesker som opplever tilværelsene som sammenhengende i større grad vil mestre stress, enn mennesker som ikke opplever en slik sammenheng. Det ble også fremhevet hvordan en ubalanse mellom de ulike komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet vil kunne skape en ustabil situasjon, som med stor sannsynlighet vil skape press i retning endring. Det ble også vist til Fugelli (2002) som problematiserer dagens prestasjonssamfunn, og stilt spørsmål til hvorvidt det vil kunne være utfordrende for dagens ungdom og skape sammenheng i tilværelsen.

## 2.2 Stress

Hittil i teorikapittelet har det blitt redegjort for OAS som grunnholdning, for å skape en form for forståelse av hvorfor enkelte individer motstår de skadelige virkninger av stress og således bevarer den psykiske helsen. Som kjent fra tidligere redegjørelse vil mennesker som opplever svak OAS, med større sannsynlighet oppleve en form for stress som påvirker den psykiske helsen i negativ retning. Dette forskningsprosjektet vil ha hovedfokus på stress som kan medføre en helseskadelig utvikling. Videre synes det derfor hensiktsmessig med en dypere redegjørelse av fenomenet stress som sådan. Studien tar videre utgangspunkt i den amerikanske psykologen og stressforskeren Richard S. Lazarus. I videre redegjørelse vil skole og utdanning særlig vektlegges når det er snakk om stress som fenomen. I forskning på skole vil Lazarus stressteori være relevant fordi ungdommer tilbringer mye av sin tid på skolen. Av den grunn er det nærliggende og anta at det i forbindelse med skole oppstår situasjoner som kan oppleves som potensielt stressende for den enkelte elev.

### 2.2.1 Begrepet stress

Stress kan ifølge Lazarus (2006) berøre individet fysiologisk, biologisk, sosialt, kulturelt og psykologisk. I dagligtalen blir stress brukt både om ytre faktorer som påvirker mennesket, samt menneskets reaksjoner på disse påvirkningene. Litteraturen omtaler de ytre påvirkningene som *stressstimulus*, eller *stressor*, mens resultatene av en stressor blir betegnet som vår *stressrespons* eller vår *stressreaksjon* (Lazarus, 2006). Tradisjonelt sett har man definert stress enten med fokus på stimulusen (den stressfremkallende hendelsen) eller med fokus på responsen.

Med fokus på stimulusen oppfatter man årsaken til en tilstand av stress som et resultat av miljømessige påvirkninger. Det er med andre ord noe i miljøet, som utløser stressreaksjonen (Lazarus, 2006). Det kan eksempelvis være å miste jobben, oppleve et kjærlighetsbrudd eller å ikke få mulighet til å gå opp til eksamen.

Med fokus på en responsbasert tilnærming til begrepet forklarer man stress med bakgrunn i individets reaksjon på en stressende stimulus i miljøet (Lazarus, 2006). I dagligtalen bruker man gjerne betegnelser på at man føler seg presset, skadet eller truet, og dette vil i faglitteraturen betegnes som følelsesmessig respons på stress.

En slik ”todelt” tilnærming til begrepet, hvor den ene tilnærmingen vekter miljøet, og den andre individet, viser seg dog å være noe problematisk. Det foreligger ikke et universelt prinsipp som bestemmer hvilke stimuli som vil frembringe en stressrespons hos alle individer (Lazarus, 2006). Likeledes vil heller ikke alle respondere likt på like hendelser. En hendelse som frembringer en stressreaksjon hos et individ, behøver ikke frembringe en lik reaksjon hos et annet. Det er altså tale om individuelle forskjeller. En slik forskjell vil kunne være hvorvidt man opplever tilværelsen som sammenhengende eller ikke (Antonovsky, 2012). I følge Lazarus & Folkmann (1984) vil derfor en objektiv definisjon av stress vanskelig la seg gjøre. Det avgjørende i slike tilfeller vil være individets personlige karakteristika. Lazarus (2006) fremhever med dette dilemmaet behovet for en relasjonell tilnærming til begrepet. Det vises til at for å fremkalle en stressreaksjon, kreves både en stressende stimulus og en sårbar person. Med bakgrunn i dette definerer Lazarus & Folkmann (1984) stress på følgende måte:

*Den tilstanden som oppstår når det dynamiske samspillet mellom individet og omgivelsene leder individet til å oppleve en uoverensstemmelse – reell eller ikke – mellom kravene i situasjonen og individets ressurser og dermed truer individets velvære (s.19. Oversatt fra engelsk).*

Denne definisjonen av stress omhandler psykologisk stress, og det er nettopp psykologisk stress som vil bli viet fokus i dette forskningsprosjektet. Da definisjonen ovenfor har en relasjonell tilnærming til begrepet stress, betyr det at individ og miljø står i et avhengighetsforhold til hverandre. Stress oppfattes som en kombinasjonen av miljømessige krav og individuelle ressurser (Lazarus & Folkmann, 1984). Først når det er en ubalanse mellom krav fra miljøet og personens evne til å håndtere disse, oppstår en stressende reaksjon.

Videre har stress slik det er definert av Lazarus & Folkmann (1984), en subjektiv tilnærming til fenomenet: Det er individets *egen opplevelse* av situasjonen som er det sentrale. Kognitive prosesser som vurderinger er her av betydning. Opplevelsen av hvorvidt det er ubalanse mellom miljømessige krav og ressurser individet selv opplever å ha til rådighet oppstår på bakgrunn av de personlige vurderingene den enkelte foretar i situasjonen. Individets evaluering av mestringsmuligheter er sentralt her. Før oppgaven beveger seg over på redegjørelse av de ulike vurderingsprosessene som sådan, vil det være hensiktsmessig å først vende blikket mot Lazarus (2006) sin inndeling av ulike former for psykologisk stress, samt en redegjøre av mulige årsaksforklaringer til stress.

### **2.2.2 Ulike former for psykologisk stress**

Lazarus (2006) fremhever at det i forskningen har vært to ulike forsøk på å inndele stress i typer, som begge har hatt stor innflytelse frem til i dag. Den anerkjente fysiologen og stressforskeren Hans Selye (1974) referert i Lazarus (2006) inndelte stress i to ulike typer: Negativt stress og positivt stress. Negativt stress er å anse som den destruktive formen for stress, en type stress som kan true menneskers helse og velvære. Den positive formen for stress er på den andre siden den konstruktive stresstypen. Denne stresstypen forbindes i følge Selye (1974) referert i Lazarus (2006) med en positiv streben og vil ha en positiv effekt på helsen.

Lazarus (2006) på sin side går, slik det tolkes i denne sammenheng, dypere inn i fenomenet. I motsetning til Selye's todelte inndeling av stress, deler Lazarus (1966) referert i Lazarus (2006) begrepet inn i tre typer av psykologisk stress: Skade/tap, trussel eller utfordring. Skade/tap består av en form for skade eller tap som allerede har inntruffet. Trussel er betegnelsen på en sannsynlighet for skade i fremtiden, mens utfordring betegner situasjoner hvor man kan føle seg truet, men likevel bevarer pågangsmotet og dermed møter trusselen med entusiasme og kampmot. Innenfor en slik type stress vil man ha stor nok tiltro til sine egne ressurser og vanskelighetene anses derfor ikke som uovervinnelige (Lazarus, 2006). Sistnevnte stresstype minner om hva Selye (1974) referert i Lazarus (2006) betegner som positivt stress. De to førstnevnte stresstypene ligner hva Selye (1974) referert i Lazarus (2006) betegner som negativt stress, og tolkes derfor dit hen.

### **2.2.3 Stress og følelser**

I Lazarus (2006) sin stressteori, påpekes det at stress og følelser anses som nært beslektet, de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Han uttrykker: ”*Der hvor det er stress, er det også følelser – man kunne kanskje kalle dem stressfølelser*” (s.52). Likesom negative følelser vil kunne relateres til stress, fremheves det at også positive følelser vil kunne relateres til det samme. Av eksempler på følelser trekkes her frem sinne, angst, misunnelse, lykke og stolthet (Lazarus, 2006). Det vil være mest innlysende at følelser som eksempelvis angst og sinne er å betrakte som stressfølelser, da de normalt vil utspringe fra av stressende omstendigheter (Lazarus, 2006). Også positive følelser, slik som eksempelvis lykke, vil kunne relateres til stress, da man vil kunne frykte at de positive følelsene en gang vil forsvinne (Lazarus, 2006). Positive, så vel som negative, begivenheter vil derfor kunne ha en stressende effekt (Lazarus & Folkmann, 1984). I dette forskningsprosjektet vil det dog fokuseres mest på den negative formen for stress, som kan påvirke den psykiske helsen i negativ retning.

### **2.2.4 Årsaker til stress**

Det er flere årsaker til stress. I følge Lazarus & Cohen referert i Lazarus & Folkmann (1984) kan det på et generelt plan være snakk om store forandringer som påvirker et stort antall mennesker. Eksempler på slike forandringer er naturkatastrofer eller krig. Videre vil det kunne være store forandringer som påvirker en eller et få antall mennesker, være seg død av en som står nær, eller inntreffelse av en alvorlig sykdom. Slike hendelser vil med stor sannsynlighet kunne anses som truende for de fleste mennesker. På bakgrunn av dette vil man også kalle disse stressorer. Videre er begge de to overnevnte generelle betraktningene å anse som hendelser som oppstår utenfor den individuelle kontroll. En tredje kilde til stress, er hva Lazarus & Cohen (1977) referert i Lazarus & Folkmann (1984) betegner som ”daglige besværligheter”.

Daglige besværligheter er hendelser som til en viss grad kan sies å være innenfor den individuelle kontroll. Livet er fylt med mindre dramatiske, stressfylte hendelser. Det kan være tilsynelatende ubetydelige småting, som irriterer og plager folk: En følelse av ensomhet, en krangel med en venninne, for mange krav å leve opp til eller for mange ansvarsområder (Lazarus & Cohen, 1977, ref. i Lazarus & Folkmann, 1984). Daglige besværligheter som en årsaksforklaring til stress anses som relevant for dette forskningsprosjektet. Det fremheves at slike kroniske og tilbakevendende situasjoner også vil kunne oppleves stressende for et

individ. Til tross for at de ikke er like dramatiske som eksempelvis å miste en nær, understreker Lazarus & Cohen (1977) referert i Lazarus & Folkmann (1984) at slike situasjoner kan ha stor betydning for menneskers tilpasning og helse. Spesielt vil dette gjelde om slike situasjoner hoper seg opp, eller om de berører særlig sårbare områder, altså; områder som betyr mye for et individ, som eksempelvis skole. Det sentrale er individets egen opplevelse av hvorvidt disse dagligdagse hendelsene som oppstår potensielt kan medføre skade/tap, trussel eller utfordringer sett i forhold til individets verdier og målsetninger. I sammenheng med jenter og skole er det nærliggende og anta det oppstår situasjoner i løpet av skoledagen som potensielt kan medføre skade/tap, trussel eller utfordring sett i forhold til deres målsetninger. Lazarus (2006) fremhever også at slike daglige besværligheter kan ha negativ innvirkning på menneskers tilpasning og helse, om individet opplever at de stressende situasjonene hoper seg opp. Av den grunn vil det være nærliggende å anta at et individ med større sannsynlighet vil få helseplager av stress, dersom man blir påført stressorer fra flere kanter samtidig.

I tidligere avsnitt ble det fremhevet at de kognitive vurderingsprosessene et individ foretar seg i møte med en hendelse, er utslagsgivende for hvorvidt en stressreaksjon vil kunne oppstå eller ikke. I tillegg til at vurderingene man foretar er avhengig av individuelle forskjeller, påpeker Lazarus (2006) at det også eksisterer variabler i miljøet, som påvirker de vurderinger et individ gjør. I tillegg vil disse variablene ha vesentlig innflytelse på stress og følelser. Lazarus (2006) deler disse miljøvariablene inn i fire kategorier: Krav, innskrenkninger, muligheter og kultur. Den miljømessige variabelen krav er interessant i forbindelse med dette forskningsprosjektet, for å belyse hvordan denne variabelen vil kunne ha innflytelse på stress og følelser. Miljøvariabelen krav kan i denne sammenheng sees i forbindelse med krav til å prestere på skolen og krav til utdanning i dagens kunnskapssamfunn.

Lazarus (2006) uttrykker følgende: *”Krav består implisitt eller eksplisitt av press fra det sosiale miljøet. Man presses til å handle på en bestemt måte, og til å utvise sosialt korrekte holdninger”* (s.82). Av eksempler på slike krav blir blant annet følgende trukket frem: *”Man skal være hensynsfull og flink, være respektert og beundret, gjøre det godt på jobb, samt oppnå gode resultater”* (s.82). Lazarus (2006) påpeker at mange av disse kravene på et tidspunkt vil bli internalisert. På denne måten vil det kunne oppleves som vanskelig å avgjøre, om presset primært kommer innenfra eller utenfra. I tråd med Lazarus (2006) fremheves det at disse miljømessige kravene stilt fra miljøet, vil kunne være en av de mest åpenlyse kildene

til psykologisk stress. Slike krav i miljøet vil kunne medføre at et individ potensielt føler seg truet, fordi det kan inneha en opplevelse av at man må kjempe med krav, som er vanskelig å leve opp til. Særlig sterkt vil presset oppleves om individet i tillegg har liten tiltro til sine egne evner til å kunne håndtere disse kravene på effektivt vis: *Hva om jeg ikke har ressurser nok til rådighet til å leve opp til disse forventningene?* Sistnevnte kan sees i sammenheng med Banduras begrep ”self-efficacy”, ofte oversatt til mestringsforventning (Bandura 1997, ref i. Lazarus, 2006).

## **2.2.5 Kognitive vurderingsprosesser i stressteorien**

I dagliglivet foretar mennesker en rekke vurderinger av situasjoner hver eneste dag, bevisste eller ubevisste. Lazarus (2006) har i sin stressteori omtalt slike vurderinger som kognitive vurderingsprosesser, og deler de inn i primær- og sekundærvurderinger. Slike vurderinger omhandler ikke bare den kognitive evalueringsprosessen. Resultatet av en evaluering er også tilhørende i en slik vurderingsform. I tråd med Lazarus (2006) påpekes det at den primære og den sekundære vurderingen er nært beslektet, og i praksis vil det være vanskelig å skille de to vurderingsprosessene fra hverandre. Til tross for at disse vurderingsformene henger nært sammen, synes det i denne oppgaven mest hensiktsmessig å gjennomgå de hver for seg.

Lazarus (2006) uttrykker: ”*Primær vurdering dreier seg om hvorvidt det som skjer, er relevant for ens verdier, målforpliktelser, forestillinger om selvet og verden og situasjonsbestemte intensjoner*” (s.98). Det er nærliggende og anta at jenter opplever skole, og de utfordringer de her møter, som relevant. Særs målforpliktelse vil være sentralt å trekke frem i denne sammenheng. Om man eksempelvis opplever at et av ens mål står på spill, er det stor sannsynlighet for at man vil kjempe hardt for å nå målet, tross stor motgang. Motivasjon kan således sies å være nært knyttet til stress. Her finnes også likheter til Antonovsky (2012), som påpeker at individets motivasjon er avgjørende for å mestre krav. Uten motivasjon, vil tilværelsen lettere oppleves som kaotisk og lite håndterbar. Om man opplever sitt mål som truet, fordi individet eksempelvis opplever stor avstand mellom målet og ressursene man har til rådighet til å nå det enkelte mål, er det større sannsynlighet for at en negativ stressreaksjon vil kunne oppstå. Lazarus (2006) fremhever i denne sammenheng at det vil foreligge en vurdering av de tre alternative stresstypene redegjort for i foregående kapittel, nemlig hvorvidt det er snakk om skade/tap, trussel eller utfordring.



For at det skal foreligge et potensiale for stress, må altså situasjonen betraktes som relevant for individet. Lazarus (2006) fremhever i motsatt tilfelle at om det ikke er et mål som står på spill, vil situasjonen betraktes som irrelevant for individet. Ressurser vil derfor ikke mobiliseres for å mestre den aktuelle situasjonen. Hvis så er tilfelle vil det ikke være noe potensialet for hverken stress eller følelser.

Videre uttrykker Lazarus (2006) at sekundær vurdering ”refererer til en kognitiv – evaluerende prosess som fokuserer på hva man kan gjøre i forhold til den stressende relasjonen mellom person og miljø, især når en primær vurdering av skade/tap, trussel eller utfordring allerede har funnet sted” (s.99). Sekundær vurdering vil således fungere som individets evaluering av mestringsmulighetene man har til rådighet og hvilke som er best anvendbare i situasjonen. Lazarus & Folkman (1984) påpeker at det egentlig ikke er en mestring som sådan, snarere fungerer denne sekundær vurderingen som et kognitivt grunnlag for mestring og handling. I tidligere avsnitt ble det fremhevet at hva som oppfyller kriteriet for stress, vil avhenge av personens karakteristika. Likeledes vil det i en sekundær vurdering, også være forskjeller blant individer. I situasjoner hvor noen vil føle seg truet, vil enkelte føle seg utfordret. Det avgjørende vil være ens egen tillit til at man har ressurser til rådighet til å takle kravene som man blir stilt ovenfor i miljøet. Ut fra tidligere redegjørelse av OAS-begrepet, vil det i et slikt tilfelle av sekundær vurdering være sannsynlig at en person som opplever tilværelsen som sammenhengende, vil ha stor tiltro til sine egne mestringsmuligheter og deretter mobilisere de ressurser som egner seg for å håndtere den eventuelle situasjonen (Antonovsky, 2012).

## **2.2.6 Mestring og revurdering**

Lazarus (2006) fremhever at mestring primært har to hovedfunksjoner: Problemfokuseret- og følelsesfokuser mestring. I tillegg til disse hovedfunksjonene, blir mestringsstrategien revurdering fremhevet som sentral. Det påpekes at slike mestringsfunksjoner i hovedsak inntreffer etter et individ har vurdert en situasjon som potensielt truende. Med andre ord, det må foreligge en problematisk relasjon mellom ressurser individet opplever å ha til rådighet, og de aktuelle kravene som stilles til individet i situasjonen (Lazarus, 2006). Både problemfokuseret mestring, følelsesfokuseret mestring og revurderinger blir i en slik situasjon vurderinger man foretar med hensikt i å mestre og/eller regulere den negative stressende følelsen som allerede har oppstått.

Lazarus (2006) betegner den problemfokuserte funksjonen som en handling hvor ”*personen tilegner seg informasjon om, hva som må gjøres, eller foretar handlinger som endrer den problematiske relasjonen mellom personen og miljøet*” (s. 145). Med den problemfokuserte funksjonen er det med andre ord snakk om en form for aktiv handling for å endre den faktiske avstanden mellom ressursene man selv opplever å ha til rådighet, og kravene som stilles i miljøet. Det påpekes at slike mestringshandlinger både kan rette seg mot miljøet, eller personen selv (Lazarus, 2006).

Den følelsesfokuserte funksjonen vil i følge Lazarus (2006) være rettet mot ”*...en regulering av de følelsene som knytter seg til den stressende situasjonen – man prøver for eksempel og unngå å tenke på trusselen eller man revurderer den*” (s. 145). En slik mestringsfunksjon vil således innebære et forsøk på å distansere sine tanker og følelser bort fra situasjonen som oppleves som truende og stressende for vedkommende. Ved å distansere sine tanker og følelser bort fra den stressende situasjonen, vil den stressende følelsen med større sannsynlighet kunne avta.

En siste funksjon er hva Lazarus (2006) betegner som revurdering av en trussel. Ved en slik revurdering vil man ”*...endre våre følelser ved å ilegge den stressende konfrontasjonen med en ny relasjonell mening*” (s.145). Ved å ilegge den stressende situasjonen ny mening, vil man således kunne mestre den stressende hendelsen. Lazarus (2006) fremhever at slike former for revurderinger er en sær effektiv måte å mestre stressende situasjoner på, kanskje den mest effektive av den alle, da det fremstår som en god mestringsstrategi for å kontrollere destruktive stressfølelser. Problematisk i slike tilfeller vil dog være vanskeligheten av å skille revurdering fra forsvarsmekanismer, slik som eksempelvis fortregning (Lazarus, 2006).

På skole og i arbeid med skole er det nærliggende og anta at elever benytter noen av disse strategiene for å mestre eventuelt stress som oppstår i møte med skolens krav. Eksempelvis ved å benytte enkelte strategier for å mestre stressfølelser i tilknytning til å prestere på en prøve.

I redegjørelse av Richard S. Lazarus sin stressteori har det blitt vektlagt hvordan stress anses som en tilstand som oppstår når det er en uoverstemmelse mellom kravene i situasjonen, og individets evne til å håndtere disse (Lazarus & Folkmann, 1984). Begrepet har således en relasjonell tilnærming, da individ og miljø står i et avhengighetsforhold til hverandre (Lazarus, 2006). Det har også blitt påpekt hvordan Lazarus & Folkmann (1984) har en

subjektiv tilnærming til begrepet, hvor individets egne opplevelse av situasjonen er det sentrale. I tillegg til å vekte ulike former for psykologisk stress, har årsaksforklaringer til stress også blitt fremhevet. Her ble daglige besværligheter trukket frem som særlig relevant for dette forskningsprosjektet. Det har også blitt poengtert hvordan kognitive vurderingsprosesser som et individ foretar i møte med situasjoner, slik som primær- og sekundærvurderinger, er sentralt for stressets utfall (Lazarus, 2006). Særlig sekundærvurdering synes relevant for mestring av stress, da det fungerer som en form for kognitiv evaluering av mestringsmuligheter man har til rådighet. Avslutningsvis ble det fremhevet ulike mestringsstrategier Lazarus (2006) mener inntreffer, når et individ har vurdert en situasjon som potensielt truende.

# 3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for de metodiske valg i studiet, samt fremheve refleksjoner og valg som er tatt underveis i prosessen. Først vil det bli redegjort for valg av forskningsdesign, herunder vitenskapsteoretisk tilnærming og bakgrunn for valg av metode. Dette vil sees i sammenheng med oppgavens formål. Videre følger en beskrivelse av studiens utvalg, før kapitlet tar for seg selve forskningsprosessen, med de valg og refleksjoner som her har blitt gjort. Valg av analysemetode og framstilling av data vil så bli presentert. Med bakgrunn i forskningsprosessen vil oppgavens validitet, reliabilitet og etiske overveielser bli diskutert. Avslutningsvis vil refleksjoner rundt forforståelse, samt forskerrollen bli fremhevet.

## 3.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Valg av forskningsdesign og hvilken metode man skal benytte i en studie vil først og fremst avhenge av studiets forskningsspørsmål, samt forskerens avgjørelse av hvilken tilnærming som er mest fruktbar for å besvare den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 1996). Denne studiens overordnede forskningsspørsmål er følgende:

*Hvordan kan samfunnets og skolens fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring?*

Dette forskningsprosjektet har et mål om å få et innblikk i hvordan informantene selv opplever å være elever i dagens samfunn. Studien er interessert i deres opplevelse av hvordan fokus på skoleprestasjoner, samt hvordan et økende fokus på det å ta høyere utdanning i dagens kunnskapssamfunn kan være en medvirkende faktor til utvikling av stress og psykiske plager blant jenter i videregående opplæring.

### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Denne studien har utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi informantenes subjektive opplevelse av et fenomen er basis for et slikt vitenskapsteoretisk perspektiv – og mitt anliggende i denne studien er å oppnå forståelse av dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013).

Fenomenologien har sine røtter i Edmund Husserls (1859 – 1938) filosofiske perspektiver. Husserls utgangspunkt var at den objektive virkelighet ikke vil kunne eksistere, fordi den objektive virkelighet alltid vil være avhengig av et subjekt (Postholm, 2005). Mening og forståelse skapes i en interaksjon mellom personen og verden personen eksisterer i. Det blir med dette tydelig at et objekts virkelighet uløselig vil være knyttet til personens forståelse av dette objektet (Postholm, 2005). Thagaard (2013) fremhever i tråd med dette at i fenomenologien vil interessen primært være fokusert rundt verden slik den oppleves for personene vi studerer. Den ytre verden kommer således i bakgrunnen. Gjennom å anvende en fenomenologisk tilnærming vil derfor denne forskningsstudien ha fokus på verden eller fenomenet slik den oppleves av elevene. Den underliggende antakelsen vil være at den virkelige verden er den informantene selv oppfatter. Med et slikt utgangspunkt vil informantenes uttalelser om fenomenet, betraktes som sannhet og deres oppfatning av virkeligheten blir det sentrale for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.1.2 Valg av kvalitativt forskningsdesign**

Et vitenskapsteoretisk perspektiv som fenomenologi, vil være kvalitativt av natur (Postholm, 2005). Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign, hvor intervju er å anse som den dominerende fremgangsmåten for datainnsamling (Postholm, 2005). Med et ønske om dypere forståelse virker en kvalitativ fremgangsmåte å være bedre egnet enn en kvantitativ, som i større grad vektlegger en beskrivende og forklarende form for kunnskap (Thagaard, 2013). Der hvor kvalitative problemstillinger søker mot analytiske beskrivelser, fokuserer kvantitative tilnærminger på statistiske generaliseringer (Thagaard, 2013). Med kvalitativ metode som fremgangsmåte vil denne studien også gi elevene en anledning til å fremheve sine egne erfaringer og opplevelser.

### **3.1.3 Semistrukturert intervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra dagliglivets samtaler, ved at det er en profesjonell samtale som går dypere inn i fenomener, enn samtaler man gjerne har i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette medfører også at samtalen ikke er bestående av likeverdige parter, da det er forskeren som i stor grad kontrollerer og definerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forsker ønsker man gjennom intervjuet og få belyst temaet og problemstillingen man har valgt ut for sitt forskningsprosjekt.

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet finnes det flere måter å samtale på (Postholm, 2005). I dette forskningsprosjektet gjennomføres intervjuene i en semistrukturert form, som i følge Dalen (2011) er den mest benyttede formen for intervju. Jeg valgte å benytte denne formen for intervju da samtaleformen innehar struktur, samtidig som det er rom for åpenhet. Denne åpenheten vil bidra til at samtalen i større grad vil bære preg av en form for flyt og frihet. I utarbeidelse av intervjuguiden er det på forhånd satt noen temaer for intervjuet og enkelte spørsmål er klare. Samtidig gir fleksibiliteten i denne intervjuformen mulighet for å ta opp ulike forhold som fremtrer som relevante underveis i intervjuet. Videre gir den anledning til å omformulere spørsmål og endre på rekkefølgen underveis. På denne måten vil det kunne følges opp fruktbare utsagn, for å best mulig besvare oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 3.2 Utvalg

Det foreligger ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues i et kvalitativt forskningsarbeid. Alt fra tre til tjuet deltakere blir av Postholm (2005) trukket frem som foreslåtte antall. I mindre forskningsprosjekter, slik som dette, anbefaler dog Postholm (2005) og velge lavest anbefalt antall personer. Med et lavt antall forskningsdeltakere vil man ved intervju i større grad ha mulighet til å gå i dybden av de ulike opplevelsene deltakerne har. Samtidig vil intervjueren lettere kunne klare å finne en felles essens eller fellestrekk av de ulike erfaringene og opplevelsene som kommer frem i datamateriale (Postholm, 2005).

I følge Dalen (2011) bør man tidlig i forskningsprosessen ta stilling til hvilke informanter som kan inngå i det aktuelle forskningsstudiet. Denne studien tar utgangspunkt i kriteriebasert utvalg. Denne form for utvalg innebærer at man som forsker foretar noen avgrensninger og avgjør noen kriterier som bør være oppfylt for at informantene skal kunne inngå i den aktuelle studien (Dalen, 2011). Med bakgrunn i denne utvelgingsmetoden, er det formulert følgende kriterier for studiets utvalg:

- De må være jenter
- De må gå videregående opplæring, aller helst studiespesialisering.
- De må ha et ønske og/eller en ambisjon om høyere utdanning

- De må ha et ønske om gode skoleresultater
- Det var ønskelig med 4 – 5 informanter

For å komme i kontakt med elever som passet mitt forskningsprosjekt, benyttet jeg meg av en kontakt fra tidligere praksis i PP - tjenesten. Forespørsel ble videreformidlet til helsesøster på en skole hun mente kunne være aktuell for denne studien. Jeg tok derfor kontakt med henne, og oversendte samtidig de utarbeidede informasjonsskrivene til rektor/skolens ledelse. Et av informasjonsskrivene rettet seg direkte til mulige informanter. På denne måten skaffet hun fem elever som var interessert i å delta i prosjektet. Elevene går andre og tredje året på videregående skole, på programområdet ”musikk, dans og drama”.

Da alle elevene går på samme skole, kan de stå i fare for å representere en noe homogen elevgruppe. I utgangspunktet var ønskelig å få tak i elever fra ulike skoler som lå lenger fra hverandre geografisk sett, og hvor ikke alle hadde valgt samme programområde. Dette ville muligens skapt et mer representativt bilde av hva denne studien ønsker å undersøke. Da det ved tidligere forsøk i å kontakte ulike skoler, fremdeles var mangel på positive svar på henvendelsene, ble det vurdert som nødvendig og benytte seg av de fem elevene som ville la seg stille til intervju. Etter godkjenning av rektor ved skolen, ble intervjuene gjennomført.

Etter gjennomføring av alle intervjuene, var jeg av den oppfatning at informantene gjenspeilet liten variasjon i målgruppen jeg ønsket og undersøke. Dette skyldes at alle informantene gikk på samme skole, på samme fordypningslinje og enkelte hadde kjennskap til hverandre. Jeg vurderte det dermed som nødvendig og komplettere utvalget, med et ønske om å oppnå mer variasjon i målgruppen (Dalen, 2011). En av informantene satt meg så i kontakt med en bekjent fra en annen videregående skole. Ved benyttelse av den såkalte ”snøballeffekten” (Dalen, 2011), ble utvalget utvidet med to nye informanter, som begge går tredje året på utdanningsprogrammet studiespesialisering.

Jeg endte så opp med syv informanter. Av hensyn til tidsrammen for dette forskningsprosjektet, samt mengde data jeg nå var i besittelse av, vurderte jeg det som nødvendig å foreta et ”utvalg” av utvalget. Informantene representert i mitt endelige utvalg ble til slutt bestående av fem elever: To går sitt tredje år på utdanningsprogrammet studiespesialisering, og tre går sitt andre år på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama, med fordypning i dans.

## 3.3 Metodisk tilnærming og innhenting av datamateriale

Thagaard (2013) fremhever at for å styrke kvaliteten i et kvalitativt studie, er det sentralt at forskeren systematisk beskriver forskningsprosessen, slik at leseren kan danne seg et klart bilde av fremgangen i prosessen. I det følgende vil det bli redegjort for forskningsprosessen i dette studiet.

### 3.3.1 Intervjuguide

Under utarbeidelse av intervjuguide anbefaler Dalen (2011) å benytte hva hun kaller ”traktprinsippet”. Sentralt blir her at de mer generelle spørsmålene kommer først, før man beveger seg over på de mer sentrale og kanskje de mest sårbare temaene som skal belyses. Intervjuguiden tar således utgangspunkt i dette prinsippet. Målet med denne metoden er at de enkle spørsmålene innledningsvis skal skape en trygghet for informanten. Om denne tryggheten blir etablert vil det tenkelig bli enklere å besvare de mer sentrale spørsmålene senere i intervjuet, om temaer som berøres skulle kjennes sårt for informanten.

I intervjuguiden er spørsmålene delt inn i seks ulike temaer som anses som sentrale for å kunne dekke de viktigste områdene studien ønsker å belyse. Det første temaet kalles ”generelt”. Denne tilgangen er hensiktsmessig, da disse generelle spørsmålene innenfor denne kategorien hjelper med å danne et bilde av hvem elevene er. Deretter følger temaet arbeidsmengde på skolen og karakterer. Det tredje temaet er forventninger og opplevelse av utdanningspress. Videre følger det fjerde temaet som er opplevelse av skolens krav. Så følger tema nummer fem psykisk helse. Avslutningsvis følger tema seks, som omhandler psykisk helse i skolen.

Under utarbeidelse av intervjuguiden ble det i tillegg til ”traktprinsippet” fokusert på at spørsmålene i guiden skulle være lett forståelige, forholdsvis korte og frie for akademisk språk. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at ”*intervjuspørsmålene bør være uttrykt i intervjupersonens dagligspråk*” (s.145). Om spørsmålene er frie for teoretisk og akademisk språk, vil intervjusituasjonen lettere åpne for at intervjupersonen kan komme med spontane og fyldige svar. Dette vil også kunne bidra til en god og spontan samtale mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjupersonen vil på denne måten også lettere kunne fortelle om sine egne opplevelser med sine egne ord.



### 3.3.2 Prøveintervju

I følge Dalen (2011) må det i forkant av et kvalitativt forskningsintervju alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer. I forkant av selve forskningsintervjuene, ble det derfor gjennomført flere prøveintervjuer. På denne måten ble kvaliteten av intervjuguiden testet, samtidig som jeg som en ”fersk” forsker, fikk testet ut meg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Prøveintervjuene ble foretatt på ulike medstudenter som oppfylte noen av studiens utvalgs kriterier. De har selv lang erfaring innen utdanning, og har dermed kjennskap til hvordan det oppleves å være i ”rollen” som elev. For å skape en intervjusituasjon som i størst mulig grad ville gjenspeile selve forskningsintervjuene, påpekes det at det ville vært mest hensiktsmessig å intervju noen som oppfylte alle kriteriene. Da det ikke lyktes å finne en slik kandidat, lot det seg dessverre ikke gjennomføre.

Under prøveintervjuene ble det benyttet lydopptak fra Iphone. På denne måten fikk jeg erfare hvordan jeg selv fremsto i intervjusituasjonen, samt hvordan spørsmålene fungerte. Under gjennomførelsen av det første prøveintervjuet ble det oppdaget at spørsmålene kunne fremstå som noe ”lukket”. Av den grunn ble det noe utfordrende for prøveintervjukandidaten og avlegge ”tykke beskrivelser”. Med ”tykke beskrivelser” menes at spørsmålene er stilt på en slik måte at det gir informanten anledning til å svare så rikt og fyldig som mulig (Dalen, 2011). Samtidig ble det erfart viktigheten av å gi informanten rikelig med tid til å tenke og forklare seg, før jeg beveget meg over på neste spørsmål. Før gjennomførelse av andre prøveintervju, ble det av overnevnte grunner nødvendig å gjøre noen justeringer i intervjuguiden. Det forsøktes å omformulere enkelte spørsmål slik at ordlyden fikk de til å fremstå som ”åpne”, samtidig som spørsmålenes rekkefølge ble noe endret. Under gjennomførelsen av andre prøveintervju, samt ved lytting til opptaket i ettertid av intervjuet, erfarte jeg at endringene som var blitt gjort i forkant, viste seg å være hensiktsmessig. Spørsmålene i intervjuguiden førte til at prøveintervjukandidaten i større grad enn tidligere avla ”tykke” beskrivelser. Videre ble det erfart at rekkefølgen på spørsmålene fremsto som ryddig, samtidig som jeg som intervjuer tok meg bedre tid til å lytte. Prøveintervjukandidaten ga også gode tilbakemeldinger på guidens oppbygning, samt at spørsmålene var forståelige og fremsto som enkle å svare på. Etter litt enkle justeringer i etterkant av intervjuet, vurdertes derfor intervjuguiden som ferdigstilt, og jeg anså meg selv klar til å gjennomføre intervjuet på det endelige utvalget.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Da tidspunkt for noen intervjuene ble avtalt en del uker i forveien av selve gjennomføringen, vurdertes det som nødvendig å ta kontakt med enkelte av informantene på telefon et par dager før intervjuet, for å bekrefte avtalen vi hadde noen dager i etterkant. Samtidig ga denne samtalen anledning til å informere om rom vi hadde fått til disposisjon. På begge skolene lå rommene hvor intervjuene ble gjennomført skjernet for bråk, slik at forstyrrelser underveis ble unngått. Alle intervjuene ble gjennomført på elevenes skole, da det var der de oppholdt seg mesteparten av tiden. Med et ønske om at informantene skulle føle seg så trygge som mulig i intervjusituasjonen, anså jeg det som en fordel å gjennomføre intervjuene i lokaler hvor de allerede var kjent (Dalen, 2011). Noen av intervjuene fant sted i løpet av skoledagen da elevene hadde såkalte "fritimer", mens andre fant sted i etterkant av skoletid.

Før selve intervjuet startet takket jeg informantene igjen for at de gir av sin tid for å hjelpe meg med gjennomføring av oppgaven. Jeg presenterte meg, og forklarte kort hva som var formålet med intervjuet, samt hva vi ville snakke om. Elevene hadde tidligere lest litt om meg og om studien i informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt. Likevel falt det seg naturlig med en kjapp gjennomgang av dette før selve intervjuet startet. Det ble presisert at jeg fremdeles var student, og at å gjennomføre intervjuer på denne måten også var ganske nytt for meg. Dette ble gjort med et ønske om å skape en så rolig og avslappet atmosfære som mulig. Samtidig kan en slik presisering bidra til å unngå en form for avstand mellom meg og elevene (Thagaard, 2013). Det ble vektlagt at det er deres erfaringer som er det interessante, da de er å betrakte som "eksperter" på området denne studien ønsket å undersøke. Videre ble det poengtert at det ikke finnes riktige eller gale svar på noen av spørsmålene, og om muligheten til å velge bort enkelte spørsmål, om de ikke ønsket å svare. Igjen ble det informert om anonymitet, konfidensialitet og bruk av båndopptaker (NESH, 2006). Til slutt ble samtykkeerklæringen som tok utgangspunkt i informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt, undertegnet.

Det ble gjennomgående i alle intervjuene gjort notater av informantenes uttalelser. Dette ble brukt som en hjelp til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Samtidig ble det brukt som en støtte til å oppsummere det elevene hadde fortalt underveis, som en form for forsikring om at jeg hadde forstått de rett. Å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, opplevdes dog som noe utfordrende, særs ved gjennomføring av de første intervjuene. Ved transkribering av lydopptaket i etterkant av intervjuene ble jeg oppmerksom på at enkelte oppfølgingsspørsmål

kunne fremstå som noe ledende. Samtidig opplevdes enkelte oppfølgingsspørsmål å være ute av kontekst, da jeg fulgte opp deres svar med spørsmål som viste seg å ikke være så relevant for denne forskningsstudien. Årsaken til dette er nok mangel på trening fra min side. Kvale & Brinkmann (2009) uttaler at personlige ferdigheter, kunnskap og personlige vurderinger er nødvendig for å gjennomføre et intervju av høy kvalitet. Etter hvert som jeg ble tryggere i min rolle som intervjuer, og fikk mer erfaring av å intervjuer utover i intervjurekken, opplevde jeg at gjennomføringen av intervjuene gikk bedre for hver gang.

Alle informantene fremsto som veldig imøtekomende og flere uttalte i forkant av intervjuet at de var engasjert i oppgavens tematikk. Under intervjuene opplevde jeg at alle informantene hadde mye de ville dele med meg. De kom med fyldige beskrivelser og fremsto som trygge og åpne. At elevene allerede var engasjert i tema på forhånd kan være en årsak til dette. Samtidig kan det være et tegn på at jeg under intervjusituasjonen klarte å skape en avslappende atmosfære, og etablerte god kontakt med alle elevene (Thagaard, 2013). Underveis forsøkte jeg å være lyttende og oppmuntret elevene til å fortelle mer ved hjelp av et lite nikk, ”mm”, eller ”vil du fortelle mer om det?”, med et mål om å opprettholde en form for flyt i samtalen (Thagaard, 1998). Avslutningsvis i intervjuet forhørte jeg meg om elevene hadde noe mer de ønsket å tilføye, samt hvordan de opplevde selve intervjuet.

Alle intervjuene varte i overkant av 60 min. I tråd med Dalen (2011) sine anbefalinger ble umiddelbare tanker og refleksjoner notert i etterkant av hvert intervju. I tillegg ble det også nedskrevet memos, som blant annet inneholdt inntrykk, nonverbal kommunikasjon, mulige forstyrrende faktorer, samt refleksjoner rundt forskerrollen (Gall, Gall & Borg, 2007). En slik refleksjon underveis i intervjuprosessen, var til stor hjelp for egen utvikling, samtidig som det vil kunne være relevant for min senere analyse av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2009)

### **3.4 Analyse og bearbeiding av datamateriale**

Dalen (2011) påpeker at analysen starter allerede ved gjennomføring av intervjuene. Ved gjennomførelse av intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål på utsagn som syntes fruktbare for denne studien, samtidig som det i etterkant av hvert intervju ble notert umiddelbare tanker og refleksjoner. Ved transkripsjon og fremstilling av datamateriale blir dog analysen ytterligere intensivert. Hvordan dette arbeidet foregikk vil redegjøres for i dette delkapittelet.

### **3.4.1 Transkribering av intervjuene**

Organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede datamateriale starter etter at intervjuene er gjennomført. For at intervjuene skal klargjøres for analyse, anbefales det at de transkriberes: Altså omgjøres fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalen (2011) anbefaler at intervjuene transkriberes umiddelbart etter at de er gjennomført. Da noen av intervjuene var nær hverandre i tid, var ikke dette gjennomførbart med alle intervjuene. Ulempen med dette kan være at intervjusituasjonen ikke er like friskt i minne, og at gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt, reduseres. Avstanden fra intervjuene ble gjennomført, til transkriberingene begynte var likevel ikke stor. Dermed opplevdes det ikke som noen form for hinder. Allerede utarbeidede memos ble også benyttet der hvor det trengtes støtte for å gjenoppfriske intervjusituasjonen. Ved transkripsjon ble dataprogrammet ”ExpressScribe” benyttet for å spille av opptakene. Programmet ga stor nytteverdi, da det ga meg anledning til å senke hastigheten på lydopptaket betraktelig, slik at alt som ble formidlet i intervjuet ble nedskrevet. For å bevare essensen og meningen i det elevene formidlet, ble materiale transkribert ordrett. Av den grunn ble ingen av uttalelsene omformulert. Under transkriberingen opplevde jeg også å få nærhet til egen data, noe som i følge Dalen (2011) kan styrke den senere analyseprosessen. Under transkriberingen ble det også utviklet en ny og utvidet mening i svarene informantene avla, en innsikt som ikke var til stede i like stor grad da selve intervjuet ble gjennomført.

### **3.4.2 Analyse**

Etter datamateriale er ferdig transkribert, må de struktureres på en måte så de egner seg til analyse. Dette forskningsprosjektet har, med inspirasjon i Thagaard (1998), valgt å ta utgangspunkt i temasentrert analyse. Med utgangspunkt i en slik analyseform, vil man belyse sentrale temaer i datamateriale ved å sammenligne informasjonen fra alle informantene i undersøkelsen (Thagaard, 1998). Ønsket er således å gå i dybden på de ulike temaene. På denne måten fremsto denne analysemetoden som best egnet for dette forskningsprosjektet. Begrensninger ved en slik analytisk fremgangsmåte, er utfordringer relatert til å ivareta et helhetlig perspektiv på intervjuene (Thagaard, 1998). Da tematisert analyse har som hovedmål å sammenlike informasjon fra ulike informanter, medfører dette at datamateriale løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv har jeg derfor

forsøkt å plassere informasjon fra hver enkelt informant inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 1998).

Første del av analysen dreier seg om å få oversikt over datamateriale (Thagaard, 1998). Etter alle transkripsjonene var ferdigstilt, ble lydfilene spilt av på nytt, samtidig som jeg leste gjennom hvert enkelt intervju. På denne måten dannet jeg meg et helhetlig bilde av hva informantene hadde sagt, samtidig som det ga meg anledning til å kontrollere at jeg hadde notert korrekte sitater. Ved gjennomlesing av intervjuene ble det benyttet markeringspenn for å tydeliggjøre interessante funn, samt fremheve datamateriale som fremsto som sentralt for å belyse studiets overordnede problemstilling. Videre startet arbeidet med å jakte etter temaer i empirien.

I jakten på temaer støttet jeg meg noe til sentrale temaer i studiens forskningsspørsmål, samt temaer utarbeidet i intervjuguiden. Temaene som dukket opp i denne sorteringen av dataene var mange. For å opparbeide størst mulig oversiktelighet, ble derfor dataprogrammet NVivo 10 benyttet for videre analyse. Ved benyttelse av dette programmet, fremsto kategoriene som noe rotete, uoversiktlig og overlappende. Programmet var derfor til stor hjelp ved videre koding av datamateriale og utarbeidelse av nye kategorier. Å benytte NVivo 10 gjorde det også enklere og sammenligne informasjonen om alle informantene innenfor hver enkelt kategori. Til slutt endte jeg opp med tre hovedkategorier, hvor alle er bestående av underkategorier. Med den forklaring at det endelige datamateriale fremstår som sammenfallende, har det vært noe utfordrende å konstruere separate kategorier, som ikke overlapper hverandre i noen grad. En årsak til dette kan skyldes intervjuguidens oppbygning, og hvorvidt det har blitt stilt for mange spørsmål, som i stor grad overlapper hverandre. I så måte vil det tenkelig kunne betraktes som en form for "svakhet" med studien.

### **3.4.3 Framstilling av datamateriale**

For at funnene skal fremtre tydelig for leseren, vil datamateriale fremstilles separat, før de drøftes opp mot teori. Funnene vil bli fremstilt i analytiske kategorier som ble konstruert ved hjelp av dataprogrammet NVivo 10. Etter presentasjonen, vil funnene fra undersøkelsen heves til et teoretisk plan. Under kapittelet "diskusjon" vil således oppgavens funn drøftes i lys av aktuell teori for dette forskningsprosjektet.

Funnene som presenteres, tar som kjent utgangspunkt i informantenes uttalelser i form av sitater. Da sitatene i intervjustudier utgjør den egentlige empirien, stiller det store krav til forskeren hvordan man arbeider med sitatene under kodings- og analyseprosessen (Dalen, 2011). I utvalg av aktuelle sitater for denne forskningsstudien, har Dalens (2011) tre forslag blitt benyttet: Sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange, og sitater som forekommer sjelden. Det påpekes at noen av sitatene er redigert for å få en bedre flyt i teksten. Dette betyr at bindeord som ”asså, liksom og på en måte” enkelte steder er fjernet. For å bevare utvalgets anonymitet, har informantene også fått fiktive jentenavn.

## **3.5 Vurderinger av studiens kvalitet**

### **3.5.1 Validitet**

Validitet omhandler i hvilken grad tolkningene og resultatene fra en studie er å betrakte som gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Undersøker studien det den hevder den skal undersøke? (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I denne studien diskuteres oppgavens validitet med bakgrunn i Maxwells (1992) fem ulike kategorier av validitet. Det tas dog kun utgangspunkt i de fire første kategoriene, da de synes mest relevante for denne oppgaven. Kategoriene som vil benyttes er følgende: Deskriptiv validitet, tolknings validitet, teoretisk validitet og generaliserings validitet.

#### **Deskriptiv validitet**

For å styrke den deskriptive validiteten blir det viktig at forskeren gjennom prosessen redegjør for hvordan datamateriale er samlet inn, samt hvordan det senere er tilrettelagt for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Det krever at forskeren er nøye i sitt håndverksarbeid med datamateriale slik at det blir korrekt fremstilt (Maxwell, 1992). Som beskrevet tidligere i metodekapittelet har det i denne studien blitt arbeidet grundig med intervjuguiden i forkant av intervjuene, samtidig som guiden er testet ved gjentatte prøveintervjuer. Videre har det blitt benyttet lydopptak under gjennomførelsen av intervjuene, for å sikre at informantenes uttalelser blir fanget opp på en nøyaktig måte. Lydopptakene fremstår av god kvalitet, av den grunn var det heller ikke utfordrende å oppfatte hva informantene meddelte. I de første intervjuene ble det som kjent stilt enkelte spørsmål som kan bli oppfattet som noe ledende.

Faren ved dette kan være at intervjueren ”legger ordene i munnen” på informantene. Jeg er bevisst at dette er noe som vil kunne svekke den deskriptive validiteten.

### **Tolkningsvaliditet**

Tolkningsvaliditet omhandler hvordan man har tolket informantenes utsagn og i hvilken grad forskeren har tolket de rett (Maxwell, 1992). At det foreligger tykke og rike beskrivelser fra informantene, er dermed en viktig forutsetning for senere tolkning av datamateriale. For å sikre tolkningsvaliditeten ble det stilt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjusituasjonen. Dette bidro til at informantene avla såkalte ”tykke beskrivelser”. Disse fyldige beskrivelsene vil, i tråd med Dalen (2011) være en god forutsetning ved senere tolkning og analyse. Samtidig som oppfølgingsspørsmålene bidro til fyldige beskrivelser, fremheves det en bevissthet om at jeg fremdeles er ”fersk” som intervjuer. I etterkant har jeg blitt oppmerksom på at det er enkelte steder i løpet av intervjuene hvor det kunne blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål, slik at deltakerne kunne få anledning til å utdype fruktbare utsagn ytterligere.

Hva angår tolkning av informantenes utsagn, blir det viktig å fremheve et sentralt dilemma. Det fremstår som relevant å reflektere rundt det faktum at det alltid finnes flere måter og tolke et utsagn på. Min forforståelse vil her være sentral (Se punkt 3.5.4 Forskerrollen og forforståelse). Har jeg egentlig tolket informantene rett? Under intervjuene forsøkte jeg å få klarhet i hva informantene uttalte ved å oppsummere hva de hadde formidlet, samt at det ble avsluttet med spørsmål av typen: ”Har jeg forstått deg rett når..?” Dette vil kunne bidra til å styrke tolkningsvaliditeten i oppgaven.

### **Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet omhandler hvorvidt teorien og sentrale begreper som er benyttet av forskeren, bidrar til en teoretisk forståelse av det konkrete fenomenet som studien omfatter (Maxwell, 1992). På denne måten skal den teoretiske referanserammen bidra til å forklare sammenhenger i datamateriale, slik at informantenes utsagn heves til et teoretisk nivå. Dette stiller krav til forskerens evne til å søke etter forklaringer bak et fenomen (Maxwell, 1992). I oppgavens teorikapittel har det blitt grundig redegjort for studiens teoretiske referanseramme, samtidig som sentrale begreper er utdypet. På denne måten vil leseren kunne danne seg en

forståelse av den teorien og de begreper som er benyttet, en forståelse som videre kan benyttes under tolkning og analyse av oppgavens funn.

### **Generaliserings validitet**

Kvalitativ forskning blir gjerne kjennetegnet av små utvalg, som er nært knyttet opp mot den aktuelle studien (Dalen, 2011). Spørsmålet om generaliserbarhet er derfor omstridt innenfor kvalitativ forskning. Som tidligere påpekt assosieres gjerne generalisering av en studie med kvantitativ forskning, hvor det er snakk om store utvalgs representativitet for populasjonen (Dalen, 2011). Innenfor kvalitativ forskning får begrepet generalisering, eller overførbarhet en litt annen betydning. Et sentralt spørsmål til refleksjon blir derfor: I hvilken grad kan resultatene fra denne forskningen egentlig overføres til andre grupper enn de som utforskes?

Med denne studien er ikke hovedhensikten å danne et generelt bildet av hvordan ”alle” jenter i videregående skole opplever hvordan fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning kan føre til stress og eventuelt psykiske plager. Studien har en fenomenologisk tilnærming og utgangspunktet og interessen blir dermed informanters opplevelse av den aktuelle situasjonen. Hvorvidt funnene fra studien er anvendelig for andre situasjoner, bør av den grunn avgjøres av den som mottar informasjonen fra forskningsprosjektet (Andnæs, 2001, referert i Dalen, 2011). Det blir dog viktig å presisere at en slik vurdering fra mottakerens ståsted, vil avhenge av forskeren, og hvorvidt det har blitt frembrakt tilstrekkelig og relevant informasjon om studien (Maxwell, 1992). Generaliseringsverdien i denne studien er derfor blitt forsøkt styrket ved å gjengi korrekte og utfyllende beskrivelser, samtidig som metodekapittelet tydelig har gjengitt fremgangsmåter i forskningsprosessen, med de valgene som er tatt underveis.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet refererer til påliteligheten av en studies forskningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2009). Et essensielt spørsmål i denne sammenheng er: Ved etterprøvelse av studien, ville en annen forsker, som anvendte de samme metodene som meg, endt opp med de samme forskningsresultatene? Dette spørsmålet er diskuterbart innenfor kvalitativ forskning. Postholm (2005) forklarer hvordan forskeren selv fremstår som det viktigste instrumentet innenfor en slik type forskningsmetodikk, og hvordan studiens resultater vil kunne være påvirket av nettopp dette. Det vil kunne argumenteres for at dette er å betrakte som en trussel mot studiens reliabilitet. Det sentrale vil være at forskeren synliggjør sin forforståelse for



leseren, slik at leseren selv kan vurdere forskerens subjektivitet kritisk (Postholm, 2005). Min forforståelse berører nærmere under punkt 3.5.4 *Forskerrollen og forforståelse*. Tross min forforståelse har jeg forsøkt å ivareta studiens reliabilitet ved å fremheve den for leseren, samtidig som jeg selv er den bevisst. Samtidig er jeg i møte med informantene åpen for å bekrefte eller avkrefte min forutinntatthet.

Et annet sentralt moment å fremheve hva angår reliabilitet er forholdet mellom forsker og deltakerne i studien. Interaksjonen som oppstår mellom forsker og deltaker innenfor rammene av et intervju, vil prege innsamling av data (Thagaard, 2013). En trussel mot reliabiliteten vil i denne sammenheng være om forskeren i intervjuprosessen lot seg friste av å stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere fremhevet er jeg oppmerksom på at jeg, særs ved de første intervjuene, kan ha stått i fare for å stille enkelte spørsmål som kan ha opplevdes som noe ledende.

Denne studien har dog forsøkt å ivareta studiens reliabilitet ved å gjøre oppgavens metodekapittel som transparent som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har blitt gjort ved å redegjøre grundig for forskningsprosessen fra start til slutt. Videre har det blitt redegjort for de valg som er tatt underveis i prosessen, samt forsøkt å løfte frem eventuelle problemer som har oppstått. En slik trinnvis gjennomgang av forskningsprosessen, vil kunne bidra til at de samme "forskerbrillene" som jeg har hatt, kan anvendes i en eventuell lignende studie.

### **3.5.3 Ethiske refleksjoner**

I likhet med all annen vitenskapelig virksomhet i samfunnet generelt, er også dette forskningsprosjektet regulert av overordnede etiske prinsipper, regler og retningslinjer (Dalen, 2011). I denne prosessen har jeg derfor gjennom hele prosessen forholdt meg til retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Her heter det at det er meldeplikt for prosjekter som inneholder personopplysninger og som benytter seg av elektroniske hjelpemiddel, slik som båndopptaker (NESH, 2006, punkt 10). I dette prosjektet ble det derfor vurdert som nødvendig og søke godkjenning for gjennomføring av studien til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Før oppstart av intervjuene, fikk deltakerne skriftlig informasjon om studien, hvor jeg presenterte meg selv, tema og formålet med studien, hva det innebærer å delta, samt hva deres

uttalelser vil brukes til. Dette med en intensjon om at deltakerne skulle danne seg et klart bildet av formålet med studien, før de takket ja til deltakelse (NESH, 2006, punkt 19). I skrivet de fikk utdelt ble det mer detaljert informert om retten til å trekke seg underveis i prosessen, uten at de trengte å utdype årsaken (NESH, 2006, punkt 9). Videre ble det informert om anonymitet, hvor jeg forsikret deltakerne om at ingen enkeltpersoner som lar seg intervjuet, vil kunne bli gjenkjent i den ferdigstilte masteroppgaven (NESH, 2006, punkt, 14). Ved presentasjon av data, har det blitt forsikret at ingen vil kunne gjenkjenne deltakernes identitet og det har blitt benyttet fiktive navn. Kravet om konfidensialitet ble trukket frem, hvor det ble presisert at informasjon fra deltakerne under prosessen vil bli behandlet omhyggelig, og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder (NESH, 2006, punkt 14). Opptakene har blitt oppbevart på min personlige PC som er passordbeskyttet, og som har vært innelåst når den ikke er i bruk. Det ble også informert om at lydfilene vil bli slettet ved ferdigstilling av oppgaven, senest innen 2015 (NESH, 2006, punkt, 16).

Etter informasjonsskrivene var utsendt ble også hver enkelt deltaker kontaktet per telefon med en intensjonen om å forhøre meg om de hadde eventuelle spørsmål til studien, før de takket ja. Informasjonen i skrivet de tidligere hadde fått utdelt ble også repetert i oppstart av alle intervjuene, før deltakerne signerte samtykkeerklæring hvor de bekreftet at de hadde mottatt tilstrekkelig med informasjon vedrørende studien (NESH, 2006, punkt 8).

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at gjennom intervjuer i det spesialpedagogiske fagfeltet vil man kunne berøre nære, vanskelige og sensitive temaer. Denne studien ønsket å gå dypere inn i deltakernes opplevelser, tanker og følelser rundt deres nåværende livssituasjon. I intervjuet ble temaer som stress og psykiske plager berørt. Under intervjusituasjonen anså jeg det dermed som viktig at jeg som intervjuer var bevisst at dette kunne oppleves som noe sårbart og nært for enkelte av deltakerne. I intervjusituasjonen forsøkte jeg derfor som forsker og vise at jeg var åpen, anerkjennende og ydmyk ovenfor deltakerne og fortellingene de valgte å dele med meg (Dalen, 2011).

### **3.5.4 Forskerrollen og forforståelse**

Som poengtert tidligere fremhever Postholm (2005) forskeren som det viktigste instrumentet innenfor kvalitativ forskning. Det anses derfor som viktig for studiens kvalitet at forskerens forforståelse legges frem. Samtidig blir det viktig at jeg reflekterer over og tydeliggjør min rolle som forsker, samt reflekterer over min relasjon til deltakerne. På denne måten vil jeg

selv gjøre meg bevisst min egen forforståelse, samtidig som leseren blir gitt muligheten til å reflektere kritisk rundt mitt ståsted og min posisjon som forsker. Dette i tråd med Postholm (2005) som uttaler: ”*Subjektiviteten skal ikke legges til side, men komme frem*” (s. 128).

Videre vil jeg, i tråd med Dalen (2011), i møte med deltakerne forsøke å bruke min forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av deres opplevelser og uttalelser.

Gjennom studier i spesialpedagogiske emner har fagområdet psykisk helse og ungdom vekket min interesse. På bakgrunn av studier og lesning av teori har jeg derfor på forhånd gjort meg noen meninger og oppfatninger om masteroppgavens tematikk. I tillegg har jeg selv erfaring av hvordan det er å være elev, etter mange år som elev i grunn- og høyskolesystemet. Min interesse og nysgjerrighet for temaet ble særlig forsterket da resultatene fra Ungdataundersøkelsen (2013) ble offentliggjort av NOVA (2014), hvor de fastslo en sterk økning av psykiske plager og stress blant jenter i tenåringsalder. Det slo meg som en bekymringsverdig utvikling, en utvikling jeg ønsket å vite mer om. I forkant av møtet med deltakerne i studien hadde jeg på bakgrunn av lesning av teori og dagsaktuelle artikler allerede gjort meg noen antakelser om årsaksforklaringene til økningen av stress og psykiske plager. Min antakelse innebar følgende: Et økende fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning i dagens samfunn resulterer i et utdanningspress som oppleves som utfordrende for enkelte elever. En konsekvens av dette skolerelaterte presset vil kunne være en forklarende faktor til økning av stress og siden psykiske plager. Min forforståelse ved oppstart av prosjektet vil av den grunn kunne være preget av at jeg hadde et noe kritisk blikk på samfunnet, og presset som her eksisterer. Samtidig som jeg allerede innehar en forforståelse, blir det viktig å fremheve at jeg møter fenomenet jeg studerer med nysgjerrighet, et åpent sinn og med en interesse av og utvide min forståelse (Postholm, 2005). I møte med deltakerne er jeg åpen for og ønsker og bekrefte eller avkrefte min forforståelse.

Videre synes det relevant å reflektere rundt min rolle som forsker, samt hvordan min forskerrolle kan ha preget min relasjon til deltakerne i studien (Thagaard, 1998). Deltakerne i studien er mellom seksten og atten år og går inn i sine siste år i den videregående utdanningen. Jeg er tjuenefire år og student ved Universitetet i Oslo. Min unge alder resulterer i at deltakerne og jeg befinner oss relativt nærme hverandre aldersmessig. Samtidig har vi en annen ting til felles: Vi er alle av samme kjønn og vi befinner oss alle i de samme rollene, de er elever og jeg er student. I tillegg til at jeg på flere måter fremdeles er i samme posisjon som

deltakerne i studien, er det ikke mange årene tilbake at jeg selv gikk videregående opplæring. Dette, i kombinasjon med at jeg fremdeles er student, kan vise seg som en fordel ved at jeg lettere vil kunne sette meg inn i deres fortellinger og problemstillinger i forhold til skole og utdanning. Videre vil det tenkelig kunne påvirket deres åpenhet ovenfor meg. Kan det ha opplevdes som lettere og prate med en som er i samme posisjon, av samme kjønn, og nærme deltakerne i alder? (Thagaard, 2013). Samtidig som jeg vurderer det som en fordel at vi er av samme kjønn, i samme rolle og relativt nær hverandre i alder, blir det også viktig å reflektere rundt hvordan min rolle som forsker kan sette begrensninger. Thagaard (2013) fremhever at min relasjon til deltakerne, også vil avhenge av hvordan deltakerne plasserer meg. Selv om jeg gjennom intervjuene følte jeg skapte en god relasjon med alle deltakerne, blir det vanskelig og komme utenom det faktum at jeg fremdeles kan oppleves som noe ”fremmed” for deltakerne. Det faktum at jeg kommer som student fra Universitetet i Oslo og skal intervju deltakerne i forbindelse med mitt masterprosjekt, kan ha også ha påvirket relasjonene mellom meg og deltakerne. Særlig relevant vil denne refleksjonen være omkring spørsmålene relatert til stress og psykisk plager, temaer som kan oppleves som flaut og vanskelig og snakke om med en person deltakeren på forhånd ikke hadde noe relasjon til.

## 4 Presentasjon av funn

Målet med forskningsprosjektet er å belyse hvordan fokus på skoleprestasjoner, samt hvordan et økende fokus på det å ta høyere utdanning i dagens samfunn kan være en medvirkende faktor til utvikling av stress og psykiske plager hos jenter. Videre i kapittelet følger en presentasjon av oppgavens resultater. Presentasjonen tar utgangspunkt i de kvalitative intervjuene redegjort for i metodekapittelet og det presiseres at alle sitatene er hentet fra samtalene med informantene i denne studien. Funnene vil presenteres i hoved- og underkategorier som gradvis ble til under bearbeidelse av datamateriale.

Presentasjon av datamateriale starter med en presentasjon av oppgavens informanter. Videre presenteres kategoriene som er konstruert for oppgaven i følgende rekkefølge:

- Skoleprestasjoner. Denne kategorien er bestående av underkategoriene betydning av skoleprestasjoner og sammenligning av skoleprestasjoner.
- Forventninger. Denne kategorien inkluderer forventninger elevene har til seg selv hva angår skoleprestasjoner og videre utdanning, forventninger fra andre hva angår skoleprestasjoner og videre utdanning (herunder lærere, foreldre og samfunnet), samt opplevelse av forventninger på andre arenaer enn skolen.
- Opplevelse av å innfri forventningene. Denne hovedkategorien er bestående av underkategoriene ”Å innfri eller ikke innfri”, opplevelse av stress, samt mestring av stress.

### 4.1 Presentasjon av informanter

Det kriteriebaserte utvalget i denne undersøkelsen består av fem jenter. Videre følger en noe mer detaljert beskrivelse av informantgruppen, slik at leseren vil kunne danne seg et bilde av informantene representert i utvalget. For å bevare informantenes anonymitet vil det bli benyttet fiktive navn. Jentene representert i utvalget går under navnene Tina, Kristine, Helene, Rikke og Emilie.

*Tina* går sitt andre år på videregående, på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama. Innenfor dette programfaget har hun valgt fordypning i dans. Hun har ambisjoner om å

fortsette på høyere utdanning etter videregående og har et stort ønske om å komme inn på profesjonsstudiet i psykologi.

**Kristine** går sitt andre år på videregående. I likhet med Tina går hun også på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama, med fordypning i dans. Da hun gjennom dansen har fått en stor interesse for kropp, har hun etter videregående et ønske om å studere noe som omhandler dette. Den siste tiden har hun hatt en ambisjon om å studere fysioterapi.

**Helene** er inne i sitt andre år på videregående, på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama. I likhet med Tina og Kristine har hun også fordypning i dans. Etter videregående ønsker hun å studere noe som er relatert til barn. Hun trekker særlig frem lærerutdanningen eller barnevernspedagog som attraktive utdanninger.

**Rikke** går sitt tredje og siste år på videregående, på studiespesialiserende linje. Etter videregående trekker hun frem tre utdanninger som for henne virker attraktive. Hun har en ambisjon om å studere markedsføring, bedriftspsykologi eller gå lektorutdanningen.

**Emilie** går i likhet med Rikke sitt tredje og siste år på videregående, på studiespesialiserende linje. Hun forteller at hennes fremtidsplaner fremdeles fremstår som noe uklart for henne, men hun har ambisjoner om å ta høyere utdanning etter videregående. Av aktuelle utdanninger trekker hun blant annet frem at hun har vært inne på tanken å studere markedsføring på Handelshøyskolen BI.

I utvalget er to skoler representert. Alle informantene har ambisjoner om å fortsette på høyere utdanning etter videregående. Da alle informantene har en ambisjon om videre utdanning ble det gjennom intervjuene også tydelig at de hadde et ønske om, og jobbet mot gode resultater på skolen. Skole ser dermed ut til å være en læringsarena samtlig av informanter anser som viktig på et nåværende tidspunkt, da det fremtrer som sentralt for deres videre fremtidsplaner. Gjennom informantenes beskrivelser av seg selv ser det ut til at samtlige fremtrer som pliktoppfyllende elever. De fleste arbeider mye med skolearbeid både i og etter skoletid. Kristine, Tina og Helene uttrykker dog at de ikke jobber så mye med skole som de føler de burde, og uttrykker dermed at de har et mål om å forbedre sin innsats dette halvåret.

## 4.2 Skoleprestasjoner

I det følgende vil informantenes forhold og tanker omkring skoleprestasjoner presenteres. Sammenligning av skoleprestasjoner i vennegjengen viste seg å bli et noe sentralt tema i alle intervjuene. Av den grunn utviklet det seg til en egen underkategori. Hovedkategorien skoleprestasjoner anses som relevant for senere drøfting da det vil kunne bidra til å danne en forståelse av nettopp hvorfor informantene opplever at skoleprestasjoner er av betydning for dem. Underkategoriene betydning av skoleprestasjoner og sammenlikning av skoleprestasjoner synes i tillegg å belyse mulige årsaksforklaringer til stress. En grundigere redegjørelse av dette vil finne sted i senere drøfting. Samtidig ser det faktum at informantene ilegger skoleprestasjoner stor betydning ut til å forsterke deres stressreaksjon om de ikke opplever å innfri sine forventninger om ønsket måloppnåelse. En grundigere presentasjon av dette vil finne sted under hovedkategorien ”Opplevelse av å innfri forventninger”.

### 4.2.1 Betydning av skoleprestasjoner

Samtlige informanter uttrykte at det å prestere godt på skolen betyr mye. Dette fordi karakterene på vitnemålet definerer hvilke valgmuligheter de har ved innsøking til høyere utdanning. Majoriteten av utvalget har ambisjoner om plass ved ettertraktede studier, og uttrykker derfor at de blir skuffet om de ikke oppnår ønsket karakter. Kristines utsagn om betydning av skoleprestasjoner og hvordan hun opplever at fokuset på resultater alltid ”henger over” henne illustrerer opplevelser flere av informantene uttrykker:

*Det er jo viktig for det er det man skal komme videre med. Og jeg blir jo veldig fort stressa over hvor mange avsluttende fag det er, og tenker på at DET er jo der til slutt ikke sant, når du går ut av 3.klasse. Det er jo det jeg skal søke videre med, og jeg har ikke så veldig lyst til å ta opp fag, eller bli holdt igjen etter videregående da. Da vil jeg jo gå videre, finne en utdanning, komme inn på en skole og gjøre ett eller annet. Og det ser jo ikke så veldig bra ut om man ikke har bra snitt, så...*

I samtale om karakterer og videre utdanning, skildrer Tina at opptakskriterier til høyere utdanning har betydning for hennes opplevelse av stress her og nå. Sitatet kan sees på som et uttrykk for hvordan Tina opplever at fokus ved inntak av studier er på den normative vurderingen av oppnådd kompetanse og at læreren ikke er inneforstått med hvilken betydning det har for henne:

*...når jeg vipper mellom to karakterer og vipper jeg ned, så blir jeg lei meg og sånn. Så sier lærerne: "Det går bra, karakterer har jo ikke noe å si. Du fikk jo en god karakter og det betyr ikke at du er dårlig til å danse." Men for meg så handler det ikke om det da, det handler ikke om at jeg...grunnen til at jeg er lei meg nå er ikke fordi jeg er redd for å være dårlig til å danse, det er bare fordi at realiteten er at...eller uansett hvor mye læreren min sier "karakterer har ingenting å si" så blir jeg litt sånn irritert, for det er enkelt for henne å si som allerede har en jobb. Men for meg så er det dessverre sånn samfunnet er bygd opp da. At når jeg skal ta høyere utdanning så går det ikke på meg som person, da går det jo kun på det karakterkortet og de tingene som står der.*

Tina forteller videre at selv om lærerens uttalelser vedrørende skoleprestasjoner kan gi mening for henne der og da, blir hun ikke helt overbevist. For henne betyr fortsatt karakterer mye for hennes fremtid.

Emilie kan muligens se ut til å ha en noe annen opplevelse av hva karakterer betyr for hennes fremtid enn de andre jentene har. I likhet med de andre uttrykker hun at hun bryr seg om hvordan hun presterer på skolen og at hun føler skuffelse om hun oppnår noe hun anser som en dårlig karakter. Likevel ser hun ut til å forsøke å endre noe av sin innstilling til karakterer, og hva det har å si for hennes fremtid. På mitt spørsmål om hun engster seg for at hennes skoleprestasjoner skal medføre at hun ikke kommer inn på et eventuell ønsket studie uttrykker hun:

*Nei, ikke nå lenger. Jeg har jo vært litt stressa for det. Nå må jeg sikkert bare gå på BI liksom, for man kommer alltid inn på BI hvis man betaler, ikke sant. Så det har jo vært sånn. Men alle andre rundt meg, moren min, vennene mine er sånn sier: "Herregud, du trenger jo ikke...det er jo så mange studier du ikke trenger så høyt snitt på". Så snittet har jo på en måte ikke alt å si...eller selv om det på en måte virker sånn(...). Men sånn at, det er ikke det viktigste i verden da, å ha det beste snittet.*

Sitatet illustrerer at skoleprestasjoner betyr noe for henne, og at det til tider kan virke som om det har "alt å si". På den andre siden ser hun ut til å forsøke å distansere seg litt fra bekymringene vedrørende skoleprestasjonenes betydning for hennes fremtid. Hun uttrykker på et senere tidspunkt i intervjuet at hun synes karakterer er "overvurdert" og hun er av den oppfattelsen av at det blir lagt for mye vekt på karakterer når det kommer til utdanning.



## 4.2.2 Sammenligning av skoleprestasjoner

Hva angår sammenligning av skoleprestasjoner er det variasjon i en del av svarene. Her kan det virke som at svarene er særlig varierende avhengig av hvilken skole elevene går på. Selv om jentene som går danselinjen (Kristine, Tina og Helene) kan sammenligne sine prestasjoner med de andre i venninnejengen, ser det ikke ut til å føre til en opplevelse av press hva angår oppnåelse av gode skolerestulater. Helenes utsagn om sammenligning av karakterer illustrerer opplevelser flere av jentene på dans innehar om samme tema;

*(...) jeg har mange venner på (navn på skole) og jeg merker forskjellen da. For de er veldig opptatt av...de skal ha bra karakterer og det er veldig press på det der. Men her, fordi alle er jo fokusert på linjene de går på, for det er ikke noen ren studielinje(...) Så når det kommer til andre fag så er det liksom ikke noe sånn derre, særlig press på det. Det er heller mye mer press på de linjene vi går på. Men ellers så er det liksom: "Åh, jeg fikk 2 i spansk, det går greit liksom". Så det blir jo på en måte mindre press, fordi jeg føler ikke at jeg "Oi, shit, jeg må bli bedre fordi alle andre prøver også". Og da blir det liksom, da blir det jo veldig mye mer avslappet for meg også...sånn holdning til karakterer og sånt.*

Det kan se ut til at Helene opplever mindre press, og dermed et mer avslappet forhold til karakterer fordi miljøet rundt henne ikke er bestående av elever som kun har et fokus på å prestere på høyt nivå. Samtidig som jentene opplever at sammenligning av karakterer ikke påvirker de på noen negativ måte, eller medfører økt press på gode prestasjoner, ser det dog ut til at sammenligning av karakterer påvirker de i noen tilfeller. Denne påvirkningen ser særlig ut til å fremtre om elever i miljøet rundt de, særs venninner, ved flere anledninger presterer bedre enn dem selv. Kristine ser ut til å føle dette presset i størst grad, fordi hun har et ønske om å være "like flink og prestere like bra som venninnene sine".

Rikke og Emilie som går studiespesialiserende linje ser derimot ut til å ha en noe annerledes oppfattelse av samme tema. En årsak til dette kan være at de går på en skole, omringet av mange elever som har fokus på å prestere godt på skolen. Emilie oppfatter at det er et stort fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning på hennes skole, og beskriver at dette kan oppleves som et form for karakterpress. Hun uttaler:

*Det er sånn, hvis man har en prøve da, så er det alltid sånn: "Ja, hvordan gikk det på prøven og hvilke karakter fikk du? Hva har du i snitt? Hvor høyt er snittet på det*

*du vil komme inn på?” Det er veldig mye sånt. Jeg synes det blir for mye karakterpress da.*

Emilie og hennes venninner forsøker å distansere seg fra karakterpresset. Dette ser ut til å resultere i at hun ikke opplever et stort press på at hun må prestere godt, for å bli godtatt i gjengen. Samtidig ser Emilie og Rikke, slik det oppfattes i denne sammenheng, ut til å fornemme et indirekte karakterpress. Jentene kan se ut til å uttrykke en engstelse for å ikke være god nok i venninnejengen om ikke skoleprestasjonene er på høyde med de andre. De ser av den grunn til å fornemme et indirekte karakterpress, selv om karakterer ikke eksplisitt blir uttrykt som avgjørende for deres sosiale status. Rikke formidler for eksempel at: *Det ligger i luften at man skal få gode karakterer.*

Emilie ser også ut til å oppleve at lærerne har mye fokus på elevenes prestasjoner ved å uttrykke:

*Jeg synes for eksempel at karakterer ikke skal komme offentlig da. Eller sånne ting at man ikke skal føle at alle andre kan se hvilke karakterer du får og bli sånn...dømme deg da, etter det du får, fordi det har jo ikke så...det skal på en måte ikke være så viktig for andre liksom, hva du får(...) Sånn for eksempel lærere da. Etter prøver så er det sånn: ”Ja, så og så mange fikk treere, og så og så mange fikk femere”. Noen er jo sånn. Da blir det veldig sånn...når man får tilbake prøven så blir det litt sånn: ”Åh, nå vet hele klassen at liksom...at jeg kan være en av de som.” Det blir veldig sånn at lærerne på en måte skal utpeke hvilke karakterer elevene får. Det synes jeg er veldig feil.*

Emilie ser ut til å oppleve et slikt type fokus som ubehagelig. Slik det forstås i denne sammenheng, kan det være nærliggende og anta at en slik form for ”oppramsing” av karakterer i klasserommet kan medvirke til at elevene sammenlikner seg med hverandre. Underkommunisert kan det tenkes å medføre en form for indirekte konkurranse mellom elevene.

## **4.3 Forventninger**

I det følgende vil hovedkategorien forventninger presenteres. I tale om forventninger, refereres det i denne sammenheng i hovedsak til forventninger hva angår skoleprestasjoner og

høyere utdanning. Det vil presenteres hva slags forventninger elevene opplever å ha til seg selv, samt hva de opplever av forventninger fra andre. I presentasjon av andres forventninger, har det for å skape mest mulig oversiktighet blitt inndelt i tre deler: Foreldre, lærere, samt hva de opplever av forventninger i dagens samfunn. Under bearbeidelsen av datamateriale synes også samtlige av informantene og fortelle en del om forventninger de opplever på andre arenaer enn skolen. Selv om ikke forventninger utenom skolearenaen ikke samsvarer i like stor grad med ordlyden i problemstillingen, anses det i denne studien som relevant å ta med dette som en egen underkategori. Denne kategorien kan vise seg som sentral for å danne seg et helhetsbilde av elevenes hverdag, og bidra til en forståelse av hvordan informantene opplever det faktum å ha forventninger fra mange ulike arenaer. Funnene indikerer at forventninger til seg selv, samt forventninger fra andre kan bidra til å belyse mulige årsaksforklaringer til stress. Dette vil utdypes i oppgavens drøftingskapittel.

#### **4.3.1 Forventninger til seg selv**

Det faktum at samtlige av informantene har ambisjoner og å fortsette på høyere utdanning etter videregående, ser ut til å gjenspeile seg i forventningene de har til seg selv når det kommer til skoleprestasjoner. Alle jentene uttrykker også at de forventer av seg selv at de skal prioritere skole, og at de skal sette av tid til å jobbe mot å få de resultatene på skolen som de ønsker. Både Helene, Tina og Kristine fremhever spesifikt at de forventer av seg selv å forbedre karakterene sine dette halvåret, da de har mange avsluttende fag. Selv forteller de at dette medfører at de må bli flinkere til å prioritere skole, da de opplever at de ikke har gjort det i stor nok grad forrige halvår. På mitt spørsmål av hva Tina forventer av sine egne skoleprestasjoner svarer hun følgende:

*Ja, vi fikk faktisk et ark med karakterer utdelt, eller karakterkortet vårt. Og ved siden av sto det en boble til hvilke karakterer du egentlig vil ha i dette faget. Og da forventer jeg jo egentlig av meg selv når jeg ser de karakterene at jeg vil ha en karakter bedre i alle fag. Eller, en eller flere karakterer bedre i alle fagene. For jeg forventer jo kanskje å få 5 i snitt. Jeg håper det er mulig i alle fall.*

Ut fra hva Tina formidler, ser det ut til at hun forventer ganske store forbedringer når det kommer til hennes karakterer. Hun uttrykker selv at hun i alle fall "håper det er mulig" og innfri forventningene. I denne sammenheng kan det derfor bli vanskelig å bedømme om det er en forventning, eller om det snarere er å betrakte som et ønske. Å skille mellom hva som er å

betrakte som realistiske forventninger og hva som er å betrakte som ønsker, fremstår også som noe utfordrende i samtale med de andre jentene.

I tale om forventninger til egne skoleprestasjoner uttaler blant annet Rikke følgende:

*Men jeg, på skolen så forventer man jo at man på en måte skal gjøre sitt beste, da. Og da er det jo, ja, det er jo litt i sammenheng med det vi snakket om i sted. Men da er jo det beste de karakterene du håper på å få, på en måte.*

Her uttrykker Rikke at hun forventer av seg selv å gjøre så godt hun kan på skolen. Hun refererer til tidligere samtale, og påpeker at ”det beste” betyr de karakterene hun ønsker å oppnå. Tidligere i intervjuet uttrykker Rikke at hun ønsker å få fem og seks i de fleste fag, selv om hun selv vet at dette kan være noe urealistisk. Innebygd i uttalelsen ”*jeg forventer av meg selv å gjøre mitt beste*” ser det således ut til å eksistere noe høye forventninger. Dette påpeker hun også selv når hun formidler at verken lærere, hennes foreldre eller hun selv ville vært fornøyd med hennes skoleprestasjoner om hennes beste var karakteren tre. En opplevelse av å ikke være fornøyd med prestasjoner fra karakteren fire og nedover, ser ut til å være et gjentakende mønster hos majoriteten av informantene. I denne sammenheng tolkes det dit hen at ”dårlige” prestasjoner resulterer i en opplevelse av å ikke være ”bra nok”.

### **4.3.2 Forventninger fra andre**

I denne underkategorien vil jentenes opplevelse av andres forventninger til skoleprestasjoner og høyere utdanning presenteres. Underkategorien ”forventninger fra andre” er igjen bestående av forventninger fra foreldre, forventninger fra lærere, samt hva jentene opplever av forventninger hva angår høyere utdanning i dagens samfunn. Funnene vil presenteres i overnevnte rekkefølge. Forventninger fra lærere vil dog bli viet størst plass, da disse funnene er mest relevant for forskningsprosjektets problemstilling.

Det ser ut til at informantene har ulike oppfatninger av forventningspress fra foreldrene. Emilie føler at moren forsøker å støtte henne hvis hun har gjort sitt beste, uavhengig av hvordan hun presterer:

*Jeg har jo en mor som...jeg føler ikke noe press fra henne at hun...det er sånn, hvis jeg kommer hjem med en treer, så synes ikke hun at det gjør noe. Det er sånn: ”Nei, okei, men da går det bedre neste gang” eller ”du har gjort så godt du kan”. Hun er*

*ikke sånn som presser meg til å føle at hvis jeg får en treer, så er jeg dum, liksom. Hun er veldig sånn...hjelper meg liksom, sånn: "Men okei, karakterer er ikke det viktigste, det gjør ingenting, fire er en bra karakter.*

De andre ser derimot ut til å oppleve noe mer forventninger fra foreldrene. Kristine ser ut til å være redd for at hun ikke skal strekke til og at foreldrene skal bli skuffet over det hun utretter. Samtidig ser hun ut til å anse foreldrenes forventninger som positivt, som en slags bekreftelse på at "de har tro på hennes evner." Dette ser også ut til å være en opplevelse flere innehar. Flere opplever også allerede en forventning om å følge familietradisjoner med å gjennomføre høyere utdanning. Kristine uttrykker det slik:

*Ja, de har jo det. Og jeg føler jo egentlig det ovenfor alle i familie og sånn. Jeg vil jo ikke at...jeg vil jo bli noe som de ser på som bra da. Jeg vil jo ikke bli noe som...som de tenker at...eller det er veldig mange ingeniører og sånn i familien min da. Og ja, jeg føler jo at det er veldig ettertraktet og at det liksom er veldig bra og. Så føler jeg at jeg liksom også må leve opp til det. Selv om jeg har snakket med foreldrene mine om at grunnen til at de har så mye forventninger til meg da, er at de vet jeg kan mer. Og det synes jeg er bra å høre, fordi jeg sitter jo inne med litt av det samme.*

Det ser ut til at informantene har ulike oppfatninger av forventningspress fra lærere. Svarene ser særlig ut til å variere avhengig av hvilken skole de ulike informantene går på. Rikke og Emilie uttrykker en opplevelse av at lærerne forventer at elevene skal jobbe grundig med fagene og at de skal prestere godt i vurderingssituasjoner. Det kan se ut til at disse kravene medfører et økt forventningspress for jentene. Rikke fornemmer en opplevelse av lærernes forventninger, en opplevelse som i stor grad samsvarer med Emilie sin:

*Hvis man får en fire da, så hører man jo at man kanskje burde jobbe litt mer for å få en fem. Og hvis man får fem så burde man jobbe litt mer fordi man er så nærme sekseren. Så det er alltid å streve litt mer da, på en måte. Det er jo på en måte press fordi det er jo vurderinger som de forventet at du skal gjøre det bra på. Men de sier ikke: "Dette forventer jeg at du får". Eller jo, noen lærere gjør det og når jeg tenker meg om. Hvis det er et fag man pleier å gjøre det bra i, så hender det jo at lærere sier sånn: "Ja, jeg forventer jo...jeg hadde forventet mer av deg" eller: "Jeg forventer at du kan klare å komme deg opp på det".*

Emilie ser også ut til å gi uttrykk for at lærernes fokus på gode skoleprestasjoner tidvis kan overskygge viktigheten av at elevenes faktiske læring. Interessant synes Emilies forklaring på hva hun tror er årsaken til det store fokuset på prestasjoner. Hun fremhever konkurranse skolene imellom om å ha elever med høyest snitt, som en mulig årsaksforklaring. Det kan spekuleres i om denne konkurransen også påvirker elevene.

I motsetning til Rikke og Emilie som uttrykker hvordan lærernes fokus på gode prestasjoner medfører et forventningspress, ser Tina, Helene og Kristine ut til å inneha en annen opplevelse av deres læreres forventninger. Jentene ser ut til å dele samme oppfatning av lærere som forventer at de skal gjøre så godt de kan. ”Å gjøre så godt de kan” oppfattes ikke i denne sammenheng som en underliggende forventning om høy måloppnåelse. Jentenes oppfatning ser ut til å gjenspeile seg i Helenes uttalelse:

*De har jo et krav på at vi skal levere inn lekser, og de har et krav på at vi skal klare dobbel piruett og sånn der. Men det er på en måte ikke noen krav om høy måloppnåelse. Jeg føler det heller er at krav på at du skal gjøre det beste du kan, og ikke liksom det beste blant hele klassen. Det er liksom, på denne skolen føler jeg at de sikter inn på at du ikke er en dårlig elev selv om du får tre, liksom.*

Tina fremhever også at hun er av den oppfattelsen at lærerne, særs danselærerne, forsøker å jobbe hardt for at elevene skal oppleve så lite skolepress, kroppspress og merkepress som mulig. Det kan se ut til at lavere fokus på høye prestasjoner, kombinert med et forsøk av å minimere forventningspresset på skolen, kan ha positiv innvirkning på elevene. På dette området ser de to ulike skolene representert i utvalget ut til å skille seg tydeligst fra hverandre. Jeg velger å trekke frem Tinas gjengivelse av hvordan hun opplever lærere som ikke presser elevene til høy måloppnåelse. Sitatet kan sees på som en illustrasjon av en lærer som ikke synes å ha fokus på høye prestasjoner. Av den grunn vil det være nærliggende og anta at Tina heller ikke opplever lærernes forventninger som stressende. Særlig interessant kan det være å merke seg hvordan dette sitatet skiller seg tydelig fra sitatet hentet fra Rikke i tidligere avsnitt:

*Så har jeg en danselærer da, som prøver og...hun prøver veldig hardt å få meg til å innse at karakterer ikke betyr noe og sånn. Jeg spurte henne for eksempel da. Jeg hadde fått sekser på tentamen og sekser på mange andre vurderinger da. Og så tenkte jeg, da får jeg sekser på kortet, jeg hadde jo ellers bare en fem. Men så fikk jeg fem.*

*Og så spurte jeg bare: "Jeg forstår at jeg får fem, men jeg lurte bare på hva det var som vippet meg til fem og ikke seks. Bare sånn at jeg kan jobbe med det og forbedre meg til neste halvår". Og da blir hun nærmest sint og bare: "Det her er ikke, nå må du slutte, fem er en god karakter, du bryr deg alt for mye om karakterer". Det kom en lang tordentale da: "Det er ikke det som har noe å si i livet, du har en kjæreste og det er liksom det du må bry deg om."*

Samtlige av informantene gir også uttrykk for at lærerne forventer mye hva angår mengde skolearbeid elevene skal ha fullført i løpet av en viss tidsperiode. Kombinasjonen av lekser, innleveringer og prøver synes å resultere i en opplevelse av at mengde skolearbeid samlet sett kan oppleves som utfordrende å håndtere.

Majoriteten av informantene er av oppfattelse av at det i dagens samfunn forventes av de unge å fullføre høyere utdanning innenfor spesielle og attraktive fagområder. Emilie ser dog ut å skille seg noe ut fra majoriteten. I stedet for å fokusere på hva hun fornemmer andre forventer eller oppfordrer til, velger hun å ha fokus på studier som virker attraktivt for henne. Hun ytrer at i valg av høyere utdanning, ønsker hun av den grunn å ikke la seg påvirke av å presset av å sikte mot såkalte "høystatusyrker."

Til tross for at de andre jentene også ser ut til å tenke på trivsel i valg av studier og senere yrker, ser de også ut til å bli påvirket i noe større grad til å velge yrker som assosieres med høy status. Kristines gjengivelser illustrerer i stor grad flere av de andre informantenes opplevelse av samme tema:

*Jeg føler at det er forventet at du har en bra utdanning. Jeg tenker når du møter folk så vil du jo si at du har en bra utdanning, jeg vil jo at det på en måte skal være imponerende da. Og det tror jeg det er for veldig mange. Og du ser jo at det er veldig mange som tar utdanning i mange, mange år for å ta master og...at det liksom blir veldig...ja, at folk skal bli imponert over det du jobber med da. Og at du skal bli veldig god i det, og jeg føler at det er sånn det er nå, egentlig. Altså, man studerer lenge for å bli det man vil, og for å prestere. Det er i alle fall sånn jeg får inntrykk av det da, av mine kusiner og fettere, så er det veldig sånn, jeg synes de har veldig høy status på jobben sin, og det er liksom sånn, ja, det er det jeg får inntrykk av at man må ha da.*

Kristines gjengivelser kan antyde at en av årsakene til at hun ønsker å velge høyere utdanning er for å bevise ovenfor andre at hun har prestert godt. Hun ser også ut til å fornemme at å velge høyere utdanning er å betrakte som vanlig (og kanskje mer forventet) slik samfunnet er i dag. Tina ser også ut til å oppleve at status og valg av høyere utdanning er nært beslektet når hun fornemmer at hun føler det er lettere å bli godtatt i samfunnet når man sier: ”Jeg studerer medisin eller jeg studerer juss, enn hvis man sier: Nei, jeg gikk helse og sosial, og er i lære nå”.

At Tina innehar en opplevelse av at enkelte studier har høyere status enn andre ser ut til å påvirke henne på flere måter. Hun uttrykker blant annet:

*Jeg har jo tenkt noen ganger sånn, jeg kunne jo for eksempel blitt helsesøster eller noe, i stedet for å bli psykolog. Fordi da jobber man jo også med unge og man har mye med psykiske helse og det virker veldig interessant det og(...). Men på en annen måte så har jeg tenkt liksom, å være den ene av alle vennene mine som skal ta sykepleierutdanning på en måte da, med da videreutdanning, mens alle andre skal studere til å bli ingeniører og alt mulig, så er det sånn...mens alle andre gjør det, så gjør jeg det. Jeg føler vel at det er litt...ikke helt godtatt.*

Slik det oppfattes i denne sammenheng, ser det ut til at en underliggende forventninger i miljøet, påvirker Tinas valg av videre utdanning. Tina tror også selv at det er tale om en underbevisst påvirkning, som hun til vanlig ikke er oppmerksom på i like stor grad. Den underbevisste påvirkningen Tina skildrer, mener hun medfører at hun i større grad presser seg selv til å velge en utdanning hun opplever er mer godtatt.

### **4.3.3 Forventninger på arenaer utenfor skolen**

Samtlige av informantene beskriver at de opplever forventningspress på arenaer utenom skolen. Rikke, Kristine og Tina fremhever særlig hvordan de opplever forventninger når det kommer til kropp og utseende. Særlig Tina ser ut til å uttrykke at hun ikke opplever det påvirker henne på en negativ måte, men at det helt klart gjøre henne mer bevisst kropp, og hvordan hun opplever man ”burde” se ut. Kristine ser ut til å være av oppfattelsen av at sosiale medier, forbilder og samtale om kropp i venninnegjengen er å betrakte som mulige kilder til økt kroppspress



Både Emilie og Helene ser ut til å fornemme en opplevelse av sosialt press, hvor innfrielse av forventninger blant venner synes sentralt. Helene beskriver at hun tidvis kan oppleve et press til deltakelse på sosiale aktiviteter med venner på fritiden. Helene beskriver også en annen form for sosialt press i tilknytning til ”likes” på bilder hun legger ut på Instagram og Facebook. Hun ser ut til å sammenligne antall likes, med graden av popularitet, ved å indikere at få likes blir stående som et uttrykk for at du ikke er ”kul nok”:

*For eksempel, hvis man bytter profilbildet, og så får man bare 50 likes. Så blir det liksom sånn: Okei, hun er ikke populær da, for hun fikk bare 50 likes(...)Det kan fort bli mye press på det. Sånn Instagram og Facebook, det er liksom med likes. Det er veldig konkret egentlig. At får du ikke nok likes, da er du ikke kul nok.*

Rikke og Emilie fremhever jobb som en annen arena hvor de opplever forventningspress. Da Rikke arbeider frivillig som konfirmasjonsleder og den siste tiden har fått mer ansvar i jobben uttrykker hun at det har medført økt opplevelse av press i tilknytning til dette. I tillegg til jobb, driver også Emilie aktivt med idretten volleyball på fritiden. I forbindelse med idrett uttrykker hun at treneren har en forventning om at hun skal bli god. Å bli god er noe hun også ønsker selv, da det resulterer i ”mer spilletid”.

## **4.4 Opplevelse av å innfri forventningene**

Innunder denne hovedkategorien vil informantenes uttalelser om hvordan de opplever å innfri forventningene bli presentert. I underkategorien ”Å innfri eller ikke innfri” vil hovedfokus være hvordan de opplever å innfri sine egne og andres forventninger til skoleprestasjoner og høyere utdanning. Etter bearbeidelse av datamateriale har det vært utfordringer å skille hvorvidt informantene opplever stress fordi de ikke innfrir sine egne forventninger, eller fordi de opplever å ikke innfri forventninger fra andre. Årsaken til dette er at noen av informantene har fortalt hvordan de opplever å innfri forventningene til skoleprestasjoner samlet sett. For å skape mest mulig struktur i fremleggelsen, har det blitt foretatt en inndeling der hvor det har vært naturlig. Som presentert i den overnevnte kategorien ”forventninger” synes også informantene å beskrive forventninger på andre arenaer enn skolen. Hvordan informantene opplever disse forventningene vil av den grunn bli viet noe plass.

Som i overnevnte kategorier, vises det igjen til hvordan opplevelse av å ikke innfri forventninger kan sees på som en årsak til utvikling av stress hos informantene. Videre følger

underkategorien ”opplevelse av stress”. Her vil informantenes beskrivelse av stresset de opplever ilegges mest fokus. Til slutt følger kategorien ”mestring av stress”. Denne kategorien er bestående av informantenes uttalelser om hvordan de forsøker å mestre stresset de opplever i tilknytning til skole.

#### **4.4.1 Å innfri eller ikke innfri**

Funnene innenfor denne underkategorien indikerer at informantene opplever det som utfordrende å innfri forventninger tilknyttet skole på to områder: Mengde skolearbeid, samt utfordringer relatert til å innfri sine egne og andres forventninger til skoleprestasjoner. I tale om å innfri andres forventninger til skoleprestasjoner, vil det i denne presentasjonen fokuseres på hvordan det oppleves å innfri lærernes forventninger.

##### **Mengde skolearbeid**

Samtlige av informantene uttrykker at de synes det er veldig mye å gjøre på skolen. Flere av informantene beskriver at mengde skolearbeid oppleves som lite håndterbart, særlig når det er lagt mange prøver på en uke, kombinert med innleveringer og lekser. Funnene indikerer at dette er en av årsakene til stresset jentene beskriver. Gjentakende hos de fleste informantene er at de opplever det som vanskelig å håndtere mange ulike fag, hvor lærerne forventer at de skal gjøre en god innsats i alle fagene. For enkelte ser dette ut til å medføre en opplevelse av ”å miste kontroll”. At mengde skolearbeid kan oppleves som lite håndterbart ser ut til å resultere i en følelse av panikk hos enkelte informanter, da stresset til tider synes så overveldende at de ikke evner å prioritere noen av tingene. Samtidig ser de ut til å uttrykke at en slik tilværelse, hvor mengde arbeid oppleves overveldende og lite håndterbart, gjør de slitne. Kristine beskriver sin opplevelse av det på følgende måte:

*Det er bare mye, men det er lissom sånn det er. Og jeg opplever jo at alle venninnene mine også hard det samme. Det blir jo, det er jo, man blir jo veldig fort sånn oppskaket og man blir veldig fort lei seg og sånn bare fordi det er mye på skolen, og det er mye forventninger, press. Alltid noe du skal gjøre. Det er ganske slitsomt til tider hvis du....jeg hadde en periode før jul hvor jeg liksom følte at jeg alltid hadde ting jeg skulle gjøre. Og hvis det ikke var skolen, så var det alltid noe annet, alltid noe.*

## Opplevelse av å innfri egne forventninger til skoleprestasjoner

Et gjentakende mønster hos informantene er at de uttrykker vanskeligheter med å innfri sine egne forventninger til skoleprestasjoner. Samtidig uttrykker de at det oppleves som vanskelig å innfri forventninger fra andre. En opplevelse av å ikke innfri disse forventningene ser ut til å være en årsak til stress hos jentene.

Funnene indikerer at en årsak til stress hos samtlige informanter er tilknyttet redselen av å ikke prestere så godt som de forventer av seg selv i vurderingssituasjoner. Samtidig ser det ut til at en konsekvens av å ha så høye forventninger til sine egne prestasjoner, medfører at enkelte av informantene ikke evner å nå opp til prestasjonen de hadde satt seg som mål.

Kristines utsagn om hvordan høye forventninger til seg selv påvirker henne, illustrerer også opplevelser flere av informantene fornemmer:

*(...) og da ble jeg bare stresset over liksom...fordi da ble jeg liksom enig med meg selv at om at: "Okei, nå skal jeg prioritere skolen og nå skal jeg gjøre det bra". Og da ble man veldig stresset over at man har så mange forventninger til seg selv, og hvordan skal man klare dette? Hvordan skal man få tid til alt? Da blir man jo stresset. Og jeg kjenner jo egentlig veldig på det før prøver og sånn da. At jeg blir kjempestresset for jeg er redd for å ikke...selv om jeg har øvd masse, så blir jeg redd for at jeg ikke skal prestere.*

Emilie og Rikke beskriver begge at de ved flere anledninger opplever å få "breakdowns" før prøver. I samsvar med Emilies uttalelser ovenfor har disse sammenbruddene sitt opphav i stress og redselen for å ikke prestere så godt som de forventer. Rikke uttaler at hun i forkant av prøver er stresset fordi: "Man vet man ikke klarer det, eller man føler at man ikke klarer det. Man føler at man ikke er der man skulle vært, da". Rikkens uttalelse "man er ikke der man skulle vært", oppfattes i denne sammenheng som en fornemmelse av at hun opplever et "gap" mellom sine egne evner og forventning om prestasjon. Samtidig vil det også kunne være tale om et gap mellom hennes innsats i faget og hennes forventning om høy karakter. Helene påpeker også hvordan gjentatte skuffelser av å ikke prestere så godt som forventet, har medvirket til at hun opplever å miste mestringsfølelsen.

I tillegg til at samtlige av jentene blir stresset av å ikke innfri sine egne forventninger om høy måloppnåelse på skolen, kan det se ut til at stresset også bunner i en redsel av å ikke innfri sine ambisjoner om å komme inn på videre studier. Det kan se ut til at jentene blir stresset av

å ikke prestere bra nok på skolen, fordi de vet at dette får konsekvenser for hvilke studier de har mulighet for å komme inn på når den tid kommer. Jeg velger å trekke frem Tinas uttalelse, da jeg er av oppfattelse av at den også dekker majoriteten av informantenes uttalelser om samme tema:

*Det var bare at...jeg kommer ikke til å få noen god karakter i dette faget. Jeg kan jobbe og jobbe men det krever enormt mye av meg å få den karakteren jeg er glad i, som jeg kan være fornøyd med da. Og det er avgangsfag i år, og jeg vet ikke hvordan jeg skal...det her kommer til å dra ned snittet mitt kjempe mye. Jeg kommer til å fortsette å få tre på kortet, og hvis jeg ikke får bedre enn det så kommer det til å dra ned snittet mitt så mye at det bare(...)og det fører til at jeg ikke kommer inn på de studiene jeg vil. Så jeg tenker liksom hele tiden sånn.*

### **Opplevelse av å innfri lærernes forventninger til skoleprestasjoner**

Samtidig som jentene formidler at de ofte blir stresset fordi de ikke innfrir, eller frykter å ikke innfri, sine egne forventninger, ser enkelte av informantene også ut til å oppleve vanskeligheter av å innfri lærernes forventninger. Dette ser særlig ut til å være tilfelle for Emilie og Rikke. Emilie uttaler blant annet:

*Sånn at det på en måte, at det forventes at du skal få gode karakterer da. De er jo sånn: "Her må du gjøre...du må gjøre dette her bedre". Så blir man sånn: "Men ja, okei. Jeg har jo prøvd på det flere ganger, men at man ikke får det til". Så blir det veldig vanskelig og på en måte kunne gjøre akkurat det læreren sier da, hvis man ikke får ordentlig veiledning på hvordan man skal oppnå det da.*

Lærernes forsøk på motivere Rikke og Emilie til forbedring kan, med støtte i funnene, stå i fare for å fungere mot sin hensikt, da det vil kunne resultere i en opplevelse av å aldri nå opp til lærernes forventninger. Rikke påpeker blant annet hvordan lærernes fokus på gode prestasjoner for henne oppleves som et forventningspress. Hun fornemmer en oppfatning av at lærerne, i samsvar med sitatet over, stadig ytrer at "elevene skal streve litt mer" for å forbedre seg. I samtale med Rikke formidler hun at en årsak til at skolen gjør henne stresset er at hun aldri opplever "å komme i mål". Det er alltid noe hun kan gjøre enda bedre. Lærernes forventninger til at Rikke "skal streve litt mer" for å forbedre sine prestasjoner kan se ut til å være en medvirkende faktor til stress for begge informantene.

Tina, Helene og Kristine ser alle ut til å ha en annen opplevelse en Kristine og Rikke. Som kjent fra tidligere kategorier uttrykker de at de ikke opplever lærere med forventninger om høy måloppnåelse. Dette kan se ut til å innebære at de ikke opplever lærernes forventninger som urimelige, og dermed heller ikke medfører en opplevelse av stress i forbindelse med hvordan de presterer på prøver.

### **Opplevelse av å innfri forventninger på arenaer utenom skole**

Samtlige av informantene ser ut til å beskrive at de også opplever forventninger utenom skolen. Jentene nevner blant annet forventninger i jobbsammenheng, forventninger i idrett, kropp - og utseendepress, samt sosialt press. Rikke og Emilie fremhever begge hvordan det kan bli utfordrende å innfri forventninger fra ”alle kanter” samtidig. Deres ytringer ser i stor grad ut til å samsvare med de andre jentenes opplevelse. Emilie uttrykker blant annet hvordan det påvirker henne, når hun uttaler:

*Det blir veldig mye når man både må fylle opp forventninger til venner, familie, skole, idrett og jobb samtidig. Så det er jo, man blir jo litt sånn sliten av hele greia.*

Rikke ser også ut til å være av samme oppfattelse når hun uttrykker:

*Fordi det er sånn, når man er ung da, så handler det om at man har så mange...man skal liksom...man bør ha jobb og man bør ha noe utenom også. Man bør liksom være politisk aktiv, frivillig eller ett eller annet sånn. Og så bør man klare seg bra på skolen, man bør kunne være i god form, og så burde man se bra ut, og så burde man...ja. (...) At man skal ha en god personlighet og være morsom, men voksen. Og alt sånn. Og i tillegg ha alt utenom.*

Rikke ser ut til å fornemme en opplevelse av at fokus på å prestere og være god på så mange områder i livet, kan være utfordrende å håndtere for mange ungdommer, inkludert henne selv. Hun påpeker at hun tror det er viktig å senke enkelte krav til seg selv, da man vil kunne få det vanskelig om man forventer av seg selv at man ”skal klare alt”.

## **4.4.2 Opplevelse av stress**

Som forklart tidligere vil denne underkategorien i hovedsak ta for seg hvordan jentene beskriver stresset de opplever, samt hvordan de oppfatter at det påvirker dem (både psykisk og somatisk).

Flere av informantene beskriver at de opplever at stresset til tider kan bli så stort at de får en form for sammenbrudd. Som presentert tidligere synes majoriteten av utvalget å oppleve disse sammenbruddene i forkant av prøver, eller om mengde skolearbeid føles lite håndterbart. Emilies utsagn om hvordan hun opplever disse sammenbruddene illustrerer en opplevelse flere av informantene uttrykker:

*Da blir jeg veldig sånn, jeg blir veldig lei meg, jeg får sånne sammenbrudd. Det er sånn: "Å nei, du føler du ikke klarer noen ting og du er bare kjempe... nå kan jeg ingenting, alt kommer til å gå dårlig". Jeg blir jo veldig sånn: Åh, herregud, jeg blir veldig emosjonell da. Jeg har fått flere sånn hvor jeg bare har begynt å grått. Og mamma er jo sånn: "Nei nå". Hun har jo opplevd det flere ganger at jeg blir så stressa at jeg bare ikke klarer det. Og det er jo helt grusomt at det skal være sånn. Men jeg føler på en måte bare at man, man blir veldig sånn... du bare tenker på alt liksom (...) Man psyker seg selv ned egentlig, når man blir stressa. Da føler man seg jo bare kjempedritt, egentlig.*

Slik det forstås i denne sammenheng, beskriver Emilie en overveldende følelse, hvor hennes livsverden slik den er "der og da" fremstår som kaotisk. Den kaotiske opplevelsen ser ut til å oppstå fordi hun "tenker på alt samtidig." Av den grunn virker ting uoverkommelig. En opplevelse av "å tenke på alt samtidig" synes også å være et gjentakende mønster hos de andre informantene. Det kan se ut til at tristhetsfølelsen som flere av informantenes beskriver har sitt opphav i sammenbruddene og den "kaotiske tilstanden" de opplever.

Kristine ser ut til å utdype hvordan en følelse av kaos oppleves for henne. Hun formidler hvordan stresset kan medføre at hun opplever mye uro i kroppen. Urolighet var også en plage flere av informantene fornemmet at de kunne kjenne seg igjen i. Emilie formidler sin opplevelse av uroen på følgende måte:

*Jeg føler veldig på den der uroen. Jeg føler alltid at det er noe i meg som på en måte, jeg føler aldri jeg får slappet helt av. Jeg går og legger meg, og jeg føler ikke en ro, jeg føler at det er noe som jobber, på en måte. Jeg vet ikke hva det er. Også når det er sånn at jeg sitter og slapper av, så føler jeg at jeg ikke slapper av. Jeg føler at det er alltid ett eller annet, det er ett eller annet som jeg ikke kommer på, men det er noe som jeg skal gjøre, eller. Det er ett eller annet som ikke får meg til å slappe av.*

Kristine uttrykker at stresset hun opplever, som forårsaker den urolige følelsen i kroppen i hovedsak skyldes skolen. Hun forteller videre hvordan hun og venninne er av oppfattelsen av at en følelse av kaos og stress på videregående kan føre til at de ”møter en liten vegg”. Dette anser hun også som normalt. Til tross for at Kristine kan se ut til å normalisere stresset og plagene, kommer hun også med uttalelser som kan indikere at hun skulle ønske skolen ikke påvirket henne på denne måten.

Enkelte informanter beskrev også at de har opplevd fysiske plager på grunn av stress. Helene forteller blant annet om en periode før jul hvor mengde skolearbeid fremsto som overveldende, og derfor medførte en kaotisk tilstand. En konsekvens av å gå stresset og anspent over en lenger periode medførte at hun fikk ”tensjonshodepine”. I samme periode beskriver hun også at stresset på et tidspunkt føltes så overveldende at hun kastet opp og ble syk. På lik linje med Helene, ser også stresset relatert til skole å ha medført fysiske plager for Emilie. Hun beskriver at hun har hatt mye problemer med magesmerter, og ved nærmere undersøkelse hos legen konstaterte de at stress var en mulig årsaksforklaring. Alle informantene beskriver også at skolerelatert stress i kortere eller lengre perioder har medført søvnproblemer og konsentrasjonsvansker.

#### **4.4.3 Mestring av stress**

Samtlige av informantene ser ut til å benytte mange av de samme mestringsstrategiene for å minke skolerelatert stress. Informantene ser i hovedsak ut til å regulerer den stressende følelsen ved hjelp av to strategier: De velger å distansere seg fra den stressende situasjonen slik at de kan slappe av og ”koble ut”, eller de handler aktivt og forsøker og minimere den stressende følelsen ved å jobbe med skolearbeid. Helenes beskrivelser av hvordan hun forsøker å mestre stresset gjenspeiler seg også hos flere av de andre informantene i utvalget:

*(...)jeg bare prøvde å gjøre matten. Bare prøvde å liksom sikte meg inn på: ”Okei, dette skal jeg gjøre nå, ikke tenk på alt annet du skal gjøre. Men dette skal du gjøre nå”. Og så prøvde jeg det og så gikk det sånn i 2-3 timer og så bare, tok jeg noen timer til å bare sove....eller leste bok. Jeg elsker å lese bøker. Så jeg brukte mye, mye tid på å lese. Og så ja. Egentlig bare sove og lese og bare slappe av. Og prøve å ikke tenke på noe.*

I tillegg til benyttelse av de to mestringsstrategiene fremhevet ovenfor, ser det ut til at enkelte informanter forsøker å regulere stressende følelser de opplever, ved å ”ufarliggjøre” situasjoner som oppleves som stressende i skolesammenheng. Emilie beskriver for eksempel at hun i forkant av prøver forsøker å ilegge det endelige resultatet mindre betydning når hun uttrykker:

*”Og det er mange ganger jeg prøver å tenke sånn: ”Vet du hva, denne prøven er ikke så viktig, jeg gjør så godt jeg kan, så får det bare være”.*

Det ser også ut til at støtte og oppmuntring fra andre i miljøet rundt jentene kan bidra til å regulere deres opplevelse av stress. I denne sammenheng kan det anses som en form for hjelp til å mestre stressende hendelser. Emilie uttrykker det slik:

*(...)jeg har snakket med mamma også og hun har vært sånn ”du må på en måte slutte å tenke at skole er...asså, skole er viktig, men det er ikke så viktig at du hele tiden må være stresset over at du må klare alt”. Det er liksom sånn ”du gjør så godt du kan”, og man må på en måte bare prøve å ikke stresse så mye med det.*

Tina forteller også om en lærer som har vært en medvirkende faktor til at hun klarer å strukturere seg mer i skolearbeid nå, enn hva hun gjorde tidligere. Det kan se ut til at økt opparbeidelse av struktur med skolearbeid har utviklet seg til å bli en form for mestringsstrategi for Tina. Det ser ut til at Tina opplever at læreren har vært en medvirkende faktor til hennes evne til å strukturere seg når hun uttaler:

*”(...)Hvis vi blir veldig stressa og hvis vi begynner og gråte og alt mulig. Så, hun vil ikke ha noe av det. Hun vil at vi skal.. hun ja. Hun vil på en måte at vi skal klare å strukturere oss selv og, på en måte ikke gi opp, og ikke være et offer hele tiden, og ikke liksom...være sånn... komme med unnskyldninger(...) og jeg har kanskje lært noe av det. At jeg kan ikke bare ta den offerrollen, ”men jeg rakk det ikke på grunn av det og det og” det er liksom... Bare få ting gjort, og det går bra, jeg trenger ikke være noe offer, og jeg kan liksom bare ta oppgavene på strak arm, da.”*



# 5 Diskusjon

Gjennom en kvalitativ studie er det dannet et innblikk i informantenes livsverden. De har delt sine erfaringer om hvordan de opplever å være elever i dagens kunnskapssamfunn, med særlig fokus på forventningspresset de opplever tilknyttet rollen som elev. I påfølgende diskusjonsdel tillegges min mening til funnene. Videre tolkes informantenes erfaringer i lys av oppgavens teori og empiri, med et mål om å besvare problemstillingen:

*Hvordan kan samfunnets og skolens fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning føre til stress og psykiske plager hos jenter i videregående opplæring?*

Diskusjonskapittelet er bygd opp på følgende måte: Først følger en diskusjon av hvordan kravene jentene opplever i møte med skole, kan anses som årsaksforklaringer til stress hos utvalget i denne undersøkelsen. Her fant det seg fordelaktig å foreta en inndeling, hvor indre og ytre krav diskuteres separat, før det med støtte i Lazarus (2006) diskuteres hvordan de ytre kravene jentene beskriver, på et tidspunkt kan ha blitt internalisert. Videre drøftes det hvordan jentene ser ut til å mestre stresset de opplever, da det synes sentralt for tilstandens utfall. Til slutt følger en diskusjon av hvordan stresset jentene opplever kan stå i fare for å ha en negativ innvirkning på deres psykiske helse. Det påpekes at foreldrenes forventninger ikke blir viet like stor plass i diskusjonskapittelet, til tross for at foreldre inngår i presentasjon av datamateriale.

## 5.1 Krav

Krav kan i følge Lazarus (2006) være en kilde til stress. I samsvar med hans stressteorier, er det viktig å være seg bevisst at krav i miljøet og individet står i et avhengighetsforhold til hverandre (Lazarus & Folkmann, 1984). Helsekadelig stress, som er denne oppgavens hovedfokus, vil først finne sted om individet opplever å måtte kjempe med krav, som er vanskelig å håndtere (Lazarus, 2006). Lazarus & Folkmann (1984) vektet i sine stressteorier individuelle forskjeller i tale om stress. Dette innebærer at individer kan reagere ulikt på like hendelser. Til tross for at informantene representert i utvalget alle har forskjellige personlighetsvariabler, ser alle ut til å reagere med stress på tilnærmet like hendelser (som eksempelvis i vurderingssituasjoner). Den subjektive opplevelsen av stress, altså hvordan stresset virkelig oppleves for hver enkelt informant, vil derimot vanskelig la seg bedømme.

Det synes viktig å fremheve hvordan diskusjonen benytter ordet krav, mens presentasjonen av data i hovedsak forholder seg til ordet forventninger. Slik det tolkes i denne sammenheng synes forventninger og krav og være to ord som betyr det samme. Diskusjonen vil dog, for det meste, forholde seg til ordet krav, slik at det samsvarer i størst mulig grad med ordlyden i Lazarus (2006) sine stressteorier.

### **5.1.1 Indre krav**

Alle informantene antyder at skole er en læringsarena som fremtrer som viktig og betydningsfull i deres liv på et nåværende tidspunkt. De har alle et krav til seg selv om å prestere bra på skolen, av den grunn at deres skoleprestasjoner avgjør hvorvidt de har prestert godt nok for å bli tatt inn på det studiet de ønsker. Dette kan sees i samsvar med Lazarus (2006) som fremhever at det kun foreligger potensial for stress, om individet foretar en primærvurdering av at situasjonen han eller hun er en del av betraktes som relevant. At jentene vurderer prestasjoner på skolen som svært betydningsfullt, og anser det som avgjørende for deres fremtidsplaner, medfører dermed at de med større sannsynlighet vil oppleve stress i møte med truende situasjoner i skolen (Lazarus, 2006). En form for negativt stress vil særlig kunne oppstå om jentene opplever at vurderingssituasjoner i skolen kan stå i fare for å medføre skade/tap eller trussel i forhold til deres målsetninger om fremtidig utdanning (Lazarus, 1966, ref. i Lazarus 2006).

Et hovedfunn indikerer at mye av opphavet til stresset jentene beskriver, har sin bakgrunn i at informantene har foretatt en slik ”trusselvurdering”. Da jentene har høye krav til seg selv til å prestere godt, fordi de vil inn på ettertraktede studier, ser det ut til at det medfører at de ofte også må kjempe med indre krav, som det er vanskelig å leve opp til (Lazarus, 2006). Her finnes også støtte i Antonovsky (2012) som påpeker hvordan lav håndterbarhet, altså liten tiltro til egne ressurser for å mestre det enkelte krav, vil øke sannsynligheten for en negativ stressende reaksjon. En slik tilværelse medfører en opplevelse av stress, da konsekvensen ser ut til å være at de fleste jentene ofte føler de ikke har prestert godt nok.

I denne sammenheng vil det også synes fruktbart å overveie hva som kan betraktes som et krav om å prestere på høyt nivå og hva som snarere er å betrakte som et ønske for jentenes vedkommende. Det faktum at enkelte informanter opplever det som strevsomt å nå opp til sine egne krav hva angår skoleprestasjoner, kan det være en indikator på at kravene de har satt til seg selv er noe urealistiske? Samtidig som en utløsende årsak til stress ser ut til å være at

majoriteten av jentene opplever å ikke innfri sine egne krav, ser stresset enkelte av jentene beskriver også ut til å ha opphav i en ren frykt av å ikke prestere i forkant av en vurderingssituasjon. De ser ut til å fornemme at ”mye står på spill” i forkant av en slik vurdering (Lazarus, 2006). På den ene siden ser derfor årsaken til stresset å bunne i en bekymring for fremtiden med tanke på videre studier, mens det på den andre siden kan tolkes som en bekymring over å ikke være ”god nok” – generelt sett. I tillegg synes det også relevant å ta høyde for at stresset i forkant av vurderingssituasjoner kan ha bakgrunn i at det foreligger et gap mellom enkelte informanters innsats i faget og deres indre krav om høy måloppnåelse på prøven.

### **5.1.2 Ytre krav**

I tillegg til at jentene blir stresset fordi de ikke innfrir, eller frykter å ikke innfri sine egne krav til prestasjon, bunner også den stressende opplevelsen i vanskeligheter med å innfri, eller en frykt for å ikke innfri, krav til prestasjon i det sosiale miljøet. Det sosiale miljøet består i denne sammenheng av venninner, lærere og foreldre. Jentene fornemmer også en opplevelse av høye forventninger til høyere utdanning i dagens samfunn. I denne sammenheng vil derfor samfunnet også betraktes som en del av det sosiale miljøet. I lys av Lazarus (2006) kan krav i det sosiale miljøet betraktes som en av de største kildene til psykologisk stress. Særlig om individet opplever disse kravene som urimelig å leve opp til. Slike krav kan blant annet innebære en forventning om å gjøre det godt på jobb (i denne sammenheng skolen), eller en forventning om at man skal oppnå gode resultater (Lazarus, 2006).

Det kan se ut til at sammenlikning av karakterer med venninner på skolen medfører et underkommunisert krav om at man skal prestere godt på skolen. Jentene som går danselinjen ser dog ikke ut til å oppleve slike krav, i like stor grad som resten av utvalget. Av den grunn, ser ikke sammenlikning av karakterer ut til å være en utløsende årsak til stress for jentene som går danselinjen. Det kan spekuleres i om tilfellet er noe annerledes for jentene som går på studiespesialiserende programområdet. En av informantene uttaler blant annet at ”*det ligger i luften at man skal få gode karakterer*”. I denne sammenheng tolkes dette som at informanten fornemmer en opplevelse av at hennes prestasjoner må være på høyde med de andre elevene. På en side kan man anta at dette vil ha en positiv innvirkning på henne, da de andre elevene vil kunne betraktes som motivasjonsskilde til å realisere sitt potensialet. På den andre siden kan det se ut til å medføre en form for konkurranse med de andre elevene, hvor man kan stå i

fare for å kjempe mot andres forventninger for å oppnå anerkjennelse i gruppen (Breilid & Sørensen, 2012). En slik opplevelse, ser ut til å være en medvirkende faktor til stress for deler av utvalget, særlig om man opplever at de underkommuniserte kravene til prestasjon i venninnegjengen er vanskelig å leve opp til (Lazarus, 2006). Faren ved en slik ”konkurranse” kan være at man til stadighet måler seg opp mot de andre i gruppen, og utfallet kan ende i en opplevelse av å ikke være ”bra nok”. Parallelt med dette synes det også fruktbart å rette fokus mot Antonovsky (2012). Å ha høy grad av OAS vil i denne sammenheng kunne anses som en form for ”beskyttelse” mot den underkommuniserte konkurransen. Kanskje er det slik at personer med høy grad av OAS ikke lar seg påvirke av en slik konkurranse på noen negativ måte.

Hva angår krav til prestasjon fra lærere, synes funnene igjen å variere avhengig av hvilken skole elevene går på. I denne sammenheng kan det tolkes dit hen at det synes å være ulik kultur for hvor fokusert man er på prestasjon ved de ulike skolene. En skolekultur som er fokusert på høye prestasjoner, vil også kunne påvirke elevenes holdning til prestasjoner. At jentene som går studiespesialiserende programområde fornemmer lærere som er fokusert på elevenes skoleprestasjoner og forventer høy måloppnåelse, ser ut til å medvirke til stresset de opplever. De fornemmer å måtte kjempe med krav som oppleves som urimelige og håndtere (Lazarus & Folkmann 1984; Antonovsky 2012). I tillegg ser en av informantene, slik det tolkes i denne sammenheng, ut til å fornemme lærere hvor fokus på prestasjoner medfører økt karakterpress for elevene. Dette synes særlig å vises når hun eksemplifiserer hvordan enkelte lærere i etterkant av prøver oppsummerer hvor mange elever som har prestert på hvilket nivået på karakterskalaen. Det kan være fruktbart å stille spørsmålet: Kan et slikt fokus på prestasjoner i klasserommet resultere i elever som opplever det desto tyngre om de selv føler de ikke evner å prestere på høyde med de andre i klassen? Det er nærliggende og anta at lærere med et slikt prestasjonsfokus vil øke sannsynligheten for at deler av utvalget opplever stress i tilknytning til å gjøre det godt på skolen (Soest & Hyggen, 2013). I tillegg kan det tenkes at en skolekultur med fokus på høye prestasjoner kan resultere i elever som innehar en opplevelse av å måtte kjempe om gode prestasjoner for å oppnå lærernes anerkjennelse (Breilid & Sørensen, 2012). På den andre siden synes det også relevant å løfte frem Antonovsky (2012), for å belyse hvordan en skolekultur med stort prestasjonsfokus, kan påvirke elever som har en sterk OAS, eller innehar en av komponentene. Vil det da være mindre sannsynlighet for at lærere med et prestasjonsfokus påvirker elevenes psykiske helse i

negativ retning? Eller er det slik at personer med sterk OAS også vil bli preget av forventningspresset?

Parallelt med dette kan det også være interessant å rette oppmerksomheten mot hvorfor deler av utvalget fornemmer lærere som er fokusert på gode prestasjoner. På den ene siden synes årsaken å være at lærerne med aller høyeste sannsynlighet ønsker elevenes beste. I og med at jentene som går studiespesialiserende programområdet selv ytrer en forventning om gode prestasjoner fordi de vil inn på ettertraktede studier, kan det være nærliggende og anta at dette også er årsaken til at lærerne setter høye krav til de. Samtidig er det dog relevant å søke andre årsaksforklaringer.

Innledningsvis i oppgaven aktualiseres det hvordan norske myndigheter er opptatt av å bedre skolens kvalitet, med mål om å løfte elevenes kunnskapsnivå *enda* høyere (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2014). Elevens kunnskapsnivå blir også nøye overvåket gjennom internasjonale og nasjonale undersøkelser som eksempelvis PISA-undersøkelsene, samt nasjonale prøver (Frønes, 2011). Dette vil kunne medvirke til en konkurranse nasjonalt og globalt, en konkurranse som også kan stå i fare for å trenge inn i klasserommet (Breilid & Sørensen, 2012). Det kan derfor være relevant å stille seg spørrende til om lærerne også kan bli påvirket av et slikt konkurranse- og kunnskapsfokus. Det vil være nærliggende og anta at lærerne, på grunn av overvåking av elevenes resultater, selv opplever å stå i en presset situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne årsaksforklaringen finner også støtte i oppgavens funn, da en av informantene selv fremhever hvordan hun tror konkurranse skoler i mellom kan være en (av flere) forklarende faktorer til hvorfor lærerne har et stort fokus på elevenes prestasjoner. I denne sammenheng vil det kunne være viktig å fremheve hvordan en slik konkurranse utad, også vil kunne påvirke enkelte informanter. Om dette medfører at klasserommet også oppleves som en konkurransearena, vil innvirkningen det har på elevene kunne være uheldig (Breilid & Sørensen, 2012).

Dansejentene beskriver på den andre siden en opplevelse av lærere som ikke stiller krav i like stor grad. Dermed ser det heller ikke ut til å medføre en opplevelse av stress, fordi de ikke vurderer lærernes krav til prestasjon som vanskelig å innfri (Lazarus & Folkmann, 1984). Det kan som kjent tenkes at lærerne på studiespesialiserende linje forsøker å motivere elevene ved å ha høye krav til prestasjon, for å vise at de har tro på deres evner. Det kan likevel spekuleres i om det fungerer mot sin hensikt, da konsekvensen blir at enkelte informanter ikke evner å håndtere kravene, eller frykter å ikke håndtere de (Lazarus & Folkmann, 1984). Parallelt med

dette kan det være interessant å diskutere hvordan det kan påvirke dansejentene å oppleve en skolekultur hvor det er lavere fokus på prestasjoner og lite forventningspress. Lite forventningspress vil være positivt i den forstand at det eliminerer en arena hvor jentene opplever press. I så måte kan skolen i denne sammenheng betraktes som en beskyttelse mot ”prestasjonsjaget” dansejentene ellers fornemmer. Det vil likevel være fruktbart å diskutere om det også finnes ulemper. Om det er slik at elevene opplever lærere som stiller få forventninger til prestasjon, kan det resultere i lavere motivasjon og innsats? Å bli stilt forventninger til vil også kunne medvirke til en opplevelse av at andre har tro på dine evner. I tråd med Antonovsky (2002) og Lazarus (2006) synes det å være ønskelig med en balansegang for å bevare helsen. En balansegang tolkes i denne sammenheng som en tilværelse hvor man blir usatt for ”passe” mengde stress, slik at det verken eksisterer for høye krav eller for lite krav.

I tillegg til at krav til prestasjon i miljøet synes å være en årsaksforklaring til stress hos majoriteten av informantene, ser også mengde skolearbeid ut til å være en utløsende årsak til stress. I denne sammenheng tolkes mengde skolearbeid også som en form for ytre krav. Samtidig kan det tolkes som en forventning av at elevene skal prestere ”på topp” hele tiden, de skal jobbe jevnt og godt med alle fag, gjennomgående. Stresset jentene beskriver ser særlig ut til å utløses, når det blir lagt mange ulike prøver på en uke, kombinert med innleveringer og lekser i andre fag. Utløsende årsak til stress vil i denne sammenheng kunne tolkes i lys av hva Lazarus & Cohen (1977) referert i Lazarus & Folkmann (1984) betegner som daglige besværligheter.

Lazarus & Cohen (1977) referert i Lazarus & Folkmann (1984) fremhever at daglige besværligheter, som eksempelvis for mange krav å innfri, vil kunne ha en negativ innvirkning på et individs tilpasning og helse, særlig om situasjoner hopper seg opp, eller om det kan stå i fare for å representere skade/tap eller trussel for individets mål. For enkelte av informantene ser kombinasjonen av alle gjøremål i de ulike fagene ut til å medføre en opplevelse av ”å miste kontroll”. Dette resulterer i at de ikke evner å prioritere noen av tingene. Informantenes opplevelse av ”å miste kontroll” ser, i lys av Antonovsky (2012), tidvis ut til å svekke deres følelse og håndterbarhet og deres følelse av begripelighet. Samtidig som utløsende årsak til stress synes å være en opplevelse av at skolen setter for mange krav, blir det på den andre siden viktig å ta høyde for at en opplevelse av ”å miste kontroll” i enkelte tilfeller også kan komme av at elevene utsetter skolearbeid. En konsekvens av å utsette vil kunne være at

mengde skolearbeid ”hoper seg opp”, og dermed oppleves alle gjøremålene som kaotiske (Lazarus & Cohen, 1977, ref. i Lazarus & Folkmann, 1984; Antonovsky, 2012). Derfor kan man spekulere i om innleveringer og prøver som kommer tett, ville føltes like stressende, om man var forberedt.

### 5.1.3 Krav fra andre arenaer enn skole

I tale om krav, synes det også sentralt å vende blikket utover skole. Som kjent beskriver også samtlige informanter en opplevelse av forventninger på arenaer utenom skole. Majoriteten av informantene ser ut til å oppleve en forventning om at det må være overensstemmelse mellom gode prestasjoner på skolen, et vakkert utseende, en trent kropp, mange likes på Facebook, gjøre det godt på jobb og i idrett, og i tillegg skal de være en god venn. Igjen synes det å kunne trekke paralleller til Lazarus & Cohen (1977) referert i Lazarus & Folkmann (1984) og daglige besværligheter. I tillegg til mange krav å forholde seg til i skolesammenheng, opplever også informantene forventninger om å innfri krav fra arenaer utenom skolen. I tråd med Antonovsky (2012) vil det kunne være nærliggende og anta at mange og ulike krav å forholde seg til, kan resultere i en tilværelse hvor man opplever å ikke inneha nok ressurser til å mestre kravene slik man forventer av seg selv, eller slik andre forventer. Likeledes vil mange og ulike krav å forholde seg til kunne oppleves som lite begripelig (Antonovsky, 2012).

På den ene siden vil det være sentralt å fremheve at det er viktig å bli stilt krav til på skolen, i jobbsammenheng og til og med i sosial sammenheng. På den andre siden blir det viktig å være bevisst det faktum at det vil kunne være uheldig å stille krav i for stor grad, slik at kravene tar overhånd. Med dette sagt, ser det ut til at flere informanter opplever det som krevende og mestre alle kravene. Emilie forteller blant annet at hun kan *bli litt sliten av hele greia*. Samtidig underbygger Rikke dette ved å uttale hun *tror det blir veldig mye for ungdom å takle når det forventes at man skal klare alt*. Den synes relevant å stille spørsmålet: Blir det for mange krav og håndtere? Det vises til Lazarus (2006) som påpeker at for mange krav å leve opp til kan ha stor innvirkning på menneskers helse. Det kan med dette være nærliggende og anta at det er større sannsynlighet å bli syk av stress, om man blir påført stressorer fra flere kanter samtidig (Lazarus, 2006).

## 5.2 Hva kom først, indre eller ytre krav?

Lazarus (2006) påpeker hvordan krav eksisterende i det sosiale miljøet rundt et individ, på et tidspunkt kan bli internalisert. Som en følge av dette vil det kunne være vanskelig å avgjøre, om presset individet opplever primært kommer innenfra eller utenfra. Det synes fruktbart og stille spørsmålet: Er kravene jentene har til seg selv hva angår skoleprestasjoner og høyere utdanning et krav som primært stammer fra miljøet? (Lazarus, 2006). På en side velger informantene hvilke krav de stiller til seg selv. På denne måten vil presset de utsettes for kunne synes selvvalgt. På den andre siden blir det viktig å reflektere rundt det faktum at informantene synes å være omgitt av et miljø hvor de opplever forventninger til prestasjon fra lærere, fra foreldre og fra venner. I tillegg opplever flere et krav om at de burde søke seg inn på prestisjefylte utdanninger etter videregående. Det synes vanskelig å se bort fra at dette vil kunne påvirke dem på flere måter.

Majoriteten av informantene ser ut til å ha internalisert et krav om at de burde ta høyere utdanning etter videregående for ”å lykkes” på arbeidsmarkedet som selvstendig voksen (Frønes, 2011). Denne opplevelsen kan på flere måter også synes rasjonell. I vår tids kunnskapssamfunn kan utdanning betraktes som en investering for det enkelte individ, da det for noen kan representere selve nøkkelen inn til samfunnet og til å etablere det livet de ønsker seg som selvstendig voksen (Frønes, 2011; Fauske & Øia, 2010).

Samtidig ser enkelte av jentene ut til å knytte høyere utdanning til status og prestisje. Informantenes ambisjoner går i tråd med resultatene lagt frem av NOVA (2014), som viser at majoriteten av jenter på VG 1 har et ønske om å ta høyere utdanning etter videregående. Samtidig samsvarer også funnene med Hyggen & Gjerustad (2013) som påpeker hvordan ambisjoner blant unge voksne i vestlige land de senere årene, er kjennetegnet av en forventning av å oppnå høystatusyrker. Det kan være nærliggende og anta at et slikt internalisert krav, medfører at jentene presser seg selv i større grad hva angår valg av høyere utdanning (Lazarus, 2006). En fare ved dette kan være om det medvirker til at jentene presser seg for langt, lengre enn deres intellektuelle kapasitet tilsier, og gapet mellom forventning og mulig oppnåelse blir desto større (Lazarus & Folkmann, 1984). En konsekvens vil da kunne være at det påvirker deres psykiske helse i negativ retning (Lazarus, 2006; Antonovsky, 2012). Tina påpeker blant annet eksplisitt en oppfattelse av at hun underbevisst presser seg



selv til å velge en prestisjeutdanning hun føler er mer godtatt i sin venninnejeng og i dagens kunnskapssamfunn.

Som kjent opplever ikke dansejentene på samme måte krav til høye prestasjoner fra sine lærere. I tillegg til lite forventningspress, beskriver også en informant blant annet en lærer som forsøker å overbevise henne om at hun må ilegge høye prestasjoner mindre betydning. Det vil med dette være nærliggende og anta at lærernes tilsynelatende lave fokus på høye prestasjoner, også vil ha en ”smitteeffekt” på elevene. Et interessant funn er at dette ikke ser ut til å være tilfelle. Til tross for at dansejentene daglig omgås en skolekultur hvor høye prestasjoner ikke ilegges fokus, og hvor enkelte lærere forsøker å skåne elevene fra prestasjonsjaget, synes ikke elevene, slik det tolkes i denne sammenheng, å bli påvirket av denne kulturen i like stor grad som man muligens kunne antatt. Samtidig som enkelte uttrykker at de har fått et mer avslappet forhold til karakterer, ser det på den andre siden fortsatt ut til at de ilegger høye prestasjoner stor betydning. Lærernes ”beskyttelse” eller ei: Jentene opplever på lik linje med resten av utvalget en frykt for å ikke prestere som de selv forventer, da det vil kunne få negative konsekvenser for deres fremtidsplaner. Av den grunn synes de å oppleve stress på lik linje med resten av utvalget. I denne sammenheng tolkes det som en forklaring på hvordan prestasjon og høyere utdanning i dagens kunnskapssamfunn fremgår som den mest sentrale kilden til sosial mobilitet og for å lykkes på det konkurransepregede arbeidsmarkedet (Fauske & Øia, 2010), en visshet samtlige av informantene ser ut til å ha internalisert.

### **5.3 Hvordan mestre stresset?**

I tale om stress blir det også viktig å undersøke hvordan informantene mestrer stresset de opplever i forbindelse med skole. Psykisk helse og stressmestring er også nært beslektet, da manglende evner til å mestre stress på sikt, vil kunne gå utover den psykiske helsen (Antonovsky, 2012; Lazarus, 2006). Det blir med dette nærliggende og anta at uten mestring, ville stressnivået informantene opplever med aller høyeste sannsynlighet vært desto høyere.

I forhold til å mestre stress i forkant av vurderingssituasjoner som oppleves som truende, eller håndtere stress som oppstår om mengde skolearbeid oppleves som overveldende, synes alle informantene å ta i bruk mestringsstrategier som i stor grad samsvarer med stressmestring, slik det defineres av Lazarus (2006). Dette antyder også at elevene i konfrontasjon med

stressende hendelser, på forhånd har foretatt en kognitiv evaluering, altså en sekundærvurdering, av de mestringsstrategiene de har til rådighet, slik at de skal håndtere den stressende situasjonen på best mulig måte (Lazarus, 2006).

Om det eksisterer en engstelse hos informantene i forkant av en vurderingssituasjon, fordi de frykter å ikke inneha ressurser som kreves for å oppnå ønsket karakter, ser samtlige av informantene ut til å ta kontroll over situasjonen ved å handle aktivt. I tråd med Lazarus (2006) tolkes det i denne sammenheng som problemfokuset mestringsstrategi. De øver, forsøker å skape en oversikt og struktur over pensum, slik at de føler seg mest mulig forberedt til prøven. På denne måten ser den stressende følelsen ut til å minske, av den grunn at avstanden mellom deres evner og kravene til prøven reduseres (Lazarus, 2006).

I tillegg til problemfokuset mestringsstrategi, ser flere av informantene ut til å håndtere sine stressende følelser ved å forsøke å tenke på andre ting enn den stressende situasjonen. Det er altså tale om en følelsesfokuset mestringsstrategi (Lazarus, 2006). Dette ser blant annet ut til å innebære at elevene tidvis skyver skolearbeidet som oppleves som stressende, til side. I så måte ser de ut til å forsøke og distansere sine tanker og følelser bort fra skolearbeidet en periode, for å gi rom for at den stressende følelsen vil kunne avta. En av informantene ser i tillegg til overnevnte mestringsstrategier, ut til å revurdere vurderingssituasjoner som oppleves som truende for hennes mål om ønsket karakter (Lazarus, 2006). Hun ilegger blant annet prøver mindre betydning ved å tenke: *"Vet du hva, denne prøven er ikke så viktig, jeg gjør så godt jeg kan, så får det bare være"*. I følge Lazarus (2006) er dette den mest effektive måten å håndtere destruktive stressfølelser på.

På bakgrunn av overnevnte mestringsstrategier, kan det også trekkes paralleller til Antonovsky (2012). Det faktum at samtlige informanter benytter seg av effektive mestringsstrategier, synes i lys av Antonovsky (2012), å indikere at jentene er aktive aktører i eget liv, snarere enn å betrakte seg selv som et offer for tilværelsen. Til tross for at informantene i skolesammenheng vurderer flere situasjoner som truende for deres mål om fremtidig utdanning, ser de fleste ut til å bevare motivasjonen. At jentene, tross motgang, fremdeles ser ut til å bevare motivasjonen, er sentralt i forhold til komponenten meningsfullhet i Antonovskys (2012) OAS begrep. I følge Antonovsky (2002) er også dette den viktigste komponenten for å bevare helsen, da man uten denne komponenten vil mangle drivkraft til å søke etter ressurser. Å ha høy meningsfullhet ser ut til å resultere i at de kravene og problemene jentene møter i skolesammenheng, er verdt å investere sitt engasjement og sin

energi i (Antonovsky, 2012). En årsak til dette kan være at de ser nytten av å investere mye av sin energi i skole, da det vil øke sannsynligheten for høye prestasjoner, og således resultere i en større sannsynlighet for å komme inn på det studiet de ønsker når den tid kommer.

Det ser også ut til at støtte i det sosiale miljøet, fungerer som en beskyttelse mot stressfaktorer i møte med skole. I tråd med Antonovsky (2012) ser det ut til at sosial støtte fungerer som en generell motstandsressurs, da det synes å medvirke til at enkelte informanter i større grad evner å sette stressfaktorene de utsettes for i skolesammenheng, inn i en meningsfylt sammenheng. For Emilies vedkommende ser eksempelvis morens støtte ut til å ha en slik innvirkning på henne. Likeledes kan det se ut til at Emilies mor blir en miljømessig ressurs, som styrkes datterens håndterbarhet, ved å hjelpe henne til å ha tro på sine egne evner. Det vil også, i tråd med Antonovsky (2012) være nærliggende og anta at slik sosial støtte vil bygge oppunder, og styrke Emilies OAS, slik at hun blir mer motstandsdyktig mot stress. Det ser blant annet ut til at morens uttalelse *”skole er viktig, men ikke så viktig at du hele tiden må være stresset over at du må klare alt”*, påvirker Emilie positivt på flere måter. Det kan tenkes at morens støtte medvirker til at Emilie i større grad evner å revurdere truslene hun møter på skolen (som eksempelvis ufarliggjøre vurderingssituasjoner) (Lazarus, 2006). Emilie gir også uttrykk for, i større grad enn de andre informantene, at *”karakterer ikke er det viktigste i verden”*. Av den grunn ser hun ikke ut til å være av oppfattelsen av at hennes prestasjoner på skolen har avgjørende betydning for hennes fremtid. Ved senere inntak på studier, vet hun at det finnes alternative løsninger, som eksempelvis å søke seg inn på et studie med lavere snitt.

## **5.4 Hvordan påvirker stresset jentenes psykiske helse?**

Hittil i diskusjonen ha det blitt drøftet hvordan kravene informantene har til seg selv, kombinert med kravene i det sosiale miljøet rundt informantene, kan være en utløsende årsak til stress. Det har også blitt løftet frem hvordan jentenes indre krav, kan være et produkt av krav som primært stammer fra miljøet (Lazarus, 2006). Det har også blitt fremhevet hvordan informantene mestrer stresset, da det fremtrer som sentralt for tilstandens utfall (Lazarus, 2006; Antonovsky, 2012). Til tross for at majoriteten av informantene ser ut til å mestre mye av stresset de opplever i skolesammenheng, synes det også, i samsvar med problemstillingens ordlyd, hensiktsmessig å undersøke om stresset påvirker deres psykiske helse i negativ retning, og medfører eventuelle psykiske plager. Det vises i denne sammenheng til

Antonovsky (2002), som påpeker at det er særs viktig at mennesker har OAS innenfor områder som er betydningsfull for de, for å bevare helsen. I denne sammenheng vil skolen anses som et betydningsfullt område, da alle informantene har investert mye av sin tid, og mye av sine krefter på denne arenaen (Antonovsky, 2002). For at informantene skal bevare helsen er det av den grunn viktig at de opplever det som skjer på skolen som begripelig, håndterbart og meningsfullt. Om så ikke er tilfelle, er sannsynligheten større for at de vil kunne oppleve stress som påvirker deres psykiske helse i negativ retning.

WHO referert i Berg (2012) definerer som kjent god psykisk helse som en tilstand av velvære (eller fravær av sykdom og lidelser), hvor individet evner å håndtere normale stresssituasjoner i livet på en effektiv måte. Som tidligere påpekt, finnes det i denne definisjonen flere likhetstrekk til Antonovskys (2012) OAS begrep. I tale om stress, indikerer funnene at stresset jentene opplever i forbindelse med skolen i perioder kan påvirke deres psykiske helse i negativ retning. Stressets utfall ser ut til, for de fleste informantene, å resultere i plager som uro, konsentrasjonsvansker, søvnvansker og en følelse av tristhet (Mathiesen et.al, 2007). I tillegg beskriver flere av informantene ulike fysiske plager. Jentenes psykiske plager ser også i stor grad ut til å samsvare med resultatene fra Ungdata – undersøkelsen (2013), hvor det fremheves at 3 av 10 ungdom i videregående opplæring oppgir tegn på stresssymptomer som ”alt er et slit” eller de ”bekymrer seg for mye over ting” (NOVA, 2014). Videre ser jentenes plager tidvis ut til å oppleves som plagsomme, da de fornekter at plagene i perioder påvirker deres velvære (Soest & Hyggen, 2013).

Flere av informantene beskriver at stresset tidvis kan kjennes så overveldende at de får en form for sammenbrudd. Sammenbruddene ser særlig ut til å finne sted i forkant av prøver eller i perioder hvor mengde skolearbeid synes lite håndterbart. I lys av Antonovsky (2012), kan det se ut til at sammenbruddene forekommer fordi elevene i slike situasjoner føler seg overbelastet, og dermed er med tilbøyelig til å se kaos og håpløshet. Det kan med andre ord se ut til at en frykt for å ikke innfri sine egne krav, kombinert med en frykt av å ikke innfri lærernes krav, medvirker til en tilværelse hvor situasjonen oppleves som lite håndterbart og begripelig (Antonovsky, 2012). At skolens og informantens egne krav til prestasjon (og mengde skolearbeid) tidvis oppleves som lite håndterbart og begripelig, synes i lys av Antonovsky (2012) å være en forklarende faktor til hvorfor jentene opplever at stresset kan kjennes så overveldende at det i perioder går utover deres følelse av velvære.

Det vil være viktig å være seg bevisst og ikke sykeliggjøre stresset og de psykiske plagene jentene beskriver. På en måte kan det tolkes som normale reaksjoner som periodevis kan oppstå i møte med påkjenninger av ulike slag (Berg, 2005). Det er også viktig å fremheve det faktum at informantene, til tross for stress og symptomer på psykiske plager, i det store helhetsbildet ser ut til å mestre tilværelsen (Antonovsky, 2012). En årsak til dette kan, som tidligere nevnt, være at samtlige av informantene synes å inneha komponenten meningsfullhet, en komponent som også betraktes som den viktigste for å bevare helsen i OAS begrepet (Antonovsky, 2002). På den andre siden kan stresset og de psykiske plagene jentene beskriver av flere årsaker også være bekymringsverdig. Flere informanter uttrykker at stresset påvirker deres følelse av velvære. I denne sammenheng vises det til hvordan dette kan stå i fare for å få negative innvirkninger for deres livskvalitet, skolegang og senere arbeidsliv (Soest & Hyggen, 2013). Samtidig synes det viktig og tenke langsiktige konsekvenser.

Kombinasjonen av å innfri sine egne- og andres krav til prestasjon og høyere utdanning, samtidig som informantene opplever press til å prestere på arenaer utenfor skolen, resulterer i en presset tilværelse, preget av stress. Det ser ut til å medføre en opplevelse av å ikke ha ressurser til rådighet for å mestre alle krav (Lazarus, 2006), og som en konsekvens synes de fleste informantene og oppleve en sviktende håndterbarhet og begripelighet (Antonovsky, 2012). På samme tid kan det kjennes tungt å bære så mange forventninger. For hvem går det utover om jentene ikke mestrer forventningene? Som poengtert innledningsvis i oppgaven er man i dagens kunnskapssamfunn på mange måter sin egen lykkes smed. Feiler man, er det lett å skylde på seg selv (Fauske & Øia, 2010).

Det fremstår som relevant å reise spørsmålet om hva som kan bli konsekvensen om informantene over en lang tidsperiode, opplever like stor grad av stress og belastning som de gjør nå. Som kjent påpeker Antonovsky (2012) at individets OAS ikke utvikles i et vakuum. Dette betyr at OAS utvikles i interaksjon med kulturen og de erfaringer individet her gjør seg. Derfor vil utvikling av OAS også bli preget av kjennetegn ved kulturen (Antonovsky, 2012). Nåtidens kultur kan som kjent betraktes som en kultur, med fokus på kunnskap og prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Fugelli (2002) problematiserer hvordan et slikt prestasjonssamfunn kan stå i fare for å true essensielle, eksistensielle helsebetingelser som eksempelvis OAS. Han mener at et prestasjonsorientert samfunn som truer essensielle helsebetingelser, kan stå i fare for å skape stressede og utbrente borgere. Parallelt med dette synes det viktig å fremheve hvordan Antonovsky (2002) mener en stressede tilværelse, hvor

man over en lengre tidsperiode opplever å ikke mestre krav som stilles, vil svekke meningskomponenten, samt viljen til å mestre krav man står ovenfor. Med den visshet om at komponenten meningsfullhet rangeres høyest og viktigst for å bevare helsen (Antonovsky 2002), blir det tydelig at en slik tilværelse vil kunne gå negative innvirkninger på et individs psykiske helse og velvære.

## 6 Konklusjon

Innledningsvis i oppgaven ble nåtidens kunnskapssamfunn aktualisert, hvor utdanning i stor grad betraktes som en investering både for samfunnet og for det enkelte individ (Frønes, 2011). Dette kan medføre, at høyere utdanning betraktes som selve nøkkelen inn til det konkurransepregede arbeidsmarkedet, og for å etablere det livet man ønsker seg som selvstendig voksen. I tillegg vil norske myndigheter, med fokus på økt kunnskap blant norske skoleelever, kombinert med nasjonale og internasjonale sammenlikninger på utdanningsområde, sende klare signaler om at kunnskap og prestasjon på skolen er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig vil dette medføre at myndighetene legger et stort press på skolene.

Målet med denne studien var å besvare problemstillingen:

*Hvordan kan samfunnets og skolens fokus på skoleprestasjoner og det å ta høyere utdanning føre til stress og psykiske plager hos jenter?*

På bakgrunn av oppgavens funn synes et samfunn og en skole med fokus på prestasjon og det å ta høyere utdanning å være en forklarende faktor til hvorfor jentene i utvalget opplever stress og symptomer på psykiske plager. Videre synes det hensiktsmessig å besvare *hvordan*.

I og med at majoriteten av jentene har satt seg et mål om å komme inn på ettertraktede studier etter videregående, ser det ut til å være avgjørende for de fleste å prestere godt på skolen. Å ha et høyt snitt som mål ved utgang av videregående, medfører også at samtlige av informantene har høye krav til sine egne prestasjoner. Dette ser ut til å medføre en tilværelse på skolen, hvor opplevelse av stress blir fremtredende. For det første ser det ut til å resultere i en ren frykt for å ikke prestere på høyde med sine krav, da de kan oppleve vurderingssituasjoner på skolen som potensielt truende for sine fremtidsplaner. For det andre kan det se ut til at forventninger om å prestere på et høyt nivå kan føre til en tilværelse hvor jentene ofte føler de ikke er ”gode nok”. En slik uoverensstemmelse mellom egne ressurser og krav er å betrakte som en kilde til stress (Lazarus & Folkmann, 1984).

Et hovedfunn indikerer at en kultur med fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning resulterer i jenter som internaliserer disse kravene (Lazarus, 2006). Dette har også blitt sett på som en årsaksforklaring til hvorfor jentene egentlig har så høye krav til seg selv. Samtidig ser

en skolekultur med fokus på prestasjon ut til å medføre at elevene opplever et desto større press tilknyttet å prestere. Dette kan særlig se ut til å gjelde jentene som går studiespesialisering. Til tross for skolenes forskjellighet, ville man kanskje først antatt at skolen med lite fokus på høye prestasjoner skulle representere en større beskyttelse mot prestasjonsjaget for jentene som går dans. Et interessant funn i denne sammenheng er at det ikke ser ut til å påvirke jentenes opplevelse av stress i tilknytning til å prestere på høyt nivå. De opplever på lik linje med jentene som går studiespesialisering, en frykt for å ikke prestere på høyde med sine krav. En forklaring til dette ser ut til å være at de vet de må prestere godt på skolen, for å komme inn på studiet de ønsker. En annen forklaring vil kunne være at jentene blir stresset fordi de føler et forventningspress i deres sosiale miljø, hva angår valg av høyere utdanning, og er redd for å ikke leve opp til forventninger. Samtidig kan det tolkes som en forklaring på hvor sterkt prestasjon, kunnskap og høyere utdanning står i dagens kunnskapssamfunn (Frønes, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I samsvar med Soest & Hyggen (2013) ser dette også ut til å være en forklarende faktor til hvorfor jentene opplever stress knyttet til å gjøre det godt på skolen.

Funnene indikerer også, i tråd med Antonovsky (2002) at jentenes evne til å håndtere stressfaktorene de daglig utsettes for, og sette de inn i en meningsfull sammenheng, er avgjørende for å bevare helsen. Herunder ser også sosial støtte ut til å medvirke positivt til enkelte informanters stressmestring. Funnene viser at jentenes egne krav, kombinert med skolens krav tidvis ser ut til å medføre en tilværelse hvor deres følelse av håndterbarhet og begripelighet svikter. Dermed er de også mer tilbøyelig til å oppleve stress, kaos og håpløshet, følelser som påvirker deres velvære negativt. Samtidig er det viktig å fremheve at informantene ser ut til å inneha komponenten meningsfullhet, noe som i følge Antonovsky (2002) er den viktigste komponenten for å bevare helsen. Av den grunn ser det ut til at jentene, til tross for stress og symptomer på psykiske plager, i det store helhetsbildet mestrer tilværelsen.

Til tross for dette antyder også funnene at tilværelsen informantene beskriver kan sees på som bekymringsverdig. I tillegg til forventningspress hva angår skoleprestasjoner og høyere utdanning, opplever også jentene krav til å prestere på andre arenaer enn skole. Dette kan medføre at stresset oppleves desto sterkere, da det ser ut til å resultere i en presset tilværelse, hvor krav tar overhånd, slik at de verken har tid eller ressurser til å strekke til overalt. Man kan derfor stille seg spørrende til om det skolerelaterte stresset hadde vært noe mindre, om de



kun hadde hatt skole å fokusere på. Samtidig er det viktig å tenke langsiktige konsekvenser. Det bør sees på med alvor hvordan det kan påvirke informantenes psykiske helse negativt, om de over en lang tidsperiode opplever like stor grad av press og stress som de gjør nå. Det vises til hvordan stress og psykiske plager kan stå i fare for å svekke viktige livsområder som blant annet livskvalitet, mellommenneskelig forhold, skolegang og senere arbeidsliv (Soest & Hyggen, 2013). Funnene viser til at en skolekultur og et kunnskapssamfunn med fokus på prestasjon og høyere utdanning kan true jentenes opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012). Dette kan også betraktes som en mulig indikator på hvorfor unge jenter de senere årene i større grad enn tidligere ser ut til å føle seg stresset og ha psykiske plager.

## **6.1 Videre forskning**

Denne studien har gitt meg innblikk fem jenters opplevelse av utdanningspress og påvirkningen dette har på deres psykiske helse. Jeg valgte å fokusere på jenter, da Ungdata – undersøkelsen (2013) viser til at det i hovedsak er jenter som de senere årene har vist en økning i stress og psykiske plager (NOVA, 2014). Guttene ser dog ikke ut til å ha hatt en liknende økning hva angår stresssymptomer (NOVA, 2014). Flere av informantene uttrykte også en oppfattelse av at gutter ikke stresset og bekymret seg over forventningspress på skole eller forventninger utenom skole i like stor grad som de selv gjør. Av den grunn kunne det vært interessant å gjennomført en liknende studie, der hvor informantene representert i utvalget var gutter. Hva er det som gjør at gutter ikke ser ut til å la seg påvirke negativt, der hvor jenter gjør det? Denne studien er også gjennomført i en storby. Av den grunn kunne det vært av interesse å undersøke om man ville fått liknende svar om man gjennomførte studien på mindre tettsteder. Er det for eksempel mer utdanningspress i storbyene, enn det er på bygda? Hva kan i så fall være årsaken? Hovedhensikten med denne studien har også vært å belyse et tema som den siste tiden har fremstått som svært aktuelt. Med et mål om å belyse, har denne studien derfor ikke hatt et forebyggende perspektiv. For videre forskning vil det derfor kunne synes relevant å tilnærme seg fenomenet, med mer fokus på tiltak.

## **6.2 Et kritisk blikk på eget arbeid**

Til tross for at jeg valgte å komplettere utvalget underveis, med et mål om å skape mer variasjon i målgruppen, kan muligens utvalget fortsatt kritiseres for å være noe ”smalt”. Om informantene representert i utvalget ikke hadde vært en like ”homogen” gruppe, ville jeg

tenkelig kunne fått enda mer varierende svar. Datamateriale ville også kunne fremstått som mer variert, om jeg hadde intervjuet personer som hadde en annen innfallsvinkel til fenomenet jeg studerte. En mulighet ville derfor vært å komplettere utvalget med en helsesøster, en lærer eller for eksempel en PP - rådgiver som hadde kjennskap til fenomenet. På en måte ville dette gitt studien mer ”tyngde”, ved at jeg hadde fått belyst et fenomen fra flere sider, og således ville man tenkelig kunne argumentert for at studien generaliserbarhetsverdi ville økt. Samtidig blir det viktig å fremheve at mitt ønske ikke er å generalisere. Mitt ønske med studien var å rette søkelyset mot den bekymringsverdige utviklingen av stress og psykiske plager, med fokus på skole og samfunnet som en mulig årsaksforklaring. I denne omgang ønsket jeg derfor, med et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt, å få frem jentenes stemme, da jeg primært var interessert i å få innblikk i deres personlige erfaringer av fenomenet jeg ønsket å studere. Det blir opp til leseren å bedømme om resultatene fra denne undersøkelsen har nytteverdi for dem. Jeg håper dog at studien har bidratt til å rette oppmerksomheten mot hvordan et prestasjonsorientert samfunn kan stå i fare for å ha en uheldig påvirkning på unges psykiske helse.

# Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2002) *Helbredets mysterium – At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag. Oversatt av: Amnon Lev
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modellen*  
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av: Ane Sjøbu
- Berg, N.B.J.(2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk AS
- Berg, N.B.J (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS
- Breilid, N., & Sørensen M.P. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I Befring, E & Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 627-643). Oslo: Cappelen Damm AS
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming 2*. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Fauske, F., & Øia, T. (2010). *Oppvekst i Norge*. (2. Utgave). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Frønes, I.(2011) *Moderne barndom*. (3. Utgave). Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- Fugelli, P. (2002) Det sykdomsskapende samfunn. I Roness, A & Matthiesen, B.S (Red.), *Utbrent. Krevende jobber – gode liv*. (s. 98-114). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. (8th.Ed) New York: Longman Publishers
- Grønmo, S. (1996): ”Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen.” I Holter, H., & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73 – 108) Oslo: Universitetsforlaget

- Hyggen, C., & Gjerustad, C. (2013) Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I Hammer, T & Hyggen, C (Red.), *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s. 70 - 87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag
- Martinsen, E., & Nakken, M. (2012, 23 august). Jenter trekker til flinkisskolene. Hentet fra: <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/jenter-trekker-til-flinkisskolene-1.8289177>
- Mathiesen, K.S., et al. (2007) Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid. Rapport 2007: 5. Hentet fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/90be49af81.pdf>
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32 (3), 279 – 300. Hentet fra Sped 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium. (s. 181 – 204). Oslo: Unipub
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14. Oslo: NOVA. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>

- Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Snekvik, L., & Eraker, H. (2013, 5 november). Dramatisk økning i bruk av antidepressiva blant unge jenter. Hentet fra:  
<http://www.nrk.no/fordypning/flere-unge-jenter-pa-antidepressiva-1.11330141>
- Soest, v. T., & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I Hammer, T & Hyggen, C (Red.), *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s. 28-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utgave) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Lufthavn gate 29  
N-0507 Østergate  
Narvik  
Tel: +47 22 38 21 17  
Tel: +47 22 38 54 50  
nsd@nsd.no  
www.nsd.no  
Orgnr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41228 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41228	<i>Utdanning og psykisk helse hos jenter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Anne Marte Simonsen</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, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Auditingpartner / Øvstadi Øffis

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
OSLO NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tel: +47 73 95 05 07. [kjenn@svet.ntnu.no](mailto:kjenn@svet.ntnu.no)  
TRONDHØI NSD: Universitetet i Trondheim, 9007 Trondheim. Tel: +47 72 51 43 20. [nsd@stud.ntnu.no](mailto:nsd@stud.ntnu.no)

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv

**Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med forskningsprosjekt: ”Utdanning og psykisk helse blant jenter”**

*Til eleven*

## **Formål og bakgrunn**

Mitt navn er Anne Marte Simonsen og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, hvor jeg studerer spesialpedagogikk. I løpet av dette året skal jeg skrive den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er utdanningspress og psykiske helse hos jenter. Jeg har et ønske om å undersøke på hvilken måte fokus på høyere utdanning og skoleprestasjoner kan bidra til stress og på psykiske plager hos jenter i tenåringsalder.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å undersøke vil jeg gjerne intervju 4 - 5 jenter som for tiden går videregående opplæring( 16 – 19 år). Det er fint om du som vil være med har et ønske om og/eller jobber for gode resultater på skolen, samt har en ambisjon om å fortsette på høyere utdanning etter videregående. I intervjuet er jeg interessert i å høre om dine erfaringer med nåtidens utdanningspress og hvorvidt du opplever at det påvirker din hverdag og din psykiske helse. Jeg ønsker at du som informant skal føle at du gir et viktig bidrag til å belyse noe som for tiden har blitt en aktuell sak. Er dette noe du kunne tenke deg å være med på?

Intervjuene vil finne sted omkring månedene januar/februar. Hvert intervju vil ta ca en time, og de vil gjennomføres på et sted og på et tidspunkt som passert best for deg. Under selve intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker og notere underveis, slik at jeg får med meg alt du forteller meg.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er helt frivillig å være med, og man vil ha mulighet til å trekke seg når som helst under prosessen, uten at jeg behøver å vite årsaken. Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. I tillegg vil all informasjon du gir meg bli anonymisert. Dette betyr at ingen enkeltpersoner som lar seg intervju, vil

kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. All innsamlede data om deg vil også bli slettet ved ferdigstillelse av masteroppgaven, senest innen 2015.

Jeg har lyst til å høre nettopp dine erfaringer, og jeg håper dette er noe du ønsker å være med på! Om du er interessert i og delta, eller har noen flere spørsmål angående prosjektet kan du ringe meg på 93622290 eller sende en e-post til [annemsi@ulrik.uio.no](mailto:annemsi@ulrik.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Jorun Holth Eggen på mail ([te-egge@online.no](mailto:te-egge@online.no)) om du ønsker det.

Vedlagt finner du en samtykkeerklæring du kan undertegne og ta med til intervjuet om du ønsker å delta. Ved signering samtykker du til at du har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet beskrevet ovenfor og at du ønsker og delta.

Studien er godkjent av Institutt for spesialpedagogikk og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som påser at prosjektet ivaretar forskningsetiske krav.

Med vennlig hilsen

Anne Marte Simonsen



**Forespørsel om hjelp til å skaffe informanter i forbindelse med masteroppgave:  
"Utdanning og psykisk helse blant jenter"**

**Til rektor**

**Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Anne Marte Simonsen og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, hvor jeg studerer spesialpedagogikk. I løpet av dette året skal jeg skrive den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er utdanningspress og psykiske helse hos jenter. Jeg har et ønske om å undersøke på hvilken måte fokus på høyere utdanning og skoleprestasjoner kan bidra til stress og på psykiske plager hos jenter i tenåringsalder.

Jeg ønsker i den forbindelse og intervju 4-5 jenter i alderen 16-19 år fra forskjellige videregående skoler. Inklusjonskriterier, i tillegg til at de er jenter, er at de har et ønske om å oppnå gode skolerresultater og har ambisjoner om å ta høyere utdanning etter endt videregående opplæring.

**Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuene vil ha en varighet på ca en time og vil finne sted i månedene januar/februar. I intervjuet vil vi snakke om elevenes tanker og opplevelser hva angår nåtidens fokus på høyere utdanning og skoleprestasjoner. Temaet i intervjuet vil også omhandle deres egne erfaringer med utdanningspress og hvorvidt de opplever at det påvirker deres hverdag og deres psykiske helse.

**Frivillig deltakelse og behandling av informasjon av elevene**

Eleven bestemmer selv om hun ønsker og delta i intervjuet og kan trekke seg underveis om vedkommende måtte ønske dette, uten at dette behøver og begrunnes nærmere. All informasjon om eleven vil da bli slettet, og vil derfor ikke benyttes videre i oppgaven. Ungdom over 15 år trenger ikke formelt samtykke av foreldre for å delta, men de må selvfølgelig gjerne informere foreldrene om de ønsker dette. Alle opplysninger om eleven vil bli behandlet konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. I tillegg vil all informasjon bli anonymisert i oppgaven, slik at ingen enkeltpersoner som lar seg intervjuet, vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. All innsamlede data om eleven vil også bli slettet ved ferdigstilling av masteroppgaven, senest innen 2015.

Studien er godkjent av Institutt for spesialpedagogikk og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som påser at prosjektet ivaretar forskningsetiske krav.

Ta gjerne kontakt på tlf .(93622290) eller e-post ([annemsi@ulrik.uio.no](mailto:annemsi@ulrik.uio.no)) om du ønsker mer informasjon om prosjektet. Du kan også kontakte min veileder Jorun Holth Eggen per mail ([te-egge@online.no](mailto:te-egge@online.no)) om du har ytterligere spørsmål.

Vennlig hilsen

Anne Marte Simonsen

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i prosjektet ”*Utdanning og psykisk helse hos jenter*”:

Dato/sted:

Navn:

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Innledning

- Først og fremst: Takk for at du gir av din tid for å hjelpe meg med gjennomføring av oppgaven.
- Intervjuer presenterer seg og forklarer igjen kort formålet med intervjuet.
- Informere igjen om anonymitet, konfidensialitet, samtykkeerklæring, samt retten til å trekke seg underveis om de ønsker dette.
- Det finnes ingen riktige svar, alle svar er like gode. Det er *deres* opplevelser som er det interessante, de er eksperter på dette området. Du bestemmer selv om det er noen spørsmål du ikke vil svare på.
- Informere om opptakstutstyr og notering underveis.
- Eventuelle spørsmål informant måtte ha før intervjuet settes i gang.
- Før selve intervjuet: Alder, hvilket år av den videregående utdanningen er de på, utdanningsprogram.

## Tema: Generelt

1. Jeg har lyst til å høre litt om hva du vil studere etter videregående
2. Hva er det som gjør dette studiet/yrket attraktivt for deg?
3. Beskriv deg selv som elev.
4. Hvordan snakker dere om utdanning i venninnegjengen?

*Hva snakker de om i forhold til utdanning?*

*Er deres skoleprestasjoner et tema?*

## Tema: Arbeidsmengde på skolen og karakterer

5. Hvor ofte har du i gjennomsnitt prøver/fremføringer eller lignende på skolen i løpet av en uke?
6. Hvor mye tid bruker du omtrentlig på skolearbeid utenfor skoletid på en uke?
7. Hva er ca karaktersnittet ditt etter 1 termin?

8. Hva tenker du om sammenhengen mellom dine prestasjoner på skolen og muligheten for å lykkes i fremtiden?

*Evt. presiser; Hva legger jeg i "å lykkes i fremtiden"*

9. Nå skal jeg lese et sitat for deg: Under en debatt på VG-TV i høst, fortalte forfatteren bak boken "Bullshitfilteret" om sin tid som ungdom, og hennes forhold til karakterer. Hun uttalte; "Å få 5 og 6 på skolen ble selve beviset på at jeg var et godt nok og et bra nok menneske"

*Hvordan opplever du dette sitatet?*

### **Tema: Forventninger og opplevelse av utdanningspress**

10. Hvilke forventninger har du til deg selv når det kommer til skoleprestasjoner og videre utdanning?

- *Karakterer, Egen innsats med skolearbeid*

11. Hvem, andre enn deg selv har forventninger til deg når det kommer til skoleprestasjoner og din fremtidige utdanning?

*Hva innebærer disse forventningene?*

12. Hvordan oppleves disse forventningene for deg?

*Hvordan påvirker det deg?*

13. Nå skal jeg lese et nytt sitat for deg; *Det er bra å være flink, men ikke hvis det bare handler om andres forventninger?*

*Hva er dine tanker om dette utsagnet?*

14. Tidligere var vi inne på om utdanning er et tema dere snakker mye om i venninnegjengen. Nå lurer jeg på om du opplever det er en konkurranse om å gjøre det best på skolen i din venninnegjeng?

*Oppfølging; Hvordan opplever du dette karakterpresset?*

15. Hvilke andre arenaer utenom skole opplever du forventninger og eventuelt press?

*Hva innebærer disse forventningene?*

*Hvordan oppleves disse forventningene for deg?*

**Tema: Skolens krav**

16. Hva slags krav opplever du skolen stiller til deg som elev?

17. Hvordan opplever du det å innfri disse kravene?

*Presiser hva du legger i krav; vanskelighetsgrad, mengde av skolearbeid*

18. Har til nå vært inne på krav fra skolen, og hvorvidt de var vanskelig å innfri. Kan du tenke tilbake på sist gang/en gang skolen gjorde deg stresset.

- *Årsak, bekymringer, hvordan det opplevdes.*
- *Hva gjorde du i akkurat den situasjonen for å minke stresset?*
- *Vil du si det hender ofte at skolen gjør deg stresset?*
- *Hvis de sjeldent opplever å bli stresset – hva tror du er årsaken til det?*

**Tema: Psykisk helse**

*Først skal jeg presentere noen resultater fra Ungdata undersøkelsen (2013), en nasjonal undersøkelse som blant annet kartlegger norsk ungdoms psykiske helse. Jeg er interessert i å høre dine meninger om resultatene jeg legger frem.*

19. Resultatene lagt frem i rapporten viser til en relativt høy økning av psykiske plager og stress blant ungdom de senere årene. Av ungdommen er det jentene som ser ut til å ha det tyngst. *Hva tenker du kan være årsaken til økningen av psykiske plager og stress blant jenter?*

***Skal nå lese en definisjon av psykiske plager:***

*Psykiske plager er psykiske problemer som er plagsomme og reduserer livskvaliteten og funksjonsnivået, men som ikke nødvendigvis er tilstrekkelig til å stille en diagnose. Det kan eksempelvis vise seg som symptomer på angst, fortvilelse, følelse av meningsløshet, søvnvansker, spiseproblemer, konsentrasjonsvansker eller uro...*

20. Hvordan opplever du det når du hører denne definisjonen?

*Om de kjenner seg igjen; på hvilken måte, hvordan.*

**Tema: Psykisk helse i skolen**

Jeg er interessert i å høre dine tanker og meninger om psykisk helse i skolen.

21. Hvordan blir det arbeidet forebyggende med elevenes psykiske helse på din skole?

- *Forebyggende i forhold til stress og stressmestring?*
- *Hva tenker du kunne blitt gjort for at temaet psykisk helse skulle fått større plass i dagens skole?*

**Til slutt:**

Har du noe mer du gjerne vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?

Hvordan opplevde du intervjuet?

Om du kommer på noe mer, eller om det skulle dukke opp flere spørsmål i etterkant av intervjuet kan du kontakte meg på 93622290.