



Hverdag og verden er unge jenters psyke

En kontekstualisert forståelse av psykososiale helseplager
blant unge jenter

Janne Lund

Janne Lund

Hverdag og verden er unge jenters psyke

En kontekstualisert forståelse av psykososiale helseplager
blant unge jenter

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder
Fakultet for helse og idrettsvitenskap
2022

Doktorgradsavhandlingar ved Universitetet i Agder nr 366

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-8427-076-0

© Janne Lund, 2022

Trykk: 07 Media, Kristiansand

«Jeg [har] verken sett det foregående eller framtiden, men enda kan jeg ha min egen forestilling, bilde og oppfatning om det»

- Lev Simonov Vygotsky (1896-1934).

Takksigelser

Takk til de ti jentene som gadd å bruke av sin tid mens de gikk i tiende klasse på å snakke med meg. Noen gikk glipp av skoletimer (noen kanskje til nøds, og noen gladelig) og noen snakket med meg på ettermiddagstid. Jeg spurte alle jentene om hvorfor de lot seg intervju. Motivasjonen handlet om at de hadde egne erfaringer med stress som de ville dele, de ville nyansere bildet, bidra til forskning, bidra til at flere (voksne) kunne forstå mer og for noen var motivasjonen at de selv hadde behov for å forsøke å forstå mer av det som var vanskelig i hverdagen. Tusen takk til dere alle ti!

Gjennom doktorgradsprosessen har jeg hatt tre veiledere, alle fra Institutt for psykososial helse ved UiA. Venke Frederike Johannesen var med i begynnelsen, gav gode innspill i intervjufasen og introduserte meg for James Spradley! Anders Johan Wickstrøm Andersen har vært med hele veien, noen ganger i periferien og noen ganger tettere på prosjektet. Han har særlig bidratt med inspirerende drøftinger, ukuelig optimisme og møtt mine etiske grublerier med interesse og alvor. Det var Anders som foreslo å publisere «Nei, vi må ikke snakke om det» på helsebloggen. Takk (?) for det. Siri Håvås Haugland har vært min hovedveileder og den som absolutt har vært mest involvert gjennom hele prosjektet. Alltid oppmuntrende, leser alltid tekster og gir tilbakemelding nøyaktig når hun har sagt at hun skal. Det har gjort doktorgradsløpet håndterbart. Takk også for gode, kritiske og tydelige kommentarer og for å si fra når du ikke forstår meningen med det jeg skriver. Veldig frustrerende til tider. Og veldig nyttig. Ole Jacob Madsen har bidradd som medforfatter på to av artiklene. Tusen takk for inspirerende tanker og en slags ad-hock opplæring i å skrive kort og konsist når det trengs. Takk også for alle nøkterne og støttende kommentarer! Det har vært fint å ha en medforfatter med på laget som oppleves som en likemann og ikke en veileder.

Takk til stipendiatene på kontoret i Grimstad. For en trivelig gjeng og for et godt fellesskap! Jan Georg Friesinger, Monica Strømland og Helen Kolb. Særlig takk til Gunnhild Ruud Lindvig som var min sidekvinne de første årene. Takk for alle hyggelige avbrytelser! Og så en stor, stor takk til Bård Bertelsen, som i de siste årene av arbeidet med avhandlingen har vært medstipendiat, sparringspartner, oppslagsverk og følgesvenn. Takk for akademisk gjørmevassing!

Jeg har vært med i ulike nettverk der ideer og tekstutkast har blitt diskutert. Takk til forskningsgruppa Institusjonell etnografi ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid, UiA. En særlig takk til Ann Christin E. Nilsen og May-Linda Magnussen for både inspirasjon, innspill og motivasjon. Takk til forskningsgruppa Dialogiske og samarbeidende praksiser ved institutt for psykososial helse, UiA. En særlig takk til Tore Dag Bøe som alltid er interessert og har troa på det jeg holder på med. Det har vært en stor motivasjon! Takk til forskerskolen PROFRES, hvor jeg har fått rik tilgang på metodeopplæring og tverrfaglig miljø. Særlig takk til Camilla Melhuus Line. I tillegg har jeg hatt et slags uformelt lite nettverk av inspirerende og livsmestringsinteresserte folk, Merete Lund Fasting, Tore Dag Bøe og Ole Jacob Madsen. Vi har diskutert ideer og holdt innlegg og forsøkt å framme en sosial og mangfoldig tilnærming til å mestre livet.

En videre takk går til alle i ganga i 5. etasje på Institutt for psykososial helse, UiA. Særlig Inger Beate Larsen og Anne Brita Thorød. Det siste året har jeg byttet kollegium og arbeidsplass. Takk derfor også til alle vennlige og oppmuntrende nye kolleger i H3 på Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, UiA.

Til slutt er det en gjeng der hjemme som skal ha en stor takk for å bidra til at hverdagen er den hverdagen den er og at ting går sin gang. John Amund Lund, takk for at vi klarte å la deg bli husfar og takk for at du holder fast når jeg nesten mister grepet om verden. Gunn Hege Durhuus og Bjarni Durhuus, takk for å dele gleder, byrder og hverdagsliv. Takk til foreldre, svigerforeldre og hele gjengen som hører til! Det er en stor gjeng, men det meste i livet er lettere med folk. Særlig takk til svigermor, Ellinor Karlsen, og pappa, Bjørn Vidar Hellenes, for mange timer lek og tur med mine to små.

Denne doktorgradsavhandlingen er fullfinansiert av Universitetet i Agder hvor jeg har vært ansatt som doktorgradsstipendiat siden 2015. Jeg har fått to barn underveis i doktorgradsløpet og arbeidet med avhandlingen har derfor i perioder blitt satt på vent.

Sammendrag

Bakgrunn

Psykososial helse blant jenter handler om at deres opplevelse av seg selv og hvordan de har det henger sammen med nære og mer fjerne omgivelser. Selvrapperte psykiske helseplager har økt blant ungdom, og dette er særlig tydelig blant jenter. utfordringer knyttet til psykisk helse har også fått stor oppmerksomhet i forskning, i mediene og i forebyggende arbeid. I henhold til disse utfordringene er det relevant å etterstrebe en kontekstualisert forståelse som utforsker psykososial helse hos unge jenter i sammenheng med hverdagslige og samfunnsmessige sosiale strukturer.

Hensikt

Målet med dette doktorgradsprosjektet var å utforske hvordan ulike sosiale strukturer, på samfunnsnivå og på hverdagsarenaer som hjem, skole og i møte med andre mennesker, har betydning for unge jenters psykososiale helse. Dette ble utforsket innenfor tre tematiske områder i hver sin delstudie: 1) sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og depressive symptomer blant unge jenter, 2) hvordan skolestress blant jenter kan være relatert til føringer i utdanningsinstitusjonen, og 3) sosiale utfordringer med voksne og jevnaldrende i skolen og jenters mestringsarbeid i møte med disse utfordringene.

Metode

Studien er konsentrert om unge jenter fra den generelle populasjonen. Prosjektet baserer seg på ulike kvalitative forskningsmetoder: En systematisk litteraturstudie med narrativ syntese (delstudie 1). Deretter kvalitative intervjuer med ti jenter fra 10. klasse. Intervjuformen var inspirert av livsformsintervju og etnografisk intervju og gjennom intervjuene ble det satt søkelys på jentenes hverdag og deres virksomheter. Det ble gjennomført en institusjonell etnografisk analyse (delstudie 2) og en innholdsanalyse (delstudie 3).

Funn

Sosiale strukturer i ulike kontekster ser ut til å ha betydning for jenters psykososiale helse i henhold til de tre spesifikke områdene som er undersøkt. I delstudie 1 fant vi at sosioøkonomisk status i familien kan ha betydning for depressive symptomer blant jenter, og det er mer symptomer blant jenter med lav sosioøkonomisk status. Det ser ut som sammenhengen mellom psykiske

helseplager og sosioøkonomi varierer mellom ulike mål på sosioøkonomi som ble brukt i studiene. Delstudie 2 viser at organisering og styringer i utdanningsinstitusjonen samspiller med jenters skolestress. Skolestress blant jenter ser ut til å være knyttet til jentenes arbeid med vurdering og karakterer i konteksten av målstyring i skolen. Delstudie 3 viser at jentene har ulike og varierte tilnærminger til mestring av sosiale utfordringer med voksne og jevnaldrende i skolen. Jentenes mestringsarbeid har ulike formål. Unngåelse som mestringsarbeid opptrer i mange former og kan være en kjønnet praksis.

Drøfting og konklusjoner

Psykososial helse blant unge jenter kan forstås kontekstualisert ved at ulike sosiale strukturer får betydning både for opplevelsen av hvordan noe er vanskelig, og for hvordan det vanskelige kan mestres. Det ser ut til at sosiale strukturer på et overordnet samfunnsnivå, men også på jentenes hverdagsarenaer, kan få betydning for jenters psykososiale helse. Samtidig kan jentenes aktørskap gjøre at sosiale strukturer får ulik betydning for ulike jenter i ulike hverdagskontekster.

Sosioøkonomisk status kan forstås som en struktur som har betydning for psykiske helseplager ved at lav sosioøkonomisk status kan gi hverdagsutfordringer i seg selv, men også dårligere vilkår for å håndtere utfordringer. Dermed er det relevant å jobbe for mindre sosial ulikhet som forebyggende tiltak mot psykiske helseplager blant jenter. Videre kan styringer og organiseringer i skolen ansees som strukturer som virker inn på jenters hverdag og som har betydning for deres psykososiale helse. I forebyggende arbeid for å bedre jenters psykososiale helse er det dermed hensiktsmessig å se nærmere på om innhold og organisering i skolen gir for smale og ensrettede normer for hvordan man skal lære, hvordan man skal være, og hvordan man skal håndtere utfordringer. Jenters mestring av utfordringer i hverdagen kan med fordel sees i en kontekstualisert sammenheng. Dette betyr å se på hvilken hverdagskontekst og hvilke faktiske utfordringer som jentene skal håndtere, slik at man kan forstå deres utfordringer og hvordan de håndteres i lys av det livet og den hverdagen de har. Videre kan det bety å være oppmerksom på hvilke normer og verdier som styrer vår forståelse av mestring, og etterstrebe et utvidet spekter av hva som ansees som god mestring for unge jenter.

Summary

Background

Psychosocial health among girls implies that girls' perception of themselves is related to both their close surroundings and their more distant surroundings. Self-reported mental health problems among adolescents have increased and this is specifically evident for girls. Challenges related to mental health have received great emphasis throughout recent years in research, media and preventive mental health work. Regarding these issues, it is relevant to seek a contextualized understanding that explores the psychosocial health connected to everyday life and to broader societal structures among young girls.

Aim

The aim of this project was to explore how different forms of social structures, in society and in everyday life in relation to other people, are related to young girls' psychosocial health. This was explored in three thematic areas each in an individual sub study: 1) the relationship between socioeconomic status and stress and/or depressive symptoms among girls, 2) how school stress among adolescent girls is related to institutional processes, and 3) social challenges with adults and peers in school and girls coping activities related to these challenges.

Methods

The study is focused on adolescent girls from a general population. The project uses different qualitative research methods. A systematic literature study with a narrative synthesis was conducted (sub study 1). Moreover, we conducted qualitative interviews with ten girls from tenth grade, and the interviews were inspired by ethnographic interviews and lifeform interviews in which the everyday lives and activities of the girls were given attention. Institutional ethnographic analysis (sub study 2) and content analysis (sub study 3) were conducted.

Findings

Social structures in different contexts seem to be related to psychosocial health concerning the three specific areas that we have investigated among young girls. In substudy one, we found that socioeconomic status in the family could be related to depressive symptoms among adolescent girls since there is higher prevalence of symptoms among girls with low socioeconomic status. It appears

that different measures of socioeconomic status affect mental health problems in different ways. Substudy two shows that organizations and rulings in educational institutions are related to school stress among girls in a dialogical relationship. School stress among girls seems to occur as the girls address assessment and grades in an instrumental rationality at school. Substudy three shows that girls have varying ways of coping with social challenges among adults and peers at school. Their coping also includes different intentions. Avoidance as coping appears in many different forms and might be a gendered practice.

Discussion and conclusions

Psychosocial health among young girls can be understood as contextualized in the way that different social structures become important both regarding the experience of what is difficult and how to overcome the difficulties. It seems that social structures on an upper societal level, as well as in the everyday life of adolescent girls, can be relevant to adolescent girls' psychosocial health. Furthermore, the agency of girls may imply that social structures hold different meanings for different girls in various contexts of everyday life.

Socioeconomic status can be understood as a structure that affects mental health problems in the way that low socioeconomic status may create both challenges in everyday life, and more difficult circumstances for coping with challenges. Hence, it is relevant to strive for less social inequality to prevent mental health problems among girls. Moreover, rulings and organizations in schools can be seen as structures that affect the everyday lives of girls and that mean something to their psychosocial health. In preventive mental health work, it is thus relevant to critically reflect upon whether the content and organization of schooling predicts too narrow and unidirectional norms on how to learn, how to be and how to cope with challenges. One can take advantage of seeing girls coping with challenges of everyday life related to contexts. This means giving attention to which norms and values that affect our understanding of what is good coping. Moreover, contextualized understanding means examining the actual challenges in the concrete everyday life that girls must handle in order to understand their challenges and how these challenges are handled in light of which life and which everyday setting is to be lived.

Innholdsfortegnelse

Takksigelser	vii
Sammendrag	ix
Summary	xi
Innholdsfortegnelse	xiii
Liste over avhandlingens artikler	xix
Liste over figurer	xxi
Liste over tabeller	xxi
1 Innledning: Det psykososiale	1
1.1 Om de psykiske begrepene	3
1.1.1 Psykososial helse	3
1.1.2 Psykisk helse og psykiske helseplager	4
1.2 Forforståelse og min inntreden i forskningsprosjektet	5
1.3 Tema og forskningsformål	6
1.3.1 Utvikling av de tre delstudiene	8
1.4 Kappens innhold og oppbygging	10
2 Ungdom og psykiske helseplager – hva sier forskningen?	13
2.1 Økning i selvrapporterte psykiske plager	13
2.2 Psykisk helse og sosioøkonomisk status	15
2.2.1 Oppsummering psykisk helse og sosioøkonomisk status	16
2.3 Stress og skolestress	16
2.3.1 Stress	16
2.3.2 Skolestress	17
2.3.3 Skolestress og sosioøkonomisk status	18
2.3.4 Oppsummering skolestress	20
2.4 Hva sier forskningen om mestring?	20
2.4.1 Begrepet mestring	20
2.4.2 Forskningsfeltet	21
2.4.3 Mestring av sosiale utfordringer med jevnaldrende	23

2.4.4 Mestring av skolestress.....	24
2.4.5 Mestring knyttet til sosioøkonomisk status	26
2.4.6 Oppsummering mestring	27
3 Teoretiske perspektiver.....	29
3.1 Struktur–aktør: samfunn og individ.....	29
3.1.1 Individualisering, institusjonalisering og terapeutisk kultur	31
3.1.2 Sosiohistorisk forståelse av individ og system.....	33
3.2 Sosioøkologiske forståelsesmodeller.....	35
3.2.1 Sosialepidemiologi og teorien om den grunnleggende årsak	36
3.2.2 Institusjonell etnografi og hverdagen som sosialt organisert	36
3.2.3 Sosialøkologisk forståelse av mestring og resiliens	38
3.2.4 Teoretisk drøfting av samspill mellom sosioøkonomisk status, institusjonell etnografisk forståelse av folks hverdag og mestringsteori	40
4 Vitenskapsteori og metodologi	43
4.1 Vitenskapsteoretiske holdepunkter.....	43
4.1.1 Psykiske helseplager som sosialt konstruert	44
4.2 Metodologi.....	45
4.2.1 Unge jenters ståsted.....	47
4.3 Forskningsetiske refleksjoner	50
4.3.1 Syn på forskning og perspektivtaking	50
4.3.2 En kritisk forforståelse basert på uro og teori	52
5 Metode	55
5.1 Utvalg for studien	56
5.2 Delstudie 1: Systematisk litteraturstudie	56
5.2.1 Søketermer og søk i databaser.....	57
5.2.2 Inklusjon og eksklusjonskriterier	58
5.2.3 Gjennomlesing og sortering	59
5.2.4 De inkluderte studiene og hvilke data vi hentet ut fra dem.....	61
5.2.5 Analyse av de inkluderte publikasjonene: Narrativ syntese.....	62

5.3 Intervjuprosess for delstudie 2 og 3.....	65
5.3.1 Utvalg og rekruttering	65
5.3.2 Karakteristikk av utvalget.....	67
5.3.3 Intervjuform – kontekstualisering og refleksivitet i intervjuene	68
5.3.4 Intervjuseriene	70
5.3.5 Etske avveininger underveis i intervjuene – en hjelpende forsker?... 75	
5.3.6 Transkribering og anonymisering	76
5.3.7 Datamaterialets omfang.....	77
5.3.8 Tilbakemelding og formidling av forskning til informanter	78
5.4 Analyse for delstudie 2: Institusjonell etnografi	78
5.4.1 Analytisk framgangsmåte for å finne det koordinerte arbeidet.....	81
5.4.2 Bruddlinjer og tekster gav retning for å finne styringsrelasjonene	83
5.4.3 Behandling av tekster av høyere orden i analyseprosessen.....	85
5.5 Analyse til delstudie 3: Innholdsanalyse	86
5.5.1 Utvikling av analysefokus	86
5.5.2 Analysemetode og analyseframgang	87
5.5.3 Utvikling av kategorier og tema	90
5.6 Metodologiske sammenhenger mellom de tre studiene	92
5.6.1 Utvalg og datamateriale i litteraturstudie og intervjustudie	92
5.6.2 Narrativ syntese, institusjonell etnografisk analyse og innholdsanalyse	94
5.7 Skriveprosessen som analytisk og konstruerende redskap.....	95
6 Funn og drøftinger fra de tre delstudiene	97
6.1 Delstudie 1: Sosial gradient i stress og depressive symptomer blant ungdomsjenter	97
6.1.1 Funn	97
6.1.2 Drøfting	98
6.2 Delstudie 2: Skolestress som et strukturelt problem	99
6.2.1 Funn	99

6.2.2 Drøfting	100
6.3 Delstudie 3: Mestringsarbeid og sosiale utfordringer	102
6.3.1 Funn	102
6.3.2 Drøfting	104
6.4 Oppsummering av delstudiene	105
7 Overordnet drøfting: Sosiale strukturers betydning for psykososial helse	107
7.1 Sosioøkonomisk status og sosial ulikhet – betydning for psykososiale helse	107
7.2 Institusjonelle styringer, mestring og aktørskap – betydning for psykososial helse	110
7.2.1 Hjelpetiltak som ressurs og styring	112
7.2.2 Kontekstuell forståelse av mestring	114
7.3 Avrunding for drøfting	116
8 Metodiske refleksjoner	117
8.1 Delstudie 1, systematisk litteratursøk og narrativ syntese	117
8.2 Utvalg og intervjuer for delstudie 2 og 3	119
8.2.1 Rekrutteringsprosess og utvalg	119
8.2.2 Intervjuenes begrensninger.....	120
8.3 Institusjonell etnografisk analyse (delstudie 2)	123
8.4 Innholdsanalyse (delstudie 3)	125
8.5 En kritisk drøfting av sosiohistorisk forståelse og å se utover	127
8.6 Kan studienes metoder og temaer oppfylle avhandlingens hensikt?.....	127
8.7 Generalisering.....	128
9 Konklusjoner og implikasjoner	131
9.1 Implikasjoner for videre forskning, politikk og praksis	132
9.1.1 Videre forskning	133
9.1.2 Politikk og praksis	134
Referanser	137

Vedlegg	155
----------------------	------------

Liste over avhandlingens artikler

Avhandlingen bygger på tre delstudier. Delstudiene er presentert i følgende artikler (se vedlegg 1, 2 og 3):

1

Lund, J., Andersen, A. J., & Haugland, S. H. (2019). «The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis». *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2).

<https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3048>

2

Lund, J., Madsen, O. J., & Haugland, S. H. (2021). «Å gjøre ‘det som er liksom planen da’ - en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>

3

Lund, J., Madsen, O. J., Haugland, S., Andersen A. J. W., (pt u. å). «Unngåelse som mestringsarbeid – en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen». *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Til fagfelleevaluering. Sendt mars 2022.

Liste over figurer

Figur 1. Det sosialt organiserte samfunnet og dets institusjoner	38
Figur 2. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	39
Figur 3. Utdrag av tabell for intervjuoversikt (anonymisert)	77
Figur 4. Utklipp av analysedokument fra delstudie 3, utfordring og mestringsarbeid.....	89
Figur 5. Kart over tekster av lavere og høyere orden, delstudie 2	101
Figur 6. Oversikt over tema og kategorier fra delstudie 3	103

Liste over tabeller

Tabell 1. Kriterier for inkluderte studier i delstudie 1	58
Tabell 2. Oversikt over inkluderte studier i delstudie 1, alfabetisk etter forfatter	61
Tabell 3. Tegnsetting i transkripsjon.	76
Tabell 4. Resultater gruppert etter sosioøkonomiske mål, delstudie 1.....	97

1 Innledning: Det psykososiale

Begrepet *psykososialt* kan bety at menneskets indre liv henger sammen med dets ytre liv, og da får nære og fjerne forhold rundt mennesket betydning (Svalastog et al., 2019). Det kan handle om at unge jenters opplevelse av seg selv og det livet de lever, henger sammen med samfunnsstrukturer, styringer, normer og relasjoner med andre.

Utgangspunktet for denne avhandlingen er økningen i selvrapporterte psykiske helseplager blant unge jenter som er vist over flere år (Sletten & Bakken, 2016; Soest & Wichstrøm, 2014; Torikka et al., 2014). I Norge har den rapporterte økningen vært særlig synlig gjennom den årlige kartleggingsundersøkelsen Ungdata (Bakken, 2016; NOVA, 2014) og mediens oppslag om denne. I mediebildet har det flere ganger vært satt søkelys på at ungdomsgenerasjonen er stresset og nedfor (f.eks NRK, 2014; NRK, 2017). Samtidig har man sett en sosial ulikhet i helse i Norge (Dahl et al., 2014; Kinge et al., 2021), og det er nylig påpekt at den sosiale ulikheten i form av inntektsforskjeller øker (Hansen & Toft, 2021).

I skjæringspunktet mellom disse to aspektene, individuelle psykiske helseplager og sosial ulikhet, ligger et potensial for å undre seg over hvorfor og hvordan flere og flere enkeltindivid opplever psykiske helseplager, og hvordan en slik utvikling kan kontekstualiseres og ses i lys av ulike sosiale samfunnsstrukturer. Gitt økningen av psykiske plager blant jenter er det mulig at sosial ulikhet som struktur gjør seg gjeldende her. I tillegg kan det være andre former for sosiale strukturer, organiseringer og samfunnsinstitusjoner som psykiske helseplager blant unge kan forstås i lys av. For ungdom er skole og utdanningsinstitusjon en sentral kontekst her (Elstad & Barstad, 2008) og man ønsker eksempelvis mer forståelse av hvordan samfunnsforhold påvirker skolestress (Lillejord et al., 2017). Slike samfunnsprosesser er noe av det denne avhandlingen søker å forstå.

Videre vil samfunnsinstitusjoner kunne bære i seg en institusjonalisert forståelse av normalitet og rådende verdier (Rose, 1989). Unge jenter kan, bevisst eller ubevisst, forstå seg selv og livet sitt i lys av disse. Én slik institusjonalisert norm i vår tid kan sies å være en stadig økende vektlegging av psykologiske forståelsesmåter. Det pekes på at psykologien, som framhever det indre livet, har blitt en altoppslukende forklaringsmodell for livets utfordringer (Brinkmann,

2020; Madsen, 2017), og at man med fordel kan vie mer oppmerksomhet til det konkrete livet man lever (Brinkmann, 2020). Dette vil jeg forsøke å si noe om i denne avhandlingen, hvordan det livet unge jenter lever, både i nære og mer perifere omgivelser, kan ha noe å si for hvordan de har det. Avhandlingen handler om psykososial helse blant unge jenter i slutten av ungdomsskolealderen fra den generelle befolkningen.

Tittelen på avhandlingen, *Hverdag og verden er unge jenters psyke*, framhever både at det handler om hverdagen, altså det konkrete livet man lever her og nå, og at det handler om verden, altså større sammenhenger og strukturer. Ved å bruke det konstaterende verbet *er* i tittelen ønsker jeg å illustrere forholdet mellom det indre og det ytre som vedvarende, på den måten at det vi omtaler som unge jenters psyke eller psykiske helse, kan forstås som uløselig bundet til den hverdagen og den verdenen jentene inngår i. Det er imidlertid viktig å presisere at dette forholdet ikke blir plassert som årsak og virkning, men at det er et samspill og en symbiose. Jeg er klar over at dette også kan forstås på andre måter, og at det finnes fagsyn som ville ha framhevet andre nyanser, for eksempel med større vekt på medisinske, biologiske og psykiatriske forklaringsmåter og diagnostiske kategorier for variasjoner i psyken (American Psychiatric Association, 2013, 2021; Haugsgjerd et al., 2002b). For denne avhandlingen ligger imidlertid tanken om en sammenheng mellom psyken, hverdag og verden til grunn. Dette kan kalles et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt.

I avhandlingen beskriver jeg utfordringer som angår jentenes psykiske helse, men jeg retter søkelyset primært utover mot kontekster rundt jentene og hvordan deres handlinger og tanker forholder seg til en ytre sosial verden. Jeg behandler det sosiale i form av tre ulike områder, som igjen er presentert i tre delstudier og tre artikler. Disse tre områdene er valgt ut på bakgrunn av forskning og teorier om samfunn og psykisk helse, der det pekes på sentrale områder av samfunnets organisering som kan være verdt å undersøke (jf. kap. 2 og 3), og fordi de representerer tidsaktuelle helsepolitiske områder. De tre områdene handler om levekår i form av sosioøkonomisk status (Dahl et al., 2014; Link & Phelan, 1995), dernest om skolen som samfunnsinstitusjon (Elstad & Barstad, 2008), hvor oppmerksomheten omkring skolestress i nyere tid blir aktualisert (Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017), og til slutt sosiale relasjoner og mestring,

herunder normer for mestring (Madsen, 2020; Ungar, 2012). Områdene har dels blitt til underveis i prosjektet ut fra hva som ble framtrede temaer i intervjuene med unge jenter. En nærmere beskrivelse av hvordan disse tema framkom og hvilke valg som formet studiene er presentert i kapittel 1.3.1.

Selv om avhandlingen tar sikte på å rette blikket mot det sosiale og dets betydning, er individet likevel framtrede, fordi det også handler om et samspill der individet innvirker på det sosiale samtidig som det sosiale har betydning for individet. Det handler på den måten om å oppholde seg i spennet, eller i symbiosen, mellom individ og system (Andenæs & Jansen, 2019). Det handler om å forstå verden og hverdagen i unge jenters psykiske helse og hvordan de kan forholde seg til denne verdenen og hverdagen.

1.1 Om de psykiske begrepene

I denne avhandlingen bruker jeg begrepene psykososial helse, psykisk helse og psykiske helseplager. I det følgende drøfter jeg de ulike begrepene og forsøker å definere hva jeg legger i dem.

1.1.1 Psykososial helse

Psykososial helse er et begrep som viser til hvordan folk har det sett i sammenheng med kontekster i livet. I Store norske leksikon er *psykososial* definert som en «fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold av betydning for helse og mental fungering». Begrepet deles videre inn i det sosiale, som gjelder ytre faktorer, og det psykiske, som gjelder indre faktorer (Svartdal, 2020, avsnitt 1). Psykososialt knyttes også til helse ved at det omtales som et «perspektiv på helse der individers og gruppers helse betraktes som påvirket av – eller rent ut sagt et resultat av – de relasjoner og sammenhenger individet eller gruppa befinner seg i», og begrepet er i akkurat denne sammenhengen knyttet til sosiale ulikheter (Svalastog et al., 2019, s. 19). I denne avhandlingen forholder jeg meg ikke til spillet mellom det sosiale og helsen som en slik enveis påvirkning eller «resultat av» som nevnes i sitatet over, men som et potensielt vekselvirkende samspill.

I forskningslitteratur kan det psykososiale handle om både det psykiske, for eksempel omtalt som emosjoner, og det sosiale, for eksempel omtalt som å ha en venn (Clarke, 2006). Det omtales også som livskvalitet, hvordan man fungerer

sammen med andre, og i hvilken grad man opplever psykiske plager (Bang et al., 2020). Når det gjelder ungdom, er begrepet psykososiale utfordringer brukt der det handler om ulike problemer av kroppslig, psykisk og samfunnsmessig art (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Volden (2015) bruker begrepet psykososiale funksjonsnedsettelse forstått som når det er vanskelig å fungere godt nok med og i verden rundt oss når det gjelder kulturelle forhold. Begrepet psykososial helse innebærer, slik jeg forstår det, at det psykiske står i relasjon til noe ytre og sosialt. Dette er i tråd med Topor (2015), som hevder at sosiale relasjoner og sosiale faktorer spiller en viktig rolle for de problemer og de bedringsprosesser man tilskriver menneskers psyke. Min forståelse ligger nær opptil den britiske psykologforeningens forståelse, nemlig at vanskelige følelser gjenspeiler vanskelige ting som skjer, og at man er i en form for skjevt maktforhold (BPS, 2021). Den ligger også tett opptil det Topor, Larsen og Bøe (2020) kaller en psyko-sosial-materiell krise. Man kan kanskje kalle det en kontekstualisert eller sosial forståelse av psykisk helse.

1.1.2 Psykisk helse og psykiske helseplager

Selv om psykososial helse er et passende begrep for avhandlingens tematikk, bruker jeg også begrepet psykisk helse en del steder i avhandlingen. Psykisk helse er et etablert uttrykk som mye annen forskningslitteratur tar i bruk (Collishaw, 2015). Det er et begrep som rommer mange tolkninger og Store norske leksikon opplyser at det ofte assosieres med psykiske vansker og lidelser, og at det er et begrep som på den måten kan forsterke «forståelsen av psykisk helse som et individuelt og problemorientert begrep» (Andersen, 2021, avsnitt 11). Ut fra dette ligger psykososial helse nærmere opp til de perspektivene jeg fremmer i denne avhandlingen. Samtidig rommer også psykisk helse som begrep disse perspektivene, siden det videre omtales som et begrep som handler om det sosiale i form av «vårt forhold til oss selv, til våre nærmeste og ikke minst til det samfunnet vi er en del av» (Andersen, 2021, avsnitt 3). Dette likner også på hvordan Bøe foreslår at psykisk helse kan forstås som et eksistensielt og sosiopolitisk fenomen der det handler om å «bevege [seg] inn (eksistere) i en verden der også andre beveger seg inn (eksisterer)» (Bøe, 2021a, s. 31). Slik jeg leser Bøe, ønsker han å fjerne en kunstig dikotomi mellom individet og de andre eller individet og verden. Ut fra disse definisjonene får begrepet psykisk helse

store likheter med begrepet psykososial helse, som handler om hvordan individet og verden rundt individet har det med hverandre.

I avhandlingen bruker jeg også begrepet psykiske helseplager¹ som en samlebetegnelse i stedet for å omtale spesifikke symptomer. Dette er også et begrep som brukes i forskningslitteratur (Bor et al., 2014), og det er det begrepet som brukes i det nasjonale screeningprosjektet Ungdata i Norge (Bakken, 2016; Sletten & Bakken, 2016).

I tillegg bruker jeg de spesifikke begrepene depressive symptomer, stress, slitenhet og å være nedfor. Depressive symptomer bruker jeg i forbindelse med delstudie 1, fordi depressive symptomer er en karakteristikk som måles og brukes i den eksisterende forskningslitteraturen. Stress, sliten og å være nedfor bruker jeg i forbindelse med delstudie 2 og 3 og i intervjuene med jenter. Dette er begreper jeg har valgt fordi de er mer allmenne og ikke henviser til spesifikke diagnoser.

1.2 Forforståelse og min inntreden i forskningsprosjektet

I dette delkapittelet beskriver jeg kort min egen arbeidserfaring fra praksis, fordi erfaringer herfra kan ha hatt betydning for deler av intervjuene og analysene i denne avhandlingen.

Før oppstart av avhandlingens forskningsprosjekt var jeg ansatt i grunnskolen. Der jobbet jeg med spesialundervisning og som sosiallærer. Gjennom jobben med spesialundervisning fikk jeg innsikt i mye av skolehverdagens rutiner og opplegg og hvordan gjøremål, eller elever, noen ganger ikke passer inn i planene eller opplegget. Jeg har erfart at man ofte kan endre litt på rammene for å få ting til å fungere. Noen ganger har man stort rom for å endre på rammene, andre ganger er endringsrommet mindre, for eksempel på grunn av lovverk.

Jeg har også erfart at endringsrommet påvirkes av motstridende behov hos ulike elever som i en skolehverdag skal håndteres på samme tid og på samme sted. Dette kan føre til at behovene eller tilretteleggingen ikke alltid fungerer optimalt for den enkelte, nettopp fordi man inngår i et fellesskap. Det kan derimot by på

¹ Noen ganger forkortet til psykiske plager. På engelsk *mental health problems*.

utfordringer når lovverk og rammevilkår i stor grad er bygd opp rundt individets rettigheter. Disse erfaringene er også knyttet til arbeidet mitt som sosiallærer, hvor jeg hadde mange ulike arbeidsoppgaver i spennet mellom forebyggende psykososialt arbeid på skolenivå, klassenivå og overfor enkeltindivid.

En del av arbeidet som sosiallærer gjaldt også samtaler med jenter som syntes hverdagen var vanskelig. Noe av dette handlet om stress knyttet til skolearbeid, samtidig som de også hadde andre utfordringer, for eksempel sykdom, vanskelige hjemmeforhold og annet. Rapporter fra Ungdata, som min arbeidsplass var en del av, viste stor forekomst av psykiske helseplager blant ungdom og særlig jenter (NOVA, 2014). Jeg og noen av mine kolleger begynte å undre oss over hva dette var, hva det handlet om. Tåler ungdommene mindre enn før? Har de det vanskeligere enn før? Har det blitt mer utfordrende å være ungdom? Jeg hadde ikke noen klar formening om svarene på disse spørsmålene – utenom en tanke om at det sannsynligvis ikke var en enkeltstående forklaring.

1.3 Tema og forskningsformål

Hensikten med avhandlingen er å utforske hvordan sosiale strukturer kan ha betydning for unge jenters psykososiale helse. Det er et forsøk på å forstå unge jenters psykiske helseplager i relasjon til, og kontekstualisert i, den hverdagen og det samfunnet der jentene lever livet sitt. Hensikten er dermed også å bidra til en ansats der videre forebygging av og arbeid med psykiske helseplager blant unge jenter, både på politisk nivå og i direkte arbeid med ungdom, kan utformes i en kontekstualisert forståelse.

Prosjektets hovedmål er formulert i følgende spørsmål: Hvordan kan sosiale strukturer ha betydning for unge jenters psykososiale helse?

Dette hovedspørsmålet er omfattende. Jeg har ikke til hensikt å si noe om alle former for sosiale strukturer og alle måter de kan ha betydning på. Jeg har operasjonalisert hovedspørsmålet til å handle om noen spesifikke aspekt av sosiale strukturer, som jeg da har kunnet utforske på ulike måter. Hvordan disse tre områdene kom fram er beskrevet i kapittel 1.3.1. Jeg har utført en systematisk litteraturstudie for å utforske sosioøkonomisk status som en overordnet sosial struktur for jenter internasjonalt. Videre har jeg intervjuet jenter i 10. klasse i Norge om deres hverdagserfaringer, herunder erfaringer med psykiske

helseplager. Ut fra disse intervjuene forsøker jeg å si noe om ulike strukturer som inngår i jentenes liv, så som organisering av skolen og normer og verdier både i storsamfunnet og i jevnaldrendekulturen. Dette har resultert i tre delstudier som hver har sitt konkrete delmål.

Delstudie 1

Hensikten med delstudie 1 er å undersøke **sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og stress og/eller depressive symptomer blant jenter mellom 13 og 18 år i den generelle populasjonen.**

Delstudien er presentert i artikkelen «The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis». Publisert i *Norsk Epidemiologi* (Lund et al., 2019).

Delstudie 2

Hensikten med delstudie 2 er å undersøke faglig skolestress blant unge jenter og å utforske relasjonen mellom jentenes skolestress og institusjonelle føringer i skolen. Dette er formulert i følgende spørsmål: (1) **Hvordan arter faglig skolestress seg i unge jenters hverdag?** (2) **Hvordan er det relatert til føringer i utdanningsinstitusjonen?**

Delstudien er presentert i artikkelen «Å gjøre ‘det som er liksom planen, da’ – en kvalitativ intervjustudie om skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem». Publisert i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (Lund et al., 2021).

Delstudie 3

Hensikten med delstudie 3 er å utforske unge jenters mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer med jevnaldrende eller voksne i skolen. Den overordnede problemstillingen: **Hvilket mestringsarbeid gjør jenter i møte med sosiale utfordringer i skolen?**

Delstudien er presentert i artikkelen «Unngåelse som mestringsarbeid – en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen». Innsendt til *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* (Lund et al., pt u.å).

Definering og operasjonalisering av begrepene i delstudienes spørsmål behandles i kapittel 5 om metode.

1.3.1 Utvikling av de tre delstudiene

Delstudie 1, 2 og 3 er utformet og utført i kronologisk rekkefølge. De tre delstudiene med utforskning av ulike aspekt av sosiale strukturers betydning for psykososiale helseplager blant jenter, har framkommet på forskjellige måter og har til dels utviklet seg underveis i forskningsprosessen.

Studiene hadde imidlertid et utgangspunkt i en tematisk innramming av phd-prosjektet som fulgte utlysningen av prosjektmidlene. Innrammingen inviterte til å sette fokus på sosial ulikhet i helse, og dette la grunnlaget for fokuset i studie 1. Den tematiske innrammingen som fulgte utlysningen inviterte også til et forskningsprosjekt som utforsket helse ikke bare forklart som et individuelt fenomen, men kanskje først og fremst som følge av samfunnsmønstre og sosiale prosesser. Innrammingen pekte også på at en mulig innfallspport til forskning på dette feltet var å ta utgangspunkt i et deltakerperspektiv/brukerperspektiv. Studie 2 og 3 tar derfor utgangspunkt i dette når betydningen av sosiale strukturer skal utforskes fra jentenes hverdag.

De tre delstudiene representerer både en tematisk bredde i ungdommers liv, men også en teoretisk spennvidde i ulike nivåer av sosiale strukturer. De tre studiene utfyller hverandre tematisk ved at de har tyngdepunktet henholdsvis på struktur, samspill mellom struktur-aktør og aktør. Delstudie 1 har hovedvekt på struktur, i form av levekår og sosioøkonomisk status og utforsker dette i relasjon til relativt vanlige psykososiale helseplager i den generelle befolkningen av jenter.

Delstudie 2 har hovedvekt på styringsrelasjonen og dermed på spillet mellom samfunnsstruktur og aktør. Delstudie 3 har hovedvekt på jentene som aktører og blikket rettes i hovedsak mot deres nære hverdag på mikronivå. Samtidig er det et poeng i avhandlingen at ingen av nivåene kan holdes adskilt. De overordnede samfunnsstrukturene, det være seg fordeling av ressurser eller verdisystemer, er til stede i hverdagen til jentene og jentene forstår seg selv og blir formet/former seg selv i samspill med dette (jf. kap. 3 og 4. i avhandlingen).

Sosioøkonomisk status er tema i det første delstudiet og valg av tema var basert på den nevnte tematiske innrammingen for phd-prosjektet. I tillegg tok studien

utgangspunkt i et kunnskapsbehov om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og psykiske helseplager (Dahl et al., 2014; Reiss, 2013), særlig blant barn og ungdom i et ikke-klinisk utvalg.

Sosial ulikhet kunne vært aktuelt å forfølge som tema videre inn i delstudie 2 og 3, og jeg hadde en opprinnelig plan om å rekruttere informanter strategisk fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner. Dette viste seg vanskelig og vi ble henvist av skolefeltet til å gjøre utvelgelsen mer åpen og bred. Jeg rekrutterte derfor jenter fra 10. klasse fra tilfeldige sosiale bakgrunner. Videre ble fokus i delstudie 2 og 3 utviklet med bakgrunn i kunnskapsbehov i feltet og hva som framstod som aktuelle tema i gjennomførte intervju. Utforskningen gjennom intervjuene var induktiv (Järvinen & Mik-Meyer, 2017) på den måten at jeg ønsket å vektlegge de tema eller de områder av hverdagslivet som jentene tok opp som sentrale knyttet til psykososial helse. De analytiske innfallsvinklene jeg brukte, IE og konvensjonell innholdsanalyse, fordrer begge at man er opptatt av informantenes beskrivelser uten å gå inn i materiale med forhåndsbestemte teoretiske oppfatninger (se også kap. 5.4 og 5.5). Med bakgrunn i denne metodiske tilnærmingen var det ikke gitt at tema knyttet til sosioøkonomisk status skulle få stor plass i delstudie 2 og 3, selv om annen forskning tilsier at folks hverdag og situasjon kan variere med ulike muligheter og ulike sosioøkonomiske statuser.

Behovet for kunnskap om skolestress ble tydeliggjort som et svært sentralt område angående ungdom og psykiske helseplager i nyere forskning og rapporter i forkant av at jeg startet å intervjuer (Eriksen et al., 2017). Gjennom intervjufasen utpekte også skole og skolestress seg som et viktig område for mine informanter. Dermed ble dette valgt som analytisk område for delstudie 2. Det var imidlertid ikke behov for å forske fram AT mange jenter stresser med skole, dette visste man allerede fra annen forskning (Eriksen et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015) (se også kap. 2.3.2 i avhandlingen). Behovet var snarere å vite mer om hvordan dette skolestresset utartet, og hvordan det eventuelt kunne henge sammen med aspekt i skolen eller samfunnet (Lillejord et al., 2017). Dermed valgte jeg å utføre studien slik at den både kunne gi informasjon om jentenes skolestress i deres nære hverdag, men også at den kunne belyse samfunnets rolle og styringer i en utforsking av skolestress som et strukturelt symptom mer enn kun et individuelt psykisk symptom. I dette ligger det en kobling til delstudie 1, som også belyser hvordan sosioøkonomisk status som sosial struktur både er en

del av jentenes hverdag, men også har forbindelser til sosiale prosesser på samfunnsnivå.

Mestring som tema var aktuelt fra prosjektets start for å få fram jentenes delaktighet i eget liv. Samtidig utviklet temaet seg til å bli særlig dagsaktuelt underveis i prosjektperioden da det ble klart at det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» skulle inn i læreplanen for grunnskolen som et mulig tilsvarende for økningen av psykiske helseplager blant ungdom. Med utgangspunkt i en kontekstuell forståelse av psykososiale helseplager undret jeg meg om læreplanen ville være treffende idet den i hovedsak fokuserte på mestring som en individuell kompetanse med mål om bedret psykisk helse. Dermed ble jeg opptatt av å utforske forståelser av mestring, med utgangspunkt i jentenes hverdagsfortellinger. Jeg valgte å fokusere på mestring av sosiale utfordringer i delstudie 3, fordi dette er en stor del av ungdommers hverdag og et område som var lite berørt i delstudie 1 og 2 i denne avhandlingen. Det kunne også vært relevant å utforske mestring av skolestress og jeg gjennomførte deler av en slik analyse, men valgte så å vektlegge sosiale utfordringer i delstudie 3 for å utvide tematikken i avhandlingen.

De metodiske valgene i den enkelte delstudie fikk også betydning for analysearbeidet og den kunnskapen som ble utviklet om de ulike sosiale strukturene. Metodisk og analytisk sammenheng mellom de tre studiene utdypes nærmere i kapittel 5.6.

1.4 Kappens innhold og oppbygging

I kapittel 2 gir jeg et mer utdypende bilde av forskning på feltet ungdom og psykisk helse i henhold til økningen i selvrapporterte psykiske helseplager, og jeg kommer inn på de tre temaområdene sosioøkonomisk status, skolestress og sosiale utfordringer og mestring. Jeg går også gjennom forskning som ser disse områdene i sammenheng, så som mestring av skolestress og mestring knyttet til sosioøkonomisk status. I dette kapittelet omtales ungdom generelt, og noen ganger sammenliknes gutter og jenter. Jeg forsøker å tydeliggjøre hva forskningen sier spesifikt om jenter, og hva som i den sammenheng er relevant å se nærmere på, der avhandlingens delstudier kan gi mer kunnskap, en utdyping eller en nyansering. På den måten gir gjennomgangen av den tidligere forskningen en begrunnelse for å rette oppmerksomheten mot jenter i denne

avhandlingen. Forskningen som presenteres her tas også opp igjen i en samlet tematisk drøfting i kapittel 7.

I kapittel 3 går jeg gjennom noen aktuelle teoretiske perspektiver som danner en samlende ramme rundt de tre artiklene og et teoretisk grunnlag for drøfting av studien som helhet. Her handler det primært om innfallsvinkler for å forstå samspillet mellom individ og system og å få begreper og modeller for å forstå samspillet i seg selv, som struktur–aktør og sosialøkologiske forståelsesmodeller. Jeg omtaler også teorier som sier noe om utviklingen av innholdet i samspillet, som individualisering av samfunnet og sosiohistoriske forståelser. I slutten av kapittelet følger en drøfting av tre ulike sosioøkologiske teorier og hvordan disse utfyller eller står i kontrast til hverandre. Teoriene i kapittel 3 danner også grunnlag for å forstå psykiske helseplager som sosialt konstruert, slik det omtales i kapittel 4.

I kapittel 4 skisserer jeg opp noen vitenskapsteoretiske holdepunkter for avhandlingen og tar her utgangspunkt i sosialkonstruktivisme. På den måten forankrer jeg avhandlingens forståelse av psykiske helseplager blant unge jenter som et samspill med det sosiale, og jeg reflekterer rundt hvilke metodologiske konsekvenser disse perspektivene gir. Videre drøfter jeg min forskerposisjon og hva det vil si å ta jenters ståsted. I tillegg reflekterer jeg over noen etiske problemstillinger knyttet til hvordan forskning, og min forskning især, også inngår i sosiale strukturer og således kan ha noe å si for jenters psykososiale helse. Dette er basert på en teoretisk forforståelse og en uro som jeg selv har kjent på i prosjektet, og som igjen har vært med og påvirket prosjektets retning.

I kapittel 5 beskriver jeg en overordnet metodisk innramming av forskeren som en *bricoleur* og deretter spesifikke metoder for de tre delstudiene. Utvalget for studiene består av kun jenter, og en metodisk begrunnelse for utvalget framkommer i dette kapittelet. Utvalget er også begrunnet i tidligere forskning som presenteres i kapittel 2. Delstudiene undersøker ulike områder av sosiale strukturer og benytter seg også av ulike metodiske innfallsvinkler. Datainnsamling og analysemetode for delstudie 1 er beskrevet for seg. Datainnsamling for delstudie 2 og 3 er beskrevet samlet, da studiene baserer seg på felles datamateriale i form av intervjuer med jenter i 10. klasse. Analysemetodene for delstudie 2 og 3 er deretter beskrevet hver for seg,

henholdsvis institusjonell etnografi og innholdsanalyse. I slutten av kapitlet drøfter jeg de ulike metodiske innfallsvinklene inn mot hverandre og hvordan de ulike perspektivene gir ulike vektlegginger av datamaterialet. Gjennom dette kapitlet trekker jeg også fram min egen forforståelse fra kapittel 1 og 4 der den har hatt betydning for prosessen. Forforståelsen drøftes kritisk i kapittel 8.

I kapittel 6 gjengir jeg kort funn og drøftinger fra de tre artiklene. Drøftingen her er ikke ment som en utdyping, men snarere en oppsummering av den drøftingen som er presentert i de respektive artiklene. Jeg trekker derfor heller ikke inn nyere forskning i denne delen, da dette følger i neste kapittel.

I kapittel 7 drøfter jeg de tre delstudiene samlet opp mot tidligere forskning som presentert i kapittel 2 og teoretiske perspektiver fra kapittel 3. Jeg drøfter hvordan temaene i de tre delstudiene, sosioøkonomisk status, skolestress og mestring kan knyttes til hverandre. Videre drøfter jeg hvordan sosiale strukturer på ulike nivå kan få betydning for unge jenters psykososiale helse og hvordan de ulike nivåene kan påvirke hverandre. Dette drøftes gjennom forståelser av institusjonalisering og aktørskap, og gjennom betydninger av kontekster for mestring.

I kapittel 8 drøfter jeg implikasjoner av de metodiske valgene jeg har gjort, hvordan det har formet studien, og hvordan det kan ha påvirket funnene. Jeg reflekterer også over og drøfter hvordan min forforståelse fra tidligere arbeid, som presentert i innledningen, og den teori- og urobaserte forforståelsen som presentert i kapittel 4, kan ha hatt innvirkning på studiens resultater. Videre drøfter jeg om tematikk og metode i de tre delstudiene er egnet til å si noe om avhandlingens hovedhensikt, og til slutt hvorvidt og hvordan resultatene kan generaliseres.

Kapittel 9 er det siste kapitlet og er kalt konklusjoner og implikasjoner. Her forsøker jeg, basert på funn og drøfting fra de tre delstudiene og samlet drøfting fra kapittel 7, å komme med noen avsluttende betraktninger om sosiale strukturers betydning for unge jenters psykososiale helse. Til slutt skisserer jeg noen innspill til videre forskning og noen implikasjoner for politikk og praksis. Disse må sees mer som retningsgivende enn som konkrete forslag.

2 Ungdom og psykiske helseplager – hva sier forskningen?

Forskningsfeltet ungdom og psykisk helse er bredt og omhandler både karakteristikk av spesifikke symptomer som depresjon eller angst (Lemstra et al., 2008; Soest & Wichstrøm, 2014) og mer generelle psykiske helseplager (Reiss, 2013). Feltet tar også opp hvordan en rekke ulike tema virker inn på den psykiske helsen, for eksempel søvn, samlivsbrudd hos foreldre, fattigdom, mobbing, skolestress, sosial ulikhet på nasjonalt plan, økt selvrappotering, tilgang til hjelpeapparat og annet (Collishaw, 2015). Disse undersøkes i kvantitative studier hvor man ser på sammenhengen mellom ulike faktorer som kan påvirke psykisk helse, slik som psykiske helseplager og sosioøkonomisk status (Reiss et al., 2019), eller i kvalitative studier som utforsker meningsinnholdet i plagene, for eksempel hva stress handler om for ungdom (Pedersen & Eriksen, 2019; Øgård-Repål et al., 2017).

Bakgrunnen for denne studien er den generelle økningen av, og interessen for, selvrappoterte psykiske helseplager hos jenter. Derfor gir jeg et kort overblikk over denne utviklingen først. Deretter går jeg nærmere inn på de tre områdene som er temaer i avhandlingens tre delstudier, nemlig sosioøkonomisk status, skolestress og mestring. Gjennom kapittelet omtaler jeg studier av generelle psykiske plager, depressive symptomer og stress og forsøker å poengtere hva som er særlig relevant for jenter.

2.1 Økning i selvrappoterte psykiske plager

Selvrappotering av psykiske helseplager har økt i mange år (Bor et al., 2014; Gariépy & Elgar, 2016; Hagquist et al., 2019; Torikka et al., 2014), selv om man også skal være oppmerksom på at det finnes studier som viser minimal økning (Dey et al., 2015). Når det gjelder mer spesifikt depressive symptomer, ser man også en økning (Keyes et al., 2019).

I Norge har økningen av selvrappoterte psykiske plager blitt særlig tydelig gjennom årlig presentasjon av den nasjonale undersøkelsen Ungdata (Bakken, 2016, 2019). I forskningslitteraturen finner man at særlig internaliserende plager blant jenter øker (Bor et al., 2014), og at en økende andel jenter rapporterer om depressive symptomer (Collishaw, 2015; Gariépy & Elgar, 2016; Torikka et al., 2014), mer enn gutter (Soest & Wichstrøm, 2014; Torikka et al., 2014). Det er

også internasjonalt anerkjent at man ser et kjønnsgap i rapporteringen av psykosomatiske symptomer² blant ungdom, (European Commission, 2000; Hagquist et al., 2019; Högberg et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2009). Man ser det samme når det gjelder stress (De Vriendt et al., 2011; Glasscock et al., 2013; Landstedt & Gådin, 2012).

Samtidig pekes det på at mediene har bidratt til å skape et bilde av en psykisk plaget ungdomsgenerasjon som utsettes for mye press (Bakken et al., 2019; Eriksen, 2020). Bildet av en hel generasjon i Norge som stresset og psykisk plaget er for unyansert (Bakken et al., 2019; Madsen, 2018), og det påpekes store variasjoner innad i ungdomsgruppa når det gjelder hvor mye press og stress de opplever (Bakken et al., 2019).

I nyere forskningslitteratur pekes det på en type ny utsatthet i form av økt prestasjonskultur for ungdom (Katznelson et al., 2021). Videre trekkes det fram at unges problemer gjerne omtales i kjønnsdelte vendinger der det for jentene kan innebære sykeliggjøring og stakkarsliggjøring, typisk uttrykt i omtaler som en generasjon jenter med mye psykiske helseplager (Sletten et al., 2021) og som er «sykt seriøse» (Hegna et al., 2013). Det hevdes også at særlig jentene står i fare for å få sine utfordringer individualisert og forstått som problemer som angår psykisk helse (Nielsen & Henningsen, 2018). Slik sett framskrives det en kjønn og generalisert forståelse av jenter som gruppe og deres psykiske helseplager. Men disse samlebegrepene er imidlertid ikke representative for alle og det ligger en utfordring i at nyanser og kontekster fort blir usynlige i slike dominerende fortellinger (Sletten et al., 2021).

Ut fra foreliggende forskning kan man altså se en økning i internaliserende plager, i depressive symptomer og i stress. Jenter rapporterer gjennomgående om mer plager enn gutter. Kjønnsgapet viser at det kan være hensiktsmessig å skille mellom kjønn når man utforsker psykiske helseplager. Samtidig må man være oppmerksom på nyanser innad i kjønnsgruppene.

² Samlebetegnelsen psykosomatiske symptomer kan ikke automatisk sammenliknes med psykiske plager, men er tatt med her som en oppsummering. I Högberg et al. (2020) brukes HBSC-SCL som mål, og det vises høy korrelasjon mellom de to undergruppene av symptomer – somatiske og psykiske. Dermed kan det i dette tilfellet gi mening å se denne studien i sammenheng med studier som måler psykiske plager.

2.2 Psykisk helse og sosioøkonomisk status

Når befolkningen med lav sosioøkonomisk status (SØS) har høyere forekomst av psykiske plager enn befolkningen med høy SØS, kalles det for en negativ sosial gradient (Elstad, 2012). Noen bruker benevnelsen fattigdomsrelaterte belastninger (*poverty-related stressors*, PRS), som handler om for eksempel økonomisk bekymring og strev, diskriminering og familiekonflikter (Wadsworth et al., 2011). Sammenhengen mellom SØS og psykiske helseplager blant voksne er vel etablert (Wilkinson & Pickett, 2010). Sammenhengen for ungdom har imidlertid vært noe omdiskutert, fordi den viser seg i noen studier, men ikke i andre (Collishaw, 2015; Fröjd et al., 2006; Reiss, 2013; Svedberg et al., 2016). Det er også vist en sammenheng mellom graden av sosial ulikhet innad i et land, altså hvor stort gapet mellom lav og høy SØS er, og befolkningens psykiske helse. Dersom den sosiale ulikheten er stor, er det høyere andel av psykiske plager i landet (Wilkinson & Pickett, 2010).

En systematisk litteraturstudie av sosial ulikhet i forbindelse med psykiske helseplager blant barn og unge finner en negativ sosial gradient. Det påpekes i midlertid at gradienten varierer ved ulike markører eller mål for SØS (Reiss, 2013). Dersom man ser spesifikt på stress og depressive symptomer blant ungdom, er den negative sosiale gradienten til stede i noen studier (Finkelstein et al., 2007; Glasscock et al., 2013; Lemstra et al., 2008; Moor et al., 2015), men ikke i andre (Landstedt & Gådin, 2012; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002).

De siste årene har en rekke studier vist en sosial gradient knyttet til ungdoms psykiske helse (Kim & Hagquist, 2018a; Kinge et al., 2021; Reiss et al., 2019; Weinberg et al., 2019).³ Det vises også til sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status, belastende livssituasjon og psykiske helseplager for ungdom (Reiss et al., 2019). Det er poengtert at den sosiale gradienten også er gjeldende i land med relativt lite sosial ulikhet (Weinberg et al., 2019), og at man må være oppmerksom på utfordringer knyttet til den sosiale gradienten for ungdom selv om økonomien i landet bedrer seg (Kim & Hagquist, 2018a). Videre finner man at ungdom som opplever høy subjektiv sosioøkonomisk status, rapporterer om lavere grad av psykiske helseplager selv om foreldrene hadde lav

³ Kim og Hagquist (2018) måler psykosomatiske symptomer.

SØS. Det ser altså ut til at høy subjektiv sosioøkonomisk status til en viss grad beskytter mot lav SØS hos foreldrene (Weinberg et al., 2019). En studie finner også at lavere økonomisk nivå i landet generelt ikke forklarer økning i plager, men at bekymring over familiens økonomi forklarer utviklingen, både for gutter og for jenter (Kim & Hagquist, 2018b).

En artikkel antyder at det i Norge er i ferd med å utvikles en omvendt sosial gradient med mer psykiske helseplager blant unge med høyere SØS (Eriksen, 2020). Dette bildet harmonerer, slik jeg leser det, ikke med de kildene som det henvises til i den respektive studien, og heller ikke med annen ny forskning på feltet (Kinge et al., 2021).

I en del studier om psykiske helseplager blant ungdom og sosioøkonomisk status er kjønnsnyanserte analyser utelatt med den begrunnelsen at man ikke ser kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og psykisk helse (Lemstra et al., 2008; Reiss, 2013). Det er imidlertid hensiktsmessig å nyansere på kjønn, særlig når det gjelder sosioøkonomisk status, fordi jenter og gutter kan påvirkes ulikt av SØS (Vikram, 2004). De ulike aspektene av SØS (for eksempel foreldres utdanning eller inntekt) kan også ha ulik betydning for jenter og gutter (Glasscock et al., 2013).

2.2.1 Oppsummering psykisk helse og sosioøkonomisk status

Forskningen så langt viser en sosial gradient i psykisk helse blant ungdom. Det er relevant å utforske den sosiale gradienten mer nyansert både med tanke på ulike psykiske plager og nyansert på kjønn.

2.3 Stress og skolestress

I dette kapittelet beskriver jeg først kort stressteori. Deretter følger en gjennomgang av forskning om skolestress og til slutt gjennomgang av forskning om skolestress koblet til sosioøkonomisk status.

2.3.1 Stress

Stress og depressive symptomer er nær forbundet, og negativt stress er et typisk forstadium til depresjon (Byrne et al., 2007; Moksnes et al., 2010; Pascoe et al., 2020). Stress er ikke nødvendigvis negativt, og man anser at en viss mengde stress er positivt for prestasjoner. Samtidig kan positivt stress gå over til å bli

negativt (Nixon, 1982). Når stresset går over til å bli negativt, er det gjerne fordi man opplever at belastningen blir for stor, eller sagt på en annen måte: man mestrer ikke lenger. Denne måten å forstå stress og mestring på baserer seg på Lazarus og Folkmans (1984) transaksjonelle stressteori, der samspillet mellom individ og miljø framheves. Belastningen må sees i sammenheng med hvilke ressurser individet opplever å ha tilgjengelig for å mestre utfordringen. Ressursene kan da være i form av for eksempel psykologiske mekanismer eller mer ytre støtte (Lazarus & Folkman, 1984). Både akutte belastninger og vedvarende strev over tid kan føre til stress (Thoits, 2010).

På grunn av kompleksiteten i stressbegrepet er det vanskelig å behandle det presist (Byrne et al., 2007; Ursin & Eriksen, 2004), og i en ny norsk kunnskapsoversikt understrekes det nettopp at begrepene stress og press gjerne brukes om hverandre (Lillejord et al., 2017). I en kvalitativ studie beskriver ungdom selv press som noe eksternt som kommer inn i hodet, mens stress forstås som reaksjonene på presset (Eriksen et al., 2017).

2.3.2 Skolestress

Når man i forskningslitteraturen snakker om skolestress, handler dette i all hovedsak om negativt stress. Skoleprestasjoner er identifisert som en utbredt årsak til stress blant ungdom både i de nordiske landene (Anniko et al., 2019; Bakken, 2019; Moksnes et al., 2010) og i en bredere geografisk kontekst (Banks & Smyth, 2015; Kim, 2021; Parikh et al., 2019; Pascoe et al., 2020). Videre er det pekt på en sammenheng mellom psykiske helseplager og stress knyttet til skoleprestasjoner (Ali et al., 2019; Anniko et al., 2019; Eriksen et al., 2017; Moksnes et al., 2016; Ringdal et al., 2020; Skaalvik & Federici, 2015; West & Sweeting, 2003), selv om det også finnes studier der sammenhengen ikke er så tydelig (Högberg et al., 2020; Kim, 2021). En studie knytter skolestress blant både gutter og jenter til økt bekymring, som igjen gir dårligere psykisk helse (Anniko et al., 2019). Videre er det vist at stresset øker med alderen og er særlig knyttet til overganger mellom skoler, for eksempel fra ungdomsskole til videregående skole (Bakken, 2019; Giota & Gustafsson, 2017; Klinger et al., 2015).

Kvalitative studier beskriver skolestress som handler om tidspress i forbindelse med lekser, øving til prøver og fritidsaktiviteter (Banks & Smyth, 2015; Eriksen

et al., 2017; Låftman et al., 2013; Östberg et al., 2015). Videre handler det om en framtidsbekymring knyttet til inntak på videregående skole eller høyere utdanning (Banks & Smyth, 2015; Øgård-Repål et al., 2017) og en generell bekymring for framtidsutsikter (Banks & Smyth, 2015; Eriksen et al., 2017). Presset om å sikre seg gode nok karakterer til å komme inn på videregående skole er uttalt allerede i 9. klasse (Øgård-Repål et al., 2017). En studie trekker også fram at lærere, mer enn foreldre, skaper press om å gjøre det bra på prøver (Banks & Smyth, 2015). Dette aspektet blir noe utdypet i neste delkapittel om skolestress og sosioøkonomisk status.

Det er pekt på et behov for å undersøke hvordan skole, utdanningssystem og samfunnsforhold kan påvirke psykisk helse og stress blant ungdom (Elstad & Barstad, 2008; Lillejord et al., 2017). En svensk studie viser at skolereformene som legger større vekt på standardiserte tester, måling og vurdering, har ført til økt skolestress og lavere tiltro på egne prestasjoner blant elevene. Effekten er sterkere for jenter enn for gutter (Högberg et al., 2021). I en sammenlikning mellom ulike land i Europa og Nord-Amerika finner man en økning i skolestress i landene med dårlige testresultater fra PISA-undersøkelsen i årene etter at resultatene ble publisert. Denne utviklingen gjelder også for Norge (Klinger et al., 2015). Det er også trukket fram at noen høyt presterende jenter risikerer å falle ut av utdanningssystemet knyttet til psykisk mistriivsel (Larsen et al., 2020).

I en av de nyeste studiene fra Norden fant forskerne at skolestress ikke kan forklare den sterke økningen i psykiske plager de siste 25 årene (Högberg et al., 2020). Det ser imidlertid ut som skolestress kan forklare kjønnsgapet i psykiske plager, fordi skolestress står for en stor andel av økningen av symptomer blant jenter, men ikke hos gutter (Giota & Gustafsson, 2017; Högberg et al., 2020). Kjønnsgapet i skolestress er kjent fra flere studier i Norden (Anniko et al., 2019; Högberg et al., 2020; Klinger et al., 2015; Östberg et al., 2015) og er i tillegg vist i andre vestlige land (Banks & Smyth, 2015; West & Sweeting, 2003).

2.3.3 Skolestress og sosioøkonomisk status

Den sosiale gradienten i stress blant ungdom ser ut til å være usikker. Noen studier tyder på at generelt stressnivå ikke har direkte sammenheng med sosial klasse (Banks & Smyth, 2015; Landstedt & Gådin, 2012). I en annen studie fant forskerne at det var en sammenheng, og at lav SØS hos foreldre gir mer opplevd

stress blant ungdom. Studien viser imidlertid ulikhet mellom kjønn i hvordan SØS påvirker ungdommen. Blant jenter var det lav utdanning hos foreldre som gav mest utslag på stress, mens det blant gutter var lav inntekt hos foreldre som hadde størst betydning (Glasscock et al., 2013). En svensk studie viste at prestasjonsorienterte stressfaktorer spesifikt hadde sammenheng med SØS når ungdommenes studieorientering (akademisk eller yrkesorientert studieprogram) var brukt som mål på SØS. Man fant da høyere grad av prestasjonsorientert stress blant dem på akademiske studieprogrammer enn blant dem på yrkesfaglige studieprogrammer. Samspillet mellom kjønn og klasse ser ut til å være viktig å ta hensyn til og utforske nyansert når det gjelder stress blant ungdom (Landstedt & Gådin, 2012).

I kvalitative studier har man undersøkt skolestress knyttet til ulike sosioøkonomiske kontekster. Det er imidlertid viktig å merke seg at disse studiene ikke måler sammenliknbare stressnivåer for å si noe om den sosiale gradienten som sådan. Studiene beskriver stressets meningsinnhold i lys av de sosioøkonomiske kontekstene. Norske studier har funnet at press om å få gode karakterer artet seg ulikt avhengig av klasse og sosial kontekst og knyttet til foreldrenes kulturelle kapital (Eriksen, 2020; Pedersen & Eriksen, 2019). Når man skilte mellom ungdom fra den økonomiske middelklassen, der kapitalen handlet om inntekt eller eiendom, og ungdom fra den kulturelle middelklassen, der kapitalen var mer knyttet til utdanning og venstreorienterte verdier, så man at ungdom fra den økonomiske middelklassen opplever et større eksplisitt press enn ungdom fra den kulturelle middelklassen. I den kulturelle middelklassen er presset derimot mer subtilt ved at foreldre forsøker å motivere ungdommene til å gjøre en god innsats og sier at de kan få til det de vil (Eriksen, 2020; Pedersen & Eriksen, 2019). Det uttalte og eksplisitte presset fra foreldre er også kjent fra østlige land blant ungdom med høy SØS (Ali et al., 2019), men forekommer også hos ungdom fra lave og middels inntektsområder (Parikh et al., 2019).

En svensk kvalitativ studie fra en prestisjeskole peker også på at elevenes egen prestasjonsstandard er en kilde til stress – særlig for jenter, som ser på gode prestasjoner som en form for identitet og en innsats for framtiden. Det er også en felles kultur for å være stresset, og det er forventet i miljøet at man presterer på de øverste nivåene. Her oppleves også foreldre som støttende, men indirekte foreldreforventning kommer fram ved at elevene sammenlikner seg med søsken

(Låftman et al., 2013). Videre kan det se ut til at det å lykkes på skolen er særlig prekært for jenter, der de som faller ut av skolen ofte har lav sosioøkonomisk status senere i livet (Vogt et al., 2020).

2.3.4 Oppsummering skolestress

Ut fra foreliggende forskning ser det altså ut til at skolestress er en belastning for jenter, og at dette forklarer noe av økningen i psykiske helseplager. Det er behov for å undersøke skolestress i forhold til samfunnsstrukturer som for eksempel utdanningsinstitusjonen. Samtidig ser det ut til at skolestress ikke kan plasseres like tydelig i den sosiale gradienten som depressive symptomer. Det kan være relevant å utforske skolestress ytterligere i forhold til den sosiale gradienten.

2.4 Hva sier forskningen om mestring?

I dette kapittelet beskriver jeg begrepet mestring, forskningsfeltet og mestringsstrategier generelt. Deretter konsentrerer jeg meg om mestring i tilknytning til de tematiske områdene for denne avhandlingen. Jeg beskriver først hva forskningen sier om ungdoms mestring av sosiale relasjoner, fordi det er det som er hovedtematikken i delstudien som primært handler om mestring (delstudie 3). Deretter beskriver jeg forskning om mestring av skolestress, for så å knytte mestring til sosioøkonomisk status.

2.4.1 Begrepet mestring

Det hevdes at det norske ordet mestring tilsvarer det engelske ordet *coping* og handler om hvordan man håndterer utfordringer uavhengig om utfallet blir positivt eller ikke (Bru, 2019). På norsk betyr verbet *å mestre* å «klare, få til, beherske eller rå med» (Ordnnett.no, 2021a). Substantivet mestring defineres i medisinsk ordbok som en persons «evne til å håndtere» (Ordnnett.no, 2021b). Mestring kan altså handle om måter å tenke på og om handlinger man gjør i møte med det som skal håndteres (Madsen, 2020; Svartdal, 2018). Selv om sosial støtte nevnes som et aspekt av mestring (Svartdal, 2018), ser det likevel ut til at definisjonene av mestringsbegrepet i hovedsak vektlegger individets rolle. Begrepet mestringsstrategier (*coping strategies*) tar også utgangspunkt i individet, og hvordan personen selv håndterer utfordringer (Bru, 2019; Carver et al., 1989).

De tradisjonelle mestringsteoriene omhandler spenningsforholdet mellom belastning og mestringsmuligheter (Lazarus & Folkman, 1984), opplevelse av mestringsevne (Bandura, 1978) og opplevelse av mening og sammenheng (Antonovsky, 1987). Mestring defineres som en aktiv og valgt innsats, i motsetning til ubevisste eller ufrivillige reaksjoner (Connor-Smith et al., 2000; Lazarus & Folkman, 1984).

På engelsk har man også begrepet *resilience*, som i norsk faglitteratur brukes i den fornorskede utgaven *resiliens*. Resiliens kan også omfatte mestring, men er likevel et annet fagområde. Resiliens handler om at det går bra med folk på tross av store belastninger, det fordrer altså en risiko på en annen måte enn ved mestring, og det fordrer et positivt utfall (Borge, 2018). Resiliens er et bredt forskningsfelt og omhandler både kvaliteter og evner ved individet, samspill i individets nære omkrets og større samfunnssystemers tilrettelegging for at folk skal klare seg (Ungar, 2012). Den canadiske resiliensforskeren Michael Ungar (2012) skriver hovedsakelig om resiliens, men nevner noen ganger mestring som en del av dette. Senere i avhandlingen benytter jeg noen av hans teorier, selv om de i hovedsak hører til resiliensfeltet.

I den følgende gjennomgangen av forskningslitteratur har jeg forholdt meg til litteratur om mestring når det er snakk om skandinavisk litteratur og *coping* når det er snakk om engelskspråklige tekster.

2.4.2 Forskningsfeltet

I forskning på ungdom deles mestringsstrategiene inn i områder eller klassifiseringer på ulike måter (Connor-Smith et al., 2000; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), og det er noe variasjon mellom inndelingene selv om de også likner på hverandre. I én inndeling beskrives mestringsstrategiene som aktiv, indre eller unngående, og unngående kan da handle om distraksjoner eller om å la følelser og frustrasjon komme ut (Seiffge-Krenke, 2011; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Mestringsstrategiene kan også inndeles i primæraktiv, sekundæraktiv og inaktiv mestring. Her er primæraktiv mestring rettet mot den ytre belastningen, eller mot personens egen emosjonelle reaksjon på belastningen. Å søke støtte inkluderes også i primæraktiv mestring. Sekundæraktiv mestring retter seg mer mot å tilpasse seg til situasjonen, ved å eksempelvis akseptere, endre egne tanker om situasjonen eller oppsøke

distraksjoner. Inaktiv mestring handler om å unngå problemet eller unngå å tenke på det, for eksempel i form av fornektelse (Connor-Smith et al., 2000; Perzow et al., 2021).

Innenfor forskningsfeltet ungdom er det pekt på utfordringer ved å lage konsise klassifiseringer og beskrivelser av mestring (Compas et al., 2001), noe som gjenspeiler at man opererer med ulike former for inndelingsmodeller, som vist over. Det er også et spenn i feltet der man vektlegger enten psykologiske eller miljømessige forklaringer (Finkelstein et al., 2007).

En annen utfordring som påpekes, er at man må ta hensyn til sosial klasse, kultur og etnisitet for å gi meningsfulle beskrivelser av mestring (Finkelstein et al., 2007). I en studie som sammenlikner ungdommers mestring på tvers av land, fant man for eksempel at jenter fra Vesten viser generelt høyere grad av mestringsatferd enn jenter fra sydlige eller østlige verdensregioner – selv om styrken av ulike stressorer oppgis å vær på omtrent samme nivå. Forekomsten av mestring i form av tilbaketrekning og følelsesutløp var også høyere i vestlige regioner (Persike & Seiffge-Krenke, 2012).

Tilbaketrekning og unngåelse er mestringsstrategier som generelt forstås som problematiske fordi de kan føre til negativ helseutvikling (Carver et al., 1989; Persike & Seiffge-Krenke, 2012; Perzow et al., 2021). Det trekkes også fram at forskningen bør undersøke om unngåelsesstrategier brukes fordi utfordringen virker ukontrollerbar eller fordi kulturelle skript fordrer denne strategien (Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Samtidig påpekes det at det er positivt å navigere mellom ulike mestringsmåter, at man har et repertoar av måter å håndtere situasjoner på og benytter ulike måter i ulike situasjoner tilpasset konteksten (Heffer & Willoughby, 2017). En studie påpeker også at aktive mestrere, altså de som i stor grad benytter alle typer mestringsstrategier, hadde høyest andel psykiske symptomer. Forfatterne peker da på at en engasjert mestringsstrategi, der man søker støtte og forsøker å løse problemer, ikke fungerer beskyttende i kombinasjon med samtidig høy grad av ønsketenkning og fornektelse (Perzow et al., 2021).

Sosial støtte er sett som et sentralt element i det som påvirker ungdoms psykiske helse (Ringdal et al., 2020). Det er hevdet at jenter, mer enn gutter, engasjere seg

i sosiale relasjoner for å mestre utfordringer (Seiffge-Krenke, 2011; Skre et al., 2007), og at jenter oftere enn gutter tar i bruk emosjonsfokuserte mestringsmåter (Parikh et al., 2019; Undheim & Sund, 2017), men at dette mer kan tilskrives kjønnsroller enn at det handler om biologisk kjønn. En feminin kjønnsrolleorientering, kontra en maskulinorientert kjønnsrolle, gir høyere grad av emosjonsfokuseret mestring – uavhengig av kjønn (Washburn-Ormachea et al., 2004).

Det ser altså ut til at forskningsfeltet ungdom og mestring er et komplekst felt der både individuelle strategier, kultur, sosial klasse og kjønn er i spill, og der konteksten for hva som skal mestres og i hvilken sammenheng, er sentralt. I forskningsfeltet benyttes også ulike klassifiseringer av mestringsstrategier. Videre forholder jeg meg ikke til noen bestemte klassifiseringer, men er altså klar over at disse finnes, og nevner noen ganger hvilke klassifiseringsskalaer den respektive forskningen omtaler.

2.4.3 Mestring av sosiale utfordringer med jevnaldrende

Utfordringer eller stress i forholdet til jevnaldrende er utbredt blant ungdom (Seiffge-Krenke, 2011; Östberg et al., 2015), men blir ikke rapportert som den mest vanlige utfordringen (Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Noen studier viser at sosiale utfordringer med jevnaldrende er mer utbredt og av større betydning for jenter enn for gutter (Undheim & Sund, 2017; Washburn-Ormachea et al., 2004), mens andre studier ikke viser dette (Östberg et al., 2015).

Basert på Skinner og Zimmer-Gembeck's (2007) tre strategier for mestring – aktiv, indre og unngående – har Seiffge-Krenke (2011) foretatt en omfattende gjennomgang av ulike studier av ungdommers mestring som handler om sosiale utfordringer med jevnaldrende. Når det gjelder konflikter med venner i nære gjensidige vennskap, er det en mye brukt strategi å snakke med den involverte personen, tenke gjennom problemet og finne en løsning sammen. I mer flyktige vennskap handler mestringen mer om unngåelse og å søke støtte hos andre venner (Seiffge-Krenke, 2011). Dette sammenfaller med andre studier som viser at det å søke støtte og forsøke å finne ut av ting er vanlig når ungdommene har utfordringer med jevnaldrende (Compas et al., 2001). Når utfordringene handler om å løse en konflikt der vennskap står på spill, er det å søke sosial støtte den mest vanlige mestringsstrategien (Seiffge-Krenke, 2011).

I en norsk studie finner man at ungdom som er involvert i mobbing (begge parter), benytter seg mer av emosjonelle mestringsstrategier enn av andre strategier (Undheim et al., 2016). Samtidig viser annen forskning at ved skjult aggresjon av mer relasjonell karakter er tilbaketrekning og grubling vanlig, mens ved mer åpenlys og direkte uttrykt aggresjon er det vanligere å gå utfordringen i møte (Seiffge-Krenke, 2011). Tilgivelse, ofte i sammenheng med å søke støtte og råd, er også trukket fram som en positiv faktor for å løse mobbeproblemer og ha en positiv selvfølelse senere (Flanagan et al., 2012). Det å søke støtte og snakke med noen om mobbeproblemet ser også ut til å henge sammen med positive utfall og mindre fare for gjentakelse (Seiffge-Krenke, 2011). Aktiviteter eller hobbyer oppfattes som positivt eller til hjelp ved utfordringer med jevnaldrende, særlig hvis man er ekskludert fra fellesskapet (Skold, 2014).

Ved alvorligere utfordringer, alvorlig mobbing eller tap av en venn ved død ser det ut til at ungdom benytter seg av internett for å oppnå mestring, fordi det er vanskelig å finne støtte og uttrykke følelsene sine rundt dette til familie eller venner (Seiffge-Krenke, 2011). Mye av forskningen på ungdom, psykisk helse og bruk av sosiale medier peker på negative konsekvenser (Duvenage et al., 2020; Elmquist & McLaughlin, 2018). Samtidig etterspørres det mer forskning på de positive effektene av mediebruk, som det å oppleve samhold og å utvikle identitet (Elmquist & McLaughlin, 2018).

Seiffge-Krenke (2011) finner i sin gjennomgang et mønster spesifikt for jenter i møte med konflikter med jevnaldrende: Jentene etterstreber å bevare og opprettholde relasjonene de inngår i, og navigerer dermed mellom egne og andres behov. De viser dermed omsorg for andres perspektiver og benytter seg helst av mestringsstrategier som opprettholder relasjonen. Seiffge-Krenke (2011) trekker også fram at det ser ut som unngåelse som strategi fungerer dårligere gutter enn jenter.

2.4.4 Mestring av skolestress

Dette er et relativt nytt forskningsområde, og skolestress har fått økt oppmerksomhet i feltet de siste årene (jf. kapittel 2.3). Mange av studiene som nevnes under, baserer seg på fokusgruppeintervjuer der ungdommene blir invitert til å snakke om tema rundt stress, skole og hvordan de håndterer ting. Noe av

det som presenteres som mestring her, kan se ut til å handle om skolestress i seg selv og ikke mestring av skolestress. Jeg har likevel plassert det i dette avsnittet fordi det handler om hvordan jenter håndterer press og krav i skolen.

I to svenske studier kommer det fram at jentene møter skolekrav ved å prioritere skole framfor egne behov og andre ting i hverdagen (Wilhsson et al., 2017; Östberg et al., 2015). Motsatt snakker guttene om at de nedprioriterer skole for å innfri egne behov (Wilhsson et al., 2017). For jentene er det forventet og akseptert at de skal jobbe hardt med skolearbeidet, mens guttene mer blir sett ned på hvis de jobber hardt (Östberg et al., 2015). Når ungdommene skal håndtere skolestresset handler det også om å finne en måte å slappe av på. Både gutter og jenter trekker fram sitt eget rom som et sted å slappe av, og da gjerne ved å bruke sosiale medier, se på serier, spille (gaming) eller se på TV (Eriksen, 2021; Wilhsson et al., 2017). Å se på TV beskrives imidlertid som en mindre bra ting å gjøre, fordi man kan bli definert som lat (Eriksen, 2021). Videre trekker jenter fram at det å være sammen med familien også er en måte å slappe av på, eller dra ut sammen med venner, for eksempel på shopping (Wilhsson et al., 2017). En indisk kvalitativ studie viste at jentene mer enn guttene søkte hjelp og støtte fra lærere eller foreldre ved skolestress (Parikh et al., 2019). I en irsk studie fant man at sosial støtte gjennom positivt skolemiljø og gode relasjoner mellom elev og lærer ser ut til å beskytte mot skolestress. Mens mobbing i motsatt fall kan øke opplevelsen av skolestress. Videre trekker studien fram ungdommenes tro på egen skoleevne som en viktig faktor som gjør at de ikke opplever kravene som for stressende (Banks & Smyth, 2015).

En svensk studie trekker fram individuell prestasjon og å klare ting alene som et individualistisk trekk ved unge jenters stress (Östberg et al., 2015). Mens en annen svensk kvalitativ studie med etnografisk feltarbeid finner at jenter som opplever skolestress, støtter hverandre gjennom felles fritidsaktiviteter. De bygger fellesskap, får oppmerksomheten over på noe annet gjennom aktivitet og snakker med hverandre om at utfordringene gjelder flere, og at de ikke står alene (Gotfredsen et al., 2020). En svensk kvantitativ studie undersøker krav og mestringsmuligheter i skolen. Studien omtaler såkalte mestringsmuligheter for at ungdommene kan mestre kravene: informasjon i god tid, informasjon om hva som skal til for å få gode karakterer, og hjelp fra læreren. Tilgang til disse

ressursene gav lavere stressnivå for gutter, men ikke så mye for jentene (Östberg et al., 2018).

2.4.5 Mestring knyttet til sosioøkonomisk status

Det er få studier som konkret undersøker samspillet mellom mestring og sosioøkonomisk status (Glasscock et al., 2013). Selv om forskningsgrunnlaget er svakt, ser det likevel ut til å være sosioøkonomisk ulikhet i ungdoms bruk av mestringsstrategier generelt, og blant ungdom med lav SØS er det mer bruk av inaktiv mestring (Glasscock et al., 2013; Perzow et al., 2021). Blant jenter er høyere utdanning hos foreldrene forbundet med mer aktiv mestring og mindre unngåelse. For gutter gjelder en liknende sammenheng, men her i forbindelse med foreldrenes inntekt (Glasscock et al., 2013). Økt bruk av inaktiv mestringsstrategi i lavere SØS kan forklares med at disse ungdommene kanskje lever under belastninger som er omfattende og ukontrollerbare, slik at mestringsstrategien deres ikke kan endre situasjonen i særlig grad. På den måten kan en inaktiv (unngående) mestringsstrategi være hensiktsmessig i denne konteksten, selv om den beskrives som en negativ strategi i andre sammenhenger (Perzow et al., 2021). Dette samsvarer med at mestring vil være sensitiv for sosial kontekst fordi mestringsatferd er knyttet til sosiale forhold i omgivelsene (Glasscock et al., 2013). Dette illustreres ytterligere av at ungdom med lav SØS som i hovedsak benyttet seg av kognitive mestringsstrategier, hadde høy symptomskår på depresjon og angst. Dermed kan det se ut til at kognitiv mestringsstil ikke er hensiktsmessig når utfordringene er store og ukontrollerbare (Perzow et al., 2021). Det ser også ut til at mestring er en medvirkende faktor i sammenhengen mellom psykisk helse og sosioøkonomisk status, og at det har mer å si blant jenter enn blant gutter (Glasscock et al., 2013).

I en nasjonal studie fra Portugal fant forskerne at den økonomiske krisen har gitt økt forekomst av økonomiske bekymringer for ungdom. Den vanligste mestringsstrategien for jenter er da å søke støtte hos venner, mens for gutter er det vanligere å forsøke å fikse problemet eller inngå i distraksjoner som for eksempel fritidsaktiviteter. Studien sier ikke noe om mestringsstrategier for økonomiske bekymringer spesifikt (Matos et al., 2016). Det kommer også fram sosioøkonomisk ulikhet i hvordan ungdom mestrer netthet. Ungdom med lav SØS mestrer oftere ved å søke støtte eller si fra til noen utenfor situasjonen

(politi, lærer), eller ved såkalte tekniske løsninger, for eksempel å blokkere personer, sammenliknet med ungdom fra høyere SØS (Wachs et al., 2020).

Noen studier utforsker perspektiver som kan forbindes til mestring, for eksempel forebyggende faktorer. Betydningen av ungdoms relasjon til foreldre undersøkes (Due et al., 2003; Falci, 2011; Låftman et al., 2013), og en studie finner at samspillet foreldre–ungdom–skole var et viktig element som kan ha noe å si for sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og psykiske helseplager (Due et al., 2003). Dette sammenfaller også med en annen studie som viser en sammenheng særlig blant jenter der lav SØS gav svakere foreldrerelasjon og også dårligere mestringsfølelse og selvtillit (Falci, 2011). Blant ungdom på en prestisjeskole i Sverige fant man at ungdom snakket med venner, foreldre og noen ganger lærere ved prestasjonsorientert stress (Låftman et al., 2013). I en norsk kvalitativ studie fremmer foreldre fra arbeiderklassen fritidsklubbene som en viktig arena for ungdommene når det gjelder å passe inn og høre til (Eriksen & Stefansen, 2021).

2.4.6 Oppsummering mestring

Innenfor forskningsfeltet ungdom og mestring forsøker man å klassifisere mestringsstrategier, måle hvilke strategier som brukes, og hva disse strategiene fører til. Det ser ut til at en aktiv måte å mestre på, der problemene imøtegås eller man søker støtte hos andre for å håndtere utfordringen eller håndtere egne følelser, omtales som de mest positive mestringsstrategiene. Utfallet som mestringen ofte måles opp mot, er psykisk helse og fravær av negative helsesyntomer. Videre ser mestringsfeltet ut til å være komplekst og typen utfordring, situasjon, kontekst og kultur kan ha innvirkning på hvordan personen mestrer, og hvilken mestringsstrategi som er hensiktsmessig. Det ser ut til at sosioøkonomisk status har noe å si for hvilke mestringsstrategier som brukes, og at ungdom fra en familie med lav SØS benytter seg mer av unngående mestringsstrategier.

Når det gjelder de spesifikke områdene av utfordringer, ser det ut til at jenter ofte mestrer ved å inngå i sosiale relasjoner hvis de står overfor sosiale utfordringer med jevnaldrende. Ved skolestress dreier noe av håndteringen seg om å leve opp til kravene og om ulike former for atspredelse.

Gitt kompleksiteten i feltet er det behov for forskning som kontekstualiserer ungdommers mestring (Glasscock et al., 2013; Persike & Seiffge-Krenke, 2012), selv om dette vil vanskeliggjøre sammenlikning mellom studier (Glasscock et al., 2013). Det er også hensiktsmessig å utforske mestring i kjønnsnyanserte studier. Det er få studier som utforsker mestring blant unge jenter i en hverdagskontekst, slik Gotfredsen et al. (2020) gjør. I slike studier vil man også kunne få fram større nyanser i meningen med mestringen ut fra ungdoms egen erfaring. Når det gjelder skolestress, er det relevant å undersøke jenters håndtering av skolestress og hvordan dette samspiller med krav i skolen eller samfunnet.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet tar jeg for meg ulike teoretiske begreper og forståelsesmåter som er relevante for å belyse hvordan sosiale strukturer kan få betydning for unge jenters psykososiale helse. Felles for forståelsesmåtene er at de på ulike vis dreier seg om forholdet mellom individ og system eller det såkalte struktur–aktør-perspektivet (Giddens, 2006). Teoriene som er med her, er valgt ut fordi de gir grunnlag for å forstå, og begreper for å omtale, noe av det komplekse og gjensidige samspillet mellom sosiale strukturer og jenters psykososiale helse. De valgte teoriene sier lite eksplisitt om psykisk eller psykososial helse, men forholder seg til begreper som aktør, å bli formet, utvikling og helse. Sagt med andre ord: hva vi gjør, hva vi blir, og hvordan vi har det. Gjennom de valgte teoriene tar jeg sikte på å si noe om at det kan være en sammenheng mellom individets psykiske helse og samfunnet (sosiale strukturer), men også hvordan denne sammenhengen kan oppstå.

Valg av teorier må også sees i lys av at avhandlingen skrives innen et tverrfaglig PhD-program (helse- og idrettsvitenskap) under forskningsområdet psykososial helse, og teoriene gir dermed et bidrag for å utvide feltet. Teoriene som er presentert trekker fram forståelser fra ulike fagfelt som sosiologi, sosial- og kulturpsykologi og sosialpedagogikk. Dette er teorier som spenner bredere enn individuelle, medisinske, psykologiske og mellommenneskelige faktorer som ofte er framtreddende i helsefeltet. Det at barn og unges utvikling har sammenheng med deres omgivelser i form av relasjoner, nettverk og hvordan barnets nære arenaer fungerer er vel etablert i det psykososiale feltet, for eksempel i form av Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (se kap. 3.2.3). Forståelsen av hvordan kultur, organisering av samfunn og historisk kontekst har betydning for hvordan mange ser livsutfordringer som *psykiske* helseproblemer er imidlertid mindre utviklet.

3.1 Struktur–aktør: samfunn og individ

Struktur–aktør-perspektivet innebærer at man kan se folk som sosiale aktører som agerer aktivt innenfor en gitt sosial struktur (Giddens, 2006), men hvorvidt man anser aktørskapet som fritt og meningsskapende eller som underlagt strukturene, varierer en del (Guneriusen, 1996). Aktørskap kan dreie seg om et forhandlingsrom til å definere og verdsette egne opplevelser, slik barn og unge

eksempelvis er aktører i egen jevnaldrendekultur (Corsaro, 2003). Man kan også snakke om aktørskap som går ut over egen jevnaldrendekultur, og at barn og unges aktørskap har noe å si for strukturene i samfunnet (Qvortrup, 2002). Den sistnevnte typen aktørskap vil i større grad være prisgitt hvilke mulighetsrom som tilbys av voksne og maktpersoner.

Strukturer dreier seg om den sosiale konteksten i livet vårt, som ikke er tilfeldig, men formet på bestemte måter. Strukturene endrer seg og blir konstruert av folk i det gitte samfunnet (Giddens, 1986). Normer og verdier inngår i det man omtaler som sosiale strukturer i et samfunn (Giddens, 2006). Man kan også bruke ordet system, som peker på mer konkrete lover og organiseringer (for eksempel skolesystemet eller hjelpetjenester) og fordeling av økonomiske ressurser i et samfunn (Wadel & Wadel, 2007). Struktur–aktør kan på denne måten bety spillet mellom alle disse formene for struktur og aktøren som handler innenfor disse rammene.

For barn og ungdom er sosialiseringprosessen omtalt som det som former dem til en bestemt kulturs normer og verdier, eller til å fungere i et bestemt samfunn. I tråd med struktur-aktør begreper vil sosialiseringprosessen være med å forme unges aktørskap til å passe i det gitte systemet. Samtidig som man også kan si at barn og unge i sosialiseringprosessen er med å påvirke sine omgivelser. Prosessen skjer ved at man får ulike former for tilbakemelding på måten man er på, hva man gjør og sier, hvordan man ser ut, og så videre (Giddens, 2006). Slik påvirkes normaliteten og opplevelsen av normalitet (Giddens, 1979, 2006) i en dynamisk prosess mellom kulturen, følelsene og selvet der målet kan sies å være en «bra» person, og der det kan gi negative følelser å ikke inngå i den dominerende normen for hva som er bra (Markus & Kitayama, 1997). Kritikere med perspektiver fra nyere barndomssosiologi har påpekt at sosialiseringprosessen er mer opptatt av den gitte ordenen og å få barn og unge til å passe inn i denne, og mindre opptatt av barnet selv (Jenks, 1982). Dermed har man fått en dreining mot en ny etablering av kunnskap der man er opptatt av barn/ungdom og deres kultur i seg selv (Corsaro, 2003, 2005; Jenks, 1982; Tingstad, 2019). Det er nylig blitt påpekt at dette perspektivet kanskje har gått for langt, og at det som var ment å utvide feltet, kanskje har ført til at feltet er blitt flyttet, slik at man på noen områder har blitt fortapt i aktørskap (Tingstad, 2019). Man kan si at individet, som i min studie blir den enkelte jente, blir tillagt mer

verdi og mer handlekraft enn det kanskje har, eller at man legger for lite vekt på system og struktur. Denne dreiningen kan se ut til å være nær knyttet til individualiseringen av samfunnet.

3.1.1 Individualisering, institusjonalisering og terapeutisk kultur

Individualisering er et sosiologisk begrep som beskriver at individet i det moderne samfunn er mer fristilt fra sosiale systemer enn det var i tradisjonelle samfunn (Beck, 1992; Giddens, 2006; Honneth, 2004). Begrepet forutsetter den historiske prosessen *individuering*, som innebærer at individet blir mer framtrædende i forhold til det kollektive (Jacobsen, 1998).⁴ Individualiseringen innebærer også en vending bort fra familien som sosialt system, slik at det autonome og unike individet får den høyeste verdien (Beck, 1992). Videre innebærer det en tro på større valgfrihet og flere muligheter for enkeltmennesket samt tro på det unike i hvert menneske (Honneth, 2004). Slik kan man kanskje si at man har opphøyet aktørskapet i favør for sosiale strukturer i samfunnet, der eksempelvis barn og ungdom, slik Tingstad (2019) påpeker, blir tillagt mer handlekraft og påvirkningskraft enn de reelt sett har. Her kan det også trekkes inn at gjennom individualiseringen skjer det paradoksale at individet i stor grad blir underlagt nye styringer gjennom både marked og politikk (Beck, 1992; Honneth, 2004), der selvrealisering riktignok blir en ny mulighet, men faktisk også etter hvert et krav (Honneth, 2004). Slik sett ligger det i individualisering en lovnad om fristilling og om enkeltmenneskets aktørskap, mens man på en annen side kan si at det kun foregår en omarbeiding av styringer og strukturer.

Beck peker også på at individet gjennom individualiseringen ansvarliggjøres på en ny måte, og at årsaken til problemer plasseres hos individet (Beck, 1992). Disse perspektivene er nær knyttet opp til psykologiseringen av samfunnet og den terapeutiske kulturen (Madsen, 2017; Rose, 1989), hvor det hevdes at vektleggingen av individets indre liv har blitt forsterket, og at psykologiske forståelsesmåter har fått stor gjennomslagskraft (Brinkmann, 2015, 2020). Dette innebærer at individets frihet da finnes i menneskets indre, der man kan bli kjent med sitt eget unike selv og de ekte følelsene via psykologiske innsikter (Rose, 1989), og at man følgelig gjennom terapeutiske tilnærminger kan jobbe med seg

⁴ Individuering brukes på dansk. Så vidt jeg har funnet ut, er dette begrepet lite brukt på norsk. En nylig publisert artikkel tar det i bruk med en forklaring om at det «dreier seg om fristilling av individer fra sterke institusjoner i tradisjonelle samfunn» (Neumann, 2020, s. 242).

selv og følelsene sine (Madsen, 2014, 2017). Denne utviklingen kan så også føre til at ungdom forstår seg selv og sitt liv i psykologiske forståelsesrammer og der de utfordringene eller belastningene de møter på i livet, raskt blir forstått som individuelle, psykiske utfordringer. Som påpekt i nyere forskningslitteratur, ser det ut til at særlig jenter er utsatt for disse mekanismene (Nielsen & Henningsen, 2018; Sletten et al., 2021).

Rose (1989) påpeker imidlertid at menneskets tanker og følelser ikke er frie, men formet av samtiden og til dels styrt av det systemet man lever i. Han omtaler dette med begrepet styringsrasjonalitet.⁵ Madsen (2017, 2020) ser også den terapeutiske utviklingen i samspill med en nyliberalistisk vending i politikken der individet gjøres ansvarlig for egen helse. Dermed blir det som kunne vært ansett som samfunnsproblemer og ført til endringer i omgivelser eller institusjonelle organiseringer, løst ved hjelp av politiske tiltak som ytterligere skal styrke individenes evne og mulighet til å navigere i det moderne samfunnet. Den mest nærliggende løsningen i den terapeutiske kulturen er at individet jobber med seg selv og sin psyke og klarer å tilpasse seg eller forholde seg til problemet (Brinkmann, 2015; Madsen, 2017). Angående jenter og psykiske helseplager vil en nærliggende løsning i en slik tankegang være at jentene mottar individuell psykisk helsehjelp, eller lærer seg å håndtere sin egen psyke.

Det at individet styres, og også gjennom individualiseringen underlegges eller underkaster seg nye styringer, kan sees i sammenheng med betegnelsen institusjonalisering. At noe er institusjonalisert, behøver ikke bety det samme som at det foregår innenfor en gitt institusjon eller organisasjon for eksempel skolehelsetjenesten. Institusjonalisering kan forstås som noe mer abstrakt, at virkeligheten generaliseres, og at handlinger blir koordinerte (Giddens, 1986; Smith, 2002). Man kan for eksempel kalle det en institusjonalisering når et begrep blir satt i system i offentlige dokumenter og skjemaer og får et bestemt innhold. På den måten kan distinkte måter å tenke om ting på, eller normative forståelser av hvordan noe bør være, befestes som en struktur i samfunnet. Institusjonalisering kan dermed forsterke individualisering og psykologisering av unge jenters liv, ved at utfordringer som angår unge jenter skrives fram i forskning og i offentlige dokument i bestemte ordlyder der de for eksempel

⁵ Rose (1989) bruker det engelske begrepet *governmentality*.

omtales som psykiske helseplager og videre der motsvaret eller tiltakene som skal bøte på de psykiske helseplagene kommer i form av økt helsehjelp eller opplæring i psykisk helse og der jentene henledes til å vende blikket innover. På denne måten blir både problem og løsning fanget i samme loop og aktørene, eller jentene, får lite mulighet til å vende oppmerksomheten mot å endre strukturene, slik også Eriksen et al. (2017) finner at ungdom i liten grad virker å se muligheter for.

3.1.2 Sosiohistorisk forståelse av individ og system

Sosiohistoriske teorier påpeker at vår psyke og vår forståelse av oss selv og hverdagen varierer i ulike tider og i ulike samfunn (Bronfenbrenner, 2005; Mills, 1959/2000; Ratner, 1991). Slik sett har vi i vår tid og i vårt samfunn kanskje en psyke og en forståelse av oss selv i tråd med individualiseringen og den terapeutiske kultur.

Innenfor sosial- og kulturpsykologien er Vygotsky kjent for sin teori om sosiohistorisk påvirkning på menneskers utvikling (Bronfenbrenner, 2005; Ratner, 1991). Han hevder at hver person utvikler seg i relasjon til andre personer og i relasjon til omgivelsene sine (Vygotsky, 1978), og videre at utviklingen, og hvilke kognitive prosesser som tas i bruk, vil variere med både kultur, organisering av samfunn og historisk kontekst (Luria, 1976). Slik sett bekrefter Vygotsky gjennom sin sosio-historiske teori prosessen som skjer ved at ungdom sosialiseres inn i en individualistisk og terapeutisk kultur, og der forståelsene manifesteres gjennom institusjonalisering. Et av Vygotskys viktigste poeng er nettopp AT strukturer som kultur, organisering av samfunn og historisk kontekst har betydning.

Innenfor sosiologien fremmer Mills de sosiohistoriske perspektivene i boken *The sociological imagination*. Han argumenterer for verdien og viktigheten av å kunne se sammenhenger mellom enhver persons hverdagsliv og historiske og samfunnsmessige kontekster (Mills, 1959/2000). På et vis kan man si at Mills fremmer en bevisstgjøring av forståelsene som Vygotsky peker på. Disse perspektivene er også viktige for å forstå utfordringer i ungdommers liv (Vogt, 2020b). Mills (1959/2000) hevder at det ofte er vanskelig å se utover den virkeligheten vi erfarer her og nå. Når vi utsettes for et individualiserende syn og en individualisert virkelighet, vil vi for eksempel bli mindre og mindre i stand til

å se noe annet enn nettopp dette. Den sosiologiske forestillingsevnen⁶ innebærer derimot å se meninger, sammenhenger og strukturer utenfor individet – altså utenfor oss selv. Det krever at vi «tenker oss selv vekk» (Giddens, 2006, s. 4). De sosiohistoriske teoriene åpner altså for at vi kan se sammenhenger som er større enn oss selv, og se at vi selv ikke bare ER slik vi er, men at dette er prosesser som er dynamiske og påvirkelige og dermed ikke ultimate sannheter.

Psykologen David Smail (2005) hevder at psykologi som fag bidrar til forringelsen av (den sosiologiske) forestillingsevnen. Han skriver: «psykologien vil absolutt ikke være til hjelp for å korrigere denne mangelen»⁷ (Smail, 2005, s. 32, min oversettelse). Han hevder at psykologi, i stedet for å gjøre folk oppmerksomme på styringer og krefter som virker inn på deres hverdagsliv, leder dem til en indre verden der de er overgitt til seg selv. Dersom man så tenker seg at en ungdom har en utfordring som om mulig kan forstås og arbeides med i omgivelsene (strukturelt), men der denne tolkes som en psykisk utfordring og ungdommen så søker psykologisk hjelp, ser man igjen at man havner i en slags loop, der problemer og hjelpetiltak potensielt forsterker hverandre og ikke åpner for andre forståelser.

En konsekvens av en for stor vektlegging av individet og psykologiske forståelser er at man kan tro at noe kommer fra en selv, for eksempel ønsket om å utnytte sitt fulle potensial, men det gjør ikke nødvendigvis det. Våre ønsker, interesser og behov kommer også fra systemer og strukturer som vi lever livet vårt innenfor (Smail, 2005). Slik sett er vi tilbake til teoriene om institusjonalisering og styringsrasjonalitet der individene styres til å forstå seg selv som egne, unike individer med evne til å bestemme og velge fritt. Grunnet den økende individualiserende tendensen og en terapeutisk kultur kan det være vanskelig å bli klar over systemene og strukturene som er med og styrer hverdagslivet og tankelivet. Det er her den sosiologiske forestillingsevnen (Mills, 1959/2000) og bevisstheten om sosio-historiske forståelser av mennesket (Luria, 1976; Ratner, 1991) blir sentral, fordi det åpner for å reflektere over utfordringer

⁶ *The sociological imagination* er andre steder oversatt på norsk til «sosiologisk fantasi» (Lie, 2020; Vogt, 2020, s. 119).

⁷ På originalspråket: «Psychology will be absolutely no help in correcting such ignorance» (Smail, 2005 s. 32).

i livet ikke bare som personsentrerte utfordringer som må løses for hvert individ, men som større strukturer.

I denne avhandlingen ligger det til grunn en antakelse om at forståelsen av livsutfordringer som psykiske problemer er i ferd med å bli utbredt (se også kap. 4.3.2, forforståelse). Likevel er det ikke avhandlingens ambisjon å spesifisere eller undersøke hvordan denne fortolkningen skjer eller å (be)vise at det foregår slike psykologiseringer av folks liv. Avhandlingen tar derimot sikte på å utvide horisonten igjen, å synliggjøre kontekstene rundt de psykososiale problemene og forsøke å synliggjøre at problemene også kan plasseres i strukturene og at de kan være både økonomiske, politiske, strukturelle og sosiale.

I de kommende delkapitlene vil jeg først presentere og deretter drøfte tre ulike sosioøkologiske teorier som gir grunnlag og begreper for å forstå ikke bare AT, men HVORDAN utfordringer, og i denne avhandlingen da psykososiale helseplager, kan forstås i lys av noen sosiale strukturer. De sosiale strukturene jeg her konkret vil rette blikket mot er sosioøkonomi og sosial ulikhet (Link & Phelan, 1995), normer, verdier, diskurser og sosial organisering av hverdagen (Smith, 2005) og til slutt omgivelsene og systemets rolle i mestring (Ungar, 2012).

3.2 Sosioøkologiske forståelsesmodeller

Sosioøkologiske forståelser søker å belyse samspillet mellom individ og system og samspillet mellom ulike deler av systemet eller omgivelsene. Teoriene påpeker at hvordan vi har det, og hvordan vi evner å leve hverdagen, handler om samspill med og i ulike lag av systemer og strukturer rundt oss (Bronfenbrenner, 1979, 2005; DeVault, 2020; Elstad, 2012; Link & Phelan, 1995; Ungar, 2012). Teoriene finnes i ulike sosiale fagfelt, innenfor både sosialpsykologi, sosiologi og sosialepidemiologi. Jeg trekker videre fram tre sosioøkologiske modeller. De tre er valgt fordi de er spesifikt aktuelle for de tre tematiske områdene for avhandlingen, og teoriene er også til stede i hver sin delstudie. Samtidig er de valgt fordi de samlet sett gir grunnlag for å drøfte individets navigering eller agering innad i strukturer.

3.2.1 Sosialepidemiologi og teorien om den grunnleggende årsak

I sosialepidemiologi brukes modeller vanligvis for å forklare årsakssammenhenger mellom ulike sosiale forhold og individets helse. En persons helse presenteres ofte som «et sluttprodukt av kjeder med årsaksfaktorer – helsedeterminanter» (Elstad, 2012, s. 351). Årsakene framstilles lagvis utenfor individet, fra det nære og konkrete til mer perifere årsaker. Elstad (2012) trekker fram at de sosialepidemiologiske modellene bidrar til å løfte årsakene til dårlig helse vekk fra individet, men at modellene ikke i tilstrekkelig grad antar individet som en handlende aktør. Samspillet mellom individet og helsedeterminantene forsvinner.

Teorien om grunnleggende årsaker fra Link og Phelan (1995) bidrar til en mer dynamisk forståelse av dette samspillet. Teorien går ut på at det ikke holder å bruke spesifikke forklaringer på helseulikheter, fordi ulikhetene vedvarer selv om man får bukt med de spesifikke helsefarene eller sykdommene. Videre hevder forfatterne at sosiale forhold, for eksempel sosioøkonomisk status, fungerer som en grunnleggende årsak (Link & Phelan, 1995), en understrømning som stadig genererer det samme utfallet selv om konteksten endrer seg (Elstad, 2012). I stedet for å forstå problematikken slik at lav sosioøkonomisk status fører til dårlig helse (*social causation*), eller slik at dårlig helse fører til at man beveger seg nedover på den sosioøkonomiske skalaen (*social selection*), hevder Link og Phelan (1995) at det foregår en mer kompleks prosess. Det handler om tilgang på og nyttiggjørelse av ressurser og at folk i lavere sosioøkonomiske sjikt av befolkningen har dårligere tilgang på ressurser og også nyttiggjør seg dårligere de ressursene som finnes. Altså at ressursene ikke er like tilgjengelige for alle. Teorien om grunnleggende årsaker gir individet mer aktørskap enn tradisjonelle sosialepidemiologiske modeller fordi det framkommer at det foregår en aktiv navigerings- og forhandlingsprosess for å dra nytte av tilgjengelige ressurser.

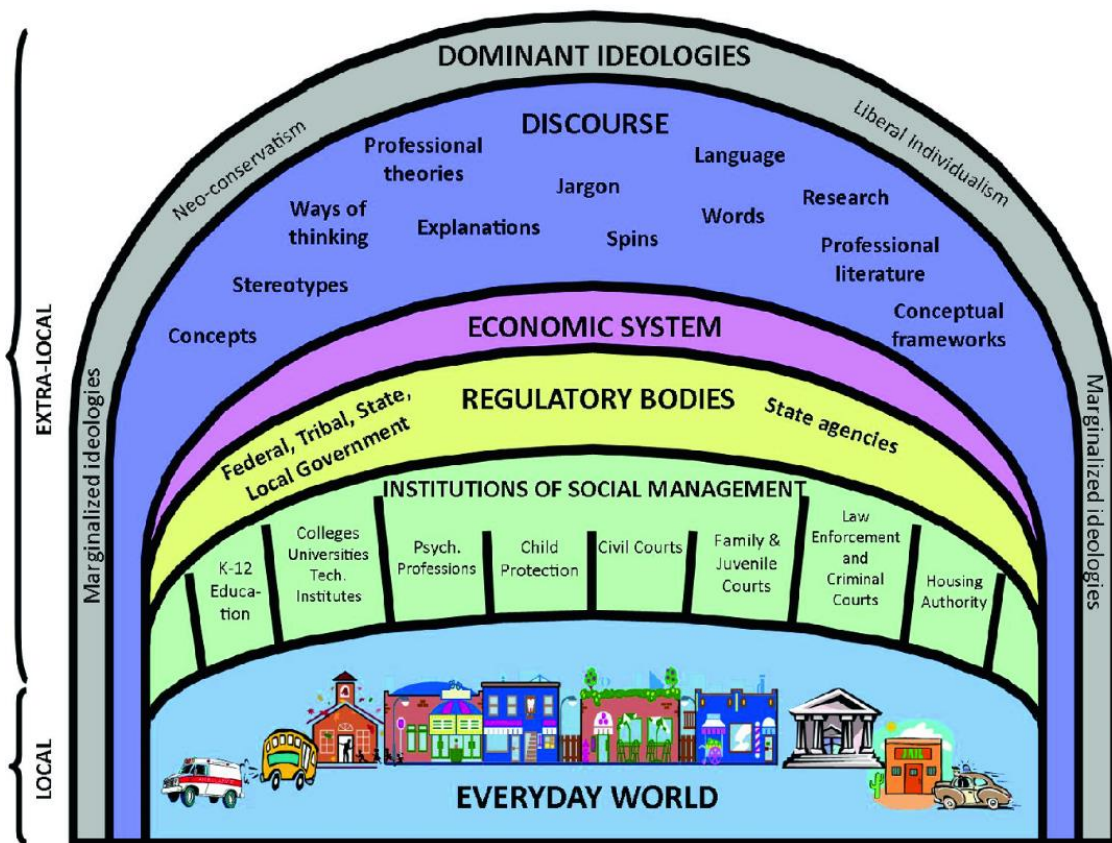
3.2.2 Institusjonell etnografi og hverdagen som sosialt organisert

I den sosiologiske retningen institusjonell etnografi ser man folks levde liv i samspill med institusjonelle rammer og føringer (Smith, 2005). Den canadiske sosiologen Dorothy Smith er kjent som opphavskvinnen til retningen. Hun har vært opptatt av å utforske hva folk gjør i hverdagslivet sett opp mot diskurser og ideologier i samfunnet (Campbell & Gregor, 2004; Smith, 2005). Diskurser, verdier og ideologier er gjerne institusjonalisert gjennom ulike organiseringer og

ofte synlige gjennom høyere ordens tekster (Nilsen, 2015; Smith, 2005). Forbindelsen mellom folks hverdag og de institusjonaliserte rammer og verdier kalles en styringsrelasjon og handler om hvordan individer forholder seg til organiseringer eller diskurser i samfunnet i det de gjør og tenker (Smith, 2002, 2005).

Dorothy Smith omtaler det folk gjør, med en utvidet forståelse av begrepet arbeid. Med dette menes hva folk bruker tiden sin på, hvilke handlinger og hvilket mentalt arbeid de legger ned innsats i, og tankene og refleksjonene deres om dette arbeidet (Smith, 2002, 2005). Man kan si at det handler om hverdagsarbeid. Det må ikke forveksles med kun lønnet arbeid eller den konkrete oppgaven man er satt til å utføre, men det handler om alle små og store gjøremål, både i fysisk utførelse og i planlegging og tankearbeid (Magnussen, 2015b; Smith, 2002). Dette arbeidet foregår i ulike individers hverdag på ulike steder, men handler ofte om det samme, man kan si at arbeidet er koordinert, fordi det inngår i den samme styringsrelasjonen (Smith, 2002). En styringsrelasjon handler ikke nødvendigvis om en instrumentell og lineær maktutførelse, men et samspill mellom de som lever sitt liv, og den strukturelle konteksten de lever innenfor.

Tekstens rolle er framtrødende i institusjonell etnografi og inngår i styringsrelasjonen – ofte gjennom tekster som formidler hva som er ønsket eller forventet at man skal gjøre. Tekster fungerer som brobyggere «mellom det faktiske og det diskursive, mellom hverdagsaktivitetene i livene våre og styringsrelasjonene» (Widerberg, 2015, s. 22). Styringen kan synliggjøres ved at man oppdager spor av tekster i folks liv gjennom lokale tekster som er fysisk til stede i erfaringene, eller ved at de blir referert til. Denne teorien er ytterligere beskrevet i kapittel 5.4 under analysemetode.



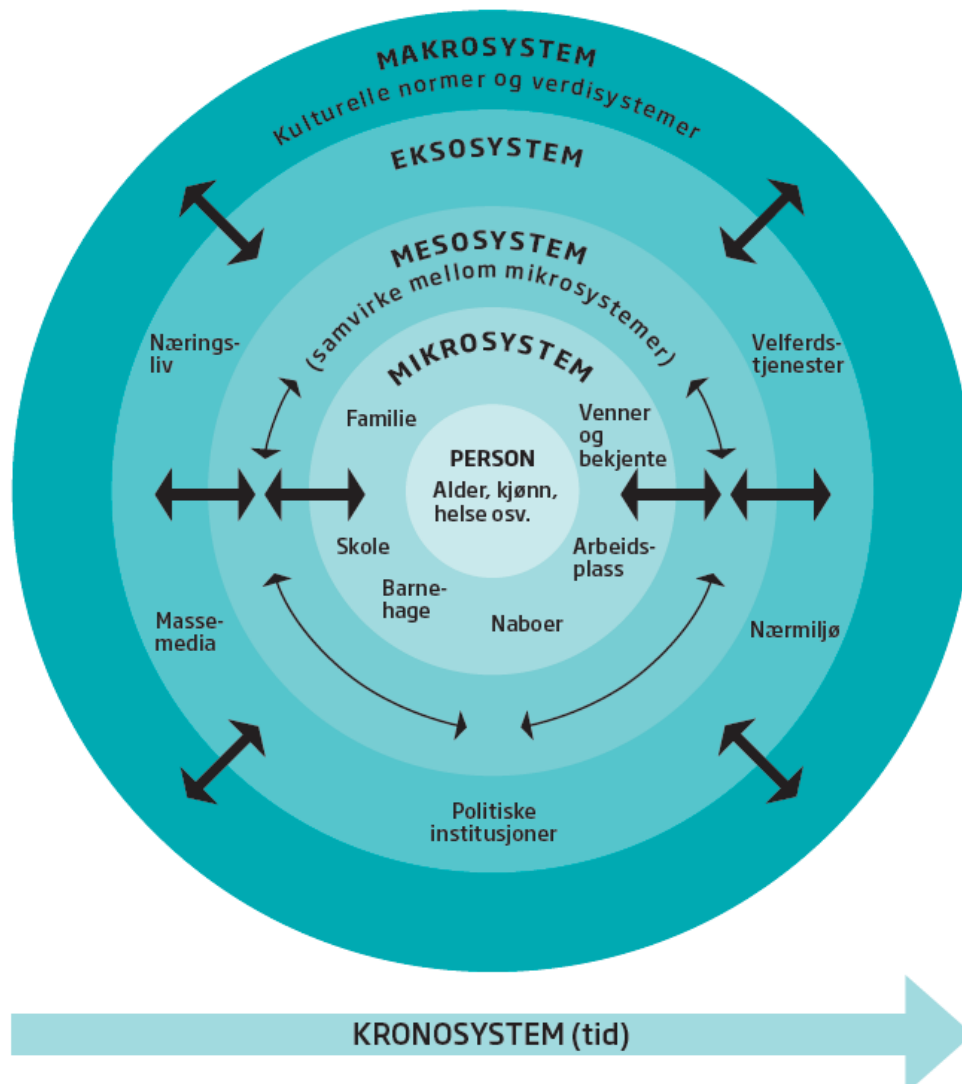
Figur 1. Det sosialt organiserte samfunnet og dets institusjoner (Pence, 2021, s. 331)

Pence (2021) legger fram et eksempel på en visuell modell av den sosiale organiseringen (se figur 1). Her er imidlertid ikke et selvstendig individ presentert, men en illustrasjon for hverdagslivet. I institusjonell etnografi er man ikke primært opptatt av enkeltindividet, men av samspillet mellom folks virksomheter (Smith, 2005). Man anser også individene og systemet (inkludert diskurser) som uløselig sammenbundet og i gjensidig dialog (Smith, 1996).

3.2.3 Sosialøkologisk forståelse av mestring og resiliens

Den canadiske resiliensforskeren Michael Ungar har utarbeidet en sosialøkologisk forståelse av resiliens (Ungar, 2012; Ungar, Ghazinour, et al., 2013). Forståelsen er basert på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som beskriver menneskelig utvikling i en sosial kontekst. Bronfenbrenners teori tydeliggjør de ulike lagene eller nivåene av omgivelser rundt individet, fra de nære omgivelsene til de mer fjerne, og legger vekt på samspill og interaksjon mellom disse. Historisk og kulturell utvikling er også inkludert i teorien (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Modellen er illustrert i figur 2. Ungar mener at resiliens- og delvis mestringsfeltet har vært preget av en for sterk tro på individuelle evner og ressurser i hver person, og sosialt samspill i personens nære

miljø. Han hevder at ved å rette søkelyset mot individuelle kvaliteter begrenser vi feltet til å bare forstå en brøkdel av hvorfor ting skjer slik de skjer, eller hvorfor folk klarer seg slik de gjør (Ungar, 2012).



Figur 2. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Utdanningsforskning, 2015)

Ungar (2012; Ungar, Ghazinour, et al., 2013) fronter en desentralisering av individet og hevder at miljø, omgivelser og systemer betyr like mye som, om ikke mer enn, enhver persons evner eller ferdigheter. Dermed retter han blikket utover og sier at det er mer hensiktsmessig og bærekraftig å jobbe med de strukturelle forholdene rundt folk enn å legge vekt på individuelle tiltak og psykologiske strategier. Han kaller de strukturelle forholdene for «mulighetsstrukturer»⁸ (Ungar, 2012, s. 21). Samtidig trekker han individets rolle

⁸ Opprinnelig begrep på engelsk *opportunity structures* (Ungar, 2012, s. 21).

inn igjen og sier at det handler om å kunne navigere i komplekse sosiale landskaper, dels sosialt forstått som menneskelige relasjoner i personens nære miljø, men også sosialt forstått som systemet som er tilgjengelig i samfunnet (Ungar, 2012). Ungar (2012) hevder også i sin sosialøkologiske forståelse at meningsinnholdet i mestring er kulturelt betinget. Med dette mener han at hva som oppfattes som risiko, hva som oppfattes som god mestring, og hva som oppfattes som å klare seg bra, er formet av, og avhenger av, den kulturelle og diskursive konteksten det skjer innenfor. Dette er i tråd med de sosiohistoriske teoriene som sier at endring gjennom tid, enten ved historisk og kulturell utvikling eller ved hendelser i livet til hver enkelt, påvirker hvordan man er, og hvordan man har det (Bronfenbrenner, 2005; Luria, 1976).

3.2.4 Teoretisk drøfting av samspill mellom sosioøkonomisk status, institusjonell etnografisk forståelse av folks hverdag og mestringsteori

Felles for de tre teoriene, teorien om grunnleggende årsaker, institusjonell etnografi og sosialøkologisk forståelse, er at de legger vekt på system, men likevel ser individet som en aktiv handlende part som samspiller med den konteksten de er i. Teoriene inkluderer aspekt som tilsier at aktørskapet gjøres innen mulighetsrommet i sosiale strukturer, og i de to sistnevnte teoriene inkluderes også diskurser, kulturelle normer og verdier. Smith (1996) og Ungar (2012) påpeker imidlertid at folk, med sine levde liv, også er med og forme diskursene. Det er altså snakk om et dialogisk forhold.

Mestringsbegrepet er, som beskrevet i kapittel 2, et individuelt ladet begrep. I tradisjonell mestringsteori inkluderer man riktignok omgivelsenes rolle (Lazarus & Folkman, 1984) og sosiale aspekt (Antonovsky, 1987; Bandura, 1978). Teoriene kan likevel sies å være individorienterte fordi de tar utgangspunkt i individet. Når Ungar (2012) hevder at individet vektlegges i for stor grad, handler dette om at mestringen står og faller på om individet evner å navigere og benytte seg av ressursene i omgivelsene. På den måten kan man si at tradisjonell mestringsteori (Lazarus & Folkman, 1984) på noen måter sammenfaller med teorien om grunnleggende årsaker, der det handler om individets evne til å navigere i ressurser og at ulike sosioøkonomiske statuser muliggjør ulike grader av navigering (Link & Phelan, 1995). Dette innebærer at man aldri kan si at alle har like muligheter, og det innebærer også at et slikt av befolkningen med lav sosioøkonomisk status alltid vil komme dårligere ut sammenliknet med andre fra

høyere sosioøkonomiske statuser. (Ungar, 2012, s. 17, min oversettelse) kritiserer tradisjonell mestringsteori og forsøker å vektlegge omgivelsenes rolle mer i det han sier: «det forblir familiene, lokalsamfunnet og statens ansvar å gjøre ressursene tilgjengelige».⁹ I tråd med Ungar (2012) vil tilnærmingen til problemet med økte psykiske helseplager være at man bør vektlegge løsninger i omgivelsene og gjør strukturelle grep som skal bedre situasjonen. Eksempler på dette kan være å sikre gode levekår og utdanning til alle og sikre lik tilgang på hjelpetiltak. Hans teori står imidlertid i fare for å til en viss grad komme kort i møte med teorien om grunnleggende årsaker, fordi man ved å vektlegge system i for stor grad igjen vil kunne miste av syne at individer med ulike livsbetingelser vil navigere i og benytte seg av systemet i ulik grad. Samtidig nyanserer Ungar (2012) dette med å si at det handler om både individet og systemet, men at det sosialøkologiske systemet ser ut til å være viktigere enn individuelle faktorer.

Den institusjonell etnografiske teorien om hverdagen som sosialt organisert tilsier at mennesker i ulike hverdager påvirkes og styres av de samme overordnede organiseringene, strukturene og ideologiene i et samfunn, samtidig vil man agere ulikt i møte med styringene (Smith, 2005). En av de faktorene som kan være med å påvirke hvordan man agerer ulikt kan være sosioøkonomisk status. Samtidig vil man kunne si at nettopp sosioøkonomisk status også er et område som styres av overordnet organisering, strukturer og ideologier i et samfunn. Sosioøkonomisk status bør arbeides med strukturelt og i tråd med Ungar (2012) vil det være statens ansvar å sette inn tiltak som vil utjevne ulikhetene.

Disse teoriene i sum peker på at jenters psykososiale helseplager kan forstås som formet av deres sosioøkonomiske posisjon og deri tilgjengelighet av ulike ressurser, av institusjonelle organiseringer i det samfunnet de vokser opp i og av deres egen navigering som selvstendige subjekter i dette. Slik sett gir strukturene faktiske muligheter og begrensninger som gjør hverdagen enklere eller vanskeligere på ulike måter og som kan ha betydning for hvordan jentene har det – altså deres psykososiale helse. Videre innebærer dette også at de sosiale

⁹ Originalt sitat: “it remains the role of families, communities, and governments to make those resources available» (Ungar, 2012, s. 17).

strukturene har betydning for hvilken hjelp som er meningsfull. Ungar (2004) omtaler dette som en konstruktivistisk forståelse av problemer og ressurser.

Samtidig, dersom man ser teoriene i sammenheng med teorikonstruksjonen som er presentert i kapittel 3.1, gir også strukturene, i form av institusjonelle føringer og kulturelle normer, en fortolkningsramme hvori jentene fortolker sine psykososiale utfordringer som eksempelvis normale, unormale og psykiske og der de kanskje i liten grad plasserer problemene utenfor seg selv i skolestrukturen eller i økonomiske kår. På denne måten inngår også makro- og khrono-nivå i betydning for jenters psykososiale helseplager, fordi de er med å konstruere forståelse og begrepsramme for hvordan vi fortolker og benevner utfordringer i livet. Denne doble konstruksjonen der sosiale strukturer både kan ha betydning for hvilke områder av livet som blir vanskelig (for eksempel mindre tilgang på ressurser), men også hvordan vi fortolker og forstår det vanskelige kan kalles en sosialkonstruktivistisk forståelse av psykososiale helseplager. Dette er ytterligere beskrevet i kapittel 4.

Gjennom de nevnte teoriene mener jeg at det er grunnlag for å utforske psykososiale helseplager som et strukturelt anliggende på ekso- og makronivå og hvordan disse nivåene også er i samspill med jenters hverdag og deres forståelse av seg selv. De teoretiske forståelsene som er gjennomgått kan gi mulighet for å rette blikket andre steder enn mot det individuelle og terapeutiske.

4 Vitenskapsteori og metodologi

I dette kapittelet plasserer jeg avhandlingen i et ontologisk, epistemologisk og metodologisk landskap. I henhold til en sosialkonstruktivistisk vitentradisjon, som beskrives under, finner jeg det utfordrende å skille de tre begrepene eller nivåene fra hverandre. Jeg har likevel plassert metodologi i et eget underkapittel fordi jeg mener at metodologien beveger seg tettere på selve forskningssituasjonen og det som foregår der. Metodologi dreier seg sånn sett om hvilke vitenskapsteoretiske forståelser man har med seg inn i det metodiske arbeidet og hvordan ulike metoder kan tilhøre ulike vitenstradisjoner (Malterud, 2017; Mesel, 2013).

4.1 Vitenskapsteoretiske holdepunkter

Jeg plasserer denne avhandlingen hovedsakelig i en sosialkonstruktivistisk vitenstradisjon, forstått som at sosiale fenomen og sosiale relasjoner (ontologi) er dynamiske og påvirkelige, slik vår forståelse av dem (epistemologi) er dynamiske og påvirkelige. På den måten handler det om både en ontologisk og en epistemologisk sosialkonstruktivisme (Bøe, 2021b). Sagt på en annen måte: Den sosiale verdenen konstrueres, og vår forståelse av eller kunnskap om den konstruerte verdenen konstrueres. Barard (i Lykken, 2008, s. 149) foreslår en «onto-epistem-ologi», der man ikke skiller mellom disse to sfærene og slik unngår kunstige dikotomier. Hun setter dermed ord på en dynamikk der den konstruerte verdenen og vår konstruerte forståelse av den inngår i et samspill.

Denne dynamikken er ikke bare relevant hva for vår forståelse av verden, den er også relevant i den forstand at menneskene i verden blir formet av denne verdenen samtidig som de også konstruerer den (Berger & Luckmann, 2007; Burr, 2015). Dermed lener jeg meg også på poststrukturalistisk tankegang, der det konstruerte (den sosiale verdenen) og det konstruerende (vi med vår forståelse av verden) er vevet sammen. Følgelig er det heller ikke noe mål i seg selv å skille mellom disse to, men heller å forstå samspillet mellom dem, fordi vår felles virkelighet kan finnes i dette samspillet (Smith, 1996). På den måten er det snakk om en dialogisk tilnærming der man ikke primært leter etter kunnskap og forståelser i enhver persons indre, individuelle opplevelser, ei heller i overordnede sannheter, strukturer eller diskurser, men i det bevegelige rommet mellom (Frank, 2005).

I en poststrukturalistisk forståelse vil man kunne henfalle til at man kun kan vite noe om individuelle fortolkninger, og at det ikke finnes noen felles sannhet. Likevel mener jeg, i tråd med Berger og Luckmann (2007), at det finnes en felles, erfart virkelighet, selv om denne er konstruert. På noen måter kan man også si at det nettopp er den sosialt konstruerte virkeligheten som er felles (Bøe, 2021b). Smith (1996) går den postmoderne sannhetspluralismen i møte og hevder at man som forsker må ha som utgangspunkt at det finnes en felles sannhet som man vil si noe om. Basert på Mead, Volsinov og Bakhtins teorier om de sosiale og dialogiske aspektene ved menneskets væren hevder Smith at den sannheten eller den virkeligheten det er nyttig å si noe om, er plassert i et relasjonelt forhold. Dermed er målet å si noe om samspillet mellom det konstruerte og de konstruerende (Smith, 1996). I denne avhandlingen forsøker jeg å forstå samspillet mellom hvordan jentene har det, og de sosiale strukturene de gjør sine erfaringer innenfor.

4.1.1 Psykiske helseplager som sosialt konstruert

Oppfatningen av hva som er normalt eller unormalt, og hva som ansees som en psykisk plage, er kulturelt betinget og således konstruerte størrelser (Horwitz, 2013). Når det gjelder psykiske helseplager, anser jeg dem som sosialt konstruerte i den forstand at det er erfaringer som oppstår i samspill med mennesker, hverdag og strukturer. Normalitet og psykiske problemer kan forstås som fortolkninger som defineres av rettsvesen, helse- og sosialvesen, gjennomsnitt i befolkningen, rådende kunnskap og forskning (Haugsgjerd et al., 2002a) samt kulturelle og historiske forståelsesmodeller (Andersen, 2014) (jf. teoriene i kapittel 3). Sosialt konstruert må imidlertid i denne sammenhengen ikke misforstås som oppkonstruert eller mindre vondt. Å kalle psykiske helseplager for sosialt konstruert handler ikke om å bagatellisere det som er vondt og vanskelig, men om å rette oppmerksomheten mot at våre opplevelser, og våre refleksjoner om opplevelsene, formes av den kulturen og det samfunnet vi lever i.

Som nevnt i avhandlingens innledning anser jeg også psykiske helseplager som noe som oppstår i relasjon til vanskelige hendelser eller vanskelige livsbetingelser. Denne forståelsen er i tråd med både delstudie 1 og 2 der depressive symptom sees i sammenheng med sosioøkonomisk status, og der

negativt stress sees i sammenheng med krav og styringer i skolen. Delstudie 3 omhandler psykososiale helseplager på den måten at mestring er nært forbundet med hvordan man har det og hvordan noe oppleves som belastende (jf. kap 2.3.1 og 2.4.1). Studien konsentrerer seg så om jentenes mestring i samspill med noe ytre (sosiale utfordringer med andre).

Samtidig er en slik forståelse av psykiske helseplager, der noe ytre påvirker det indre, ikke nødvendigvis sosialkonstruktivistisk. Relasjonen mellom det indre og det ytre gir imidlertid grunnlag for å omtale plagene som *psykososiale*. Videre gir dette utgangspunktet plattform for en sosialkonstruktivistisk tolkning, fordi man ved å anse de psykiske plagene som i relasjon til noe ytre med et står i en fortolkningsposisjon hvor man må (bevisst eller ubevisst) velge hva i situasjonen man skal vektlegge og hvordan man skal ordsette det – de indre symptomene, den ytre belastningen eller begge deler. Delstudie 2 og 3 ligger her nærmere en sosialkonstruktivistisk forståelse enn delstudie 1.

4.2 Metodologi

Den poststrukturalistiske forståelsen innebærer at jeg hovedsakelig plasserer meg i en metodologisk fortolkende tradisjon der kunnskap ikke ansees som en objektiv eller fast størrelse, men noe som konstrueres (Kvale, 2015). Likevel har deler av avhandlingen (delstudie 1) et annet metodologisk utgangspunkt der grunnlagsdataene i studiene som inngår er nærmere en kunnskapstradisjon hvor man ser for seg at virkeligheten kan måles (Kvale, 2015). Dette er nærmere omtalt i kapittel 5.6.

I den fortolkende tradisjonen blir kunnskapen til i samspill mellom menneske, kontekst og fortolkninger og videre i samspillet mellom informant og forsker (Gubrium & Holstein, 2012). Deretter blir kunnskapen til gjennom forskerens ytterligere fortolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Denzin, 1994) og fortolket av den som leser eller hører om forskningen (Smith, 1996).

Videre innebærer forståelsen at både informanter og forsker er del av den samme verdenen og ofte forholder seg til felles diskurser, som kunnskapen så fortolkes innenfor (Mishler, 1991). Dette betyr at både jeg og jentene i studien min er innrammet i kulturelle og sosialpolitiske kontekster. Slike diskurser og kontekster er man noen ganger bevisst på og noen ganger ikke (Smail, 2005) og

det vil alltid være kulturelle og strukturelle aspekt ved ens egen hverdag og væremåte som man ikke er bevisst på, eller som oppleves som naturlige, men som likevel er kulturelle og konstruerte aspekter (Bourdieu, 2000; Brubaker, 1985).

Innramming i sosialpolitiske kontekster og samtidstrender innebærer et dilemma i forskningen, der både informanter og forsker på et vis blir farget av en diskursiv verden som man ikke har tilstrekkelig mulighet til å heve seg over. På den annen side kan man spørre seg om det egentlig er meningsfullt å skulle heve seg fullstendig over dette. Det ville i så fall implisert at jeg mente at diskurser og kulturelle betydninger stod i veien for å finne den «ekte» fortellingen. Slik ser jeg det imidlertid ikke. I tråd med Derrida, som hevder at det ikke finnes noen sannhetskjerne under alle lag av strukturer (Derrida, 2003), mener jeg også at en fortelling rensket for diskurser, kontekstuelle påvirkninger og fortolkninger ikke er noe nærmere virkeligheten enn en fortelling som er infiltrert av dette.

Det samspillet som jeg vil si noe om, er mellom mennesket og verden, mellom mennesket og andre mennesker, og mellom mennesket og systemet. Dette høres ved første omgang ganske abstrakt ut, men dette sosiale samspillet er synlig i menneskers hverdag. Det er levde erfaringer og det er folk som gjør konkrete ting på et gitt sted i en gitt tid (Smith, 1996).

I denne avhandlingen, gjennom alle de tre studiene, er det et poeng å undersøke noen av strukturene, diskursene og fortolkningene – om de spiller en rolle, og hvordan de eventuelt spiller en rolle. For å finne ut noe om hvordan jentene forholder seg til og lever i hverdagen i samspill med strukturene, kan jeg i midlertid ikke kun forholde meg til det jentene sier rett ut, det vil nemlig være aspekt av denne felles verdenen som ikke er synlige for dem (Smith, 2002). På samme måte som det vil være aspekt som ikke er synlige for meg som forsker, med den konsekvens at jeg må anerkjenne at jeg ikke alltid vet hva det er hensiktsmessig å spørre om. Dermed har jeg gjort metodiske valg med hensyn til både intervjuform og analyser i delstudie 2 og 3 som gjør at jeg forholder meg til hvordan jentenes hverdag arter seg i bredt omfang, hvordan de gjør hverdagen sin, og hvordan dette kan peke på mer fjerntliggende strukturer. For delstudie 1 har jeg gjort metodiske valg, som gjør at jeg ved hjelp av systematisering og

analyse av andres forskning kan si noe om forholdet mellom jentenes psykiske plager og sosioøkonomisk status.

4.2.1 Unge jenters ståsted

Som utgangspunkt for analysene i de to intervjubaserte delstudiene tar jeg jentenes ståsted. Begrepet *ståsted* er hentet fra institusjonell etnografi (Lund & Nilsen, 2020; Smith, 2005) og illustrerer en posisjon som er forankret i individer og levd liv, og på den måten er den subjektfokusert. Likevel er ikke posisjonen individfokusert, fordi personene kun er et utgangspunkt for en utforskning eller et blikk som retter seg langt ut over jentenes nære liv (DeVault, 2020). Jeg tolker ståstedsposisjonen som en mellomposisjon som tar høyde for individet og at individet har et levd liv og et aktørskap, samtidig som man ikke forblir i hverdags erfaringene, men bruker dem som et slags springbrett for å forstå en større, felles og helt konkret verden.

Jenters ståsted innebærer imidlertid en rekke nyanser. Harding (1992, s. 443, min oversettelse) uttrykker om å ta utgangspunkt i kvinners ståsted: «kvinners liv (våre ulike liv og ulike erfaringer!)»¹⁰ og illustrerer dermed at det er snakk om både noen felles erfaringer, men også at kvinner har ulike erfaringer. I mitt prosjekt representerer begrepet ståsted at den kunnskapen som kommer fram er situert (Harding, 1992). Med dette mener jeg at erfaringene og fortellingene som vi bygger ny kunnskap på foregår fra noens posisjon, i en bestemt kropp, på et bestemt sted, i en bestemt (historisk) tid, innen gitte rammer, verdier og normer (Smith, 2005). Slik sett er ståstedet når jeg snakker om jenter, ulikt for hver jente, men samtidig er deres ståsteder rammet inn av noen felles livsbetingelser, rolleforventninger og eventuelle kjønnete praksiser. Kjønnete praksiser kan her forstås i lys av hvordan West og Zimmerman (1987) bruker begrepet *doing gender* der kjønn ikke er noe man har, men der det man er, og det man gjør foregår i en sosial situering hvor kjønnsforventninger kan legge rammer for hva som oppleves som normalt og hensiktsmessig. I en slik forståelse har ikke kjønn heller verdi som en fastsatt kategori som kan si noe generelt og universelt om menneskene som favnes av kategorien. Kjønn har snarere verdi som subjektive

¹⁰ Harding (1992) bruker begrepet *standpoint* på engelsk, som noen ganger oversettes til standpunkt på norsk. I denne avhandlingen bruker jeg gjennomgående ståsted som begrep.

erfaringer, handlinger og sosiale relasjoner, men der disse er relatert til felles innramminger av kjønnede forståelser som igjen kan ha innvirkning på folks liv. Videre er det menneskene gjør og hvordan de lever sine liv medvirkende i å skape eller gjenskape kjønnsforståelser (Lund & Magnussen, 2018).

Ståsted-begrepet innebærer en subjektivitet (Harding, 1992), som fordrer at hver enkelt jente er et handlende, selvstendig individ. Det er altså ikke slik at det situerte er fullstendig determinerende. Ved å forske fra noens ståsted vil man kunne finne de felles av innrammingene, men man vil også kunne finne ulike måter å respondere på disse innrammingene (jf. delstudie 2) (Lund & Magnussen, 2018). Kunnskapen fra hver jentes ståsted vil altså kunne være ulik. Dette betyr imidlertid ikke at man må hengi seg til en slags sannhetspluralisme (Harding, 1992; Smith, 1996). Ved å vektlegge den sosiale organiseringen av hverdagen vil man eksempelvis kunne finne noen koordineringer som vil kunne gi felles kunnskap.

Ulikhetene og nyansene i jenters ståsted kan for eksempelvis handle om sosioøkonomisk status (jf. delstudie 1). Ulike sosioøkonomiske statuser kan gi ulike livsbetingelser, ulike erfaringer og ulike hverdagsrammer. Sosioøkonomisk status har også betydning for posisjoner i samfunnet, der det oppstår maktmekanismer på den måten at mennesker med lav sosioøkonomisk status befinner seg i marginaliserte posisjoner og har færre muligheter og mindre påvirkningskraft enn mennesker med høyere sosioøkonomiske statuser (Atkinson, 2015; Link & Phelan, 1995). Dersom man kobler sammen tematikken om sosioøkonomisk status med tematikken for delstudie 2 i denne avhandlingen, om skole og institusjonelle forventninger, vil eksempelvis ei jente med to foreldre som er høyt utdannede kunne ha med seg mer akademiske eller «skolske» erfaringer, enn ei jente med foreldre med kun gjennomført ungdomsskole. Slik sett vil de ha ulike forutsetninger for og ulikt fortolkningsrunnlag av hva som forventes i skolen. Jenta med høyt utdannede foreldre vil kanskje enklere leve opp til skolens forventninger,¹¹ og slik sett kan ulikheter reproduceres. Angående mestring i et sosioøkologisk perspektiv, vil eksempelvis ei jente fra høyere sosioøkonomisk status kunne ha flere ressurser

¹¹ Dette kan knyttes til Bordieu sitt begrep om habitus, men jeg går ikke nærmere inn på Bordieu sin teori i denne avhandlingen (Bordieu, 1995).

(sosial støtte, nettverk med overskudd, tilgang på ulike fritidsaktiviteter, kunnskap om helsetilbud og hjelpetiltak) tilgjengelig enn ei jente fra lavere sosioøkonomisk status. Andre ulikheter i jentenes ståsted vil eksempelvis kunne være etnisitet eller sosial posisjon på skolen eller i klassen.

Epistemologien bak ståsted som utgangspunkt for forskning kommer fra feminisme og er slik sett rettet mot makt og ulikhet og å forske fra marginaliserte gruppers utgangspunkt (Harding, 1992). I Institusjonell etnografi har man vært opptatt av at sosiale praksiser kan opprettholde ulikhet, og at ulikhet mellom kjønn er sosialt organisert i både ideologiske og institusjonelle prosesser (Lund & Magnussen, 2018). Denne avhandlingen har imidlertid avgrenset fokuset til jenter, og beskriver mulige kjønnede praksiser innad i jentegruppen mer enn å drøfte makt og ulikhet mellom kjønn. I denne avhandlingen vil jeg ikke si at det er dette jeg nødvendigvis gjør. Det er ikke gitt at jentene som jeg tar utgangspunkt i, er en marginalisert gruppe. Likevel er det relevant å spørre seg hvordan makt og ulikhet fordeler seg innad i jentepopulasjonen og om det kan finnes grupper av jenter som er mer marginalisert enn andre.

I henhold til økningen av psykiske helseplager og fokuset på særlig jenter som psykisk plaget og som høyt presterende (jf. kap. 2.1) har det blitt spekulert i den offentlige diskursen om denne generaliserte fortellingen i noen grad er mest representativ for jenter fra middelklassen enn jenter fra lavere sosioøkonomiske klasser (Eriksen, 2020). Dette til tross for at en del forskning ser ut til å vise at det er mer psykiske plager blant jenter fra lavere sosioøkonomiske statuser (Reiss, 2013; Reiss et al., 2019). Slik sett kan det virke som om middelklassejenter blir gitt makt til å dominere fortellingen om jenter og psykisk helse. Dersom man basert på denne generaliserte forståelsen iverksetter forebyggende universelle tiltak rettet mot alle, framfor å rette tiltakene mot kontekstuelle forhold som øker psykiske helseplager hos dem med lavere sosioøkonomi, risikerer man å bomme på målet om å redusere psykisk uhelse. Man risikerer også å legge definisjonsmakten hos en dominerende feminin middelklasse og slik sett øke marginalisering av andre grupper.

Ved å benytte fastsatte, generaliserte forståelser risikerer man også både å kamuflere noen utfordringer, samt at man mister av syne hvordan livet og hverdagen foregår for de menneskene det angår (Lund & Magnussen, 2018).

Lund og Magnussen (2018) bruker eksempelet om at begrepet «akademisk excellence» har status som nøytralt, mens når man utforsker dette fra noens ståsted kan finne at det i virkeligheten er tilpasset posisjonen til hvite middelklassemenn og ikke er et nøytralt begrep som alle like enkelt vil kunne leve opp til. En parallell kan om mulig trekkes her til det tilsynelatende nøytrale og positive begrepet «psykisk helse» hvorpå det er tilnærmet umulig å være mot, eller stille seg kritisk, til at man skal forebygge ungdommers psykiske helseproblem for eksempel gjennom innføring av livsmestring i skolen (Madsen, 2020). I lys av drøftingen i kapittel 3.2.4 i denne avhandlingen er det imidlertid et viktig poeng at mennesker i ulike posisjoner vil ha ulike forutsetninger for å benytte seg av tiltak som er ment for alle.

I denne avhandlingen, med utgangspunkt i problemstillingen om hvordan sosiale strukturer kan ha betydning for jenters psykososiale helse, benytter jeg jenters ståsted som utgangspunkt. På den måten bruker jeg jentenes kunnskap om sin hverdag og sine erfaringer for å si noe om større sammenhenger utenfor dem selv som har betydning for deres liv, men som de selv ikke nødvendigvis er klar over.

4.3 Forskningsetiske refleksjoner

De følgende refleksjonene er overordnede perspektiver som gjelder synet på forskning, informanter og forskerens rolle i forskningen og i samfunnet. I dette delkapittelet er mine egne subjektive tanker framtrede. Jeg viser noen ganger til fornemmelser jeg selv har hatt, og teksten kan da framstå som noe billedlig og utydelig. Jeg refererer også mer tydelig artikulerte tanker og noen ganger er disse fundert på teori (jf. kap. 3). Dette tekstlige grepet er nærmere omtalt i kapittel 5 om metode.

4.3.1 Syn på forskning og perspektivtaking

Gjennom den metodologiske posisjonen som jeg har beskrevet, hevder jeg at min egen evne til forståelse og fortolkning til dels står over jentenes fortolkning av egen hverdag. Jeg hevder at jeg skal synliggjøre noe som de selv ikke kan se. Slik ligger posisjonen nært opptil en hermeneutisk forståelse (Fleming et al., 2003) og en fortolkende tradisjon og hvor det er jeg, forskeren, som sier noe om verden, men basert på jentenes erfaringer.

Denne posisjonen skaper på noen måter en maktposisjon, der jeg som forsker er plassert over jentene – nettopp en slik maktposisjon som jeg i metodekapittelet skriver at jeg ønsker å utjevne i intervjuene. Dette har skapt en etisk uro hos meg, og i deler av forskningsfasen har det rent ut sagt plaget meg. Uroen bunner kanskje i at jeg også tenker at subjektorienterte barne- og ungdomssentrerte forståelser (Robinson & Kellett, 2004) og barn og ungdom som *beings* (Jenks, 1982) er viktige perspektiver, at ungdoms opplevelser har en verdi i seg selv, og at det er viktig å respektere denne opplevelsen (Eide & Rhode, 2009), særlig i direkte møte med ungdom. Jeg er også tilhenger av at man skal gjøre forskning med ungdom og ikke på dem (Lewis, 2004). Samtidig ligger disse perspektivene kanskje nærmere det praktiske og nære psykososiale arbeidet med barn og ungdom, slik jeg tidligere har erfart det i arbeid i grunnskolen. Når jeg derimot skal utforske strukturers betydning for jenters psykososiale helse må jeg kanskje løfte blikket opp fra disse nære erfaringene.

I en forskningssammenheng må man også spørre seg om det egentlig er mulig å utjevne maktposisjoner mellom ungdom som informanter og forskeren, og man kan anta at forskeren alltid vil ha en maktposisjon overfor informantene (Follesøe, 2018). Her tenker jeg på maktposisjon når det gjelder hvilken historie som fortelles, og hvem sin fortolkning som kommer fram. I forskningsfeltet barn og ungdom er det å løfte fram barn og unges perspektiver og (rene) stemmer verdsatt (Follesøe, 2018; James, 2007; Tingstad, 2019). Follesøe (2018) skriver at denne vinklingen er ettertraktet og populær, men hun stiller seg samtidig kritisk til dette, blant annet fordi det kan gjøre at maktposisjoner i forskningen tilsløres (Follesøe, 2018). Denne verdsettingen av ungdoms stemmer har også kanskje innvirket på min uro over å heve meg over jentenes erfaringer. Kanskje føler jeg et visst ubehag over ikke å innfri etterspørselen etter rene, individuelle erfaringer. I dette prosjektet vil jeg nemlig ikke si at jeg løfter fram ungdoms egne stemmer. Jeg løfter ikke fram jentenes rene stemmer om deres unike opplevelser. Her er jeg enig med Silverman (2017) i at det i en kontekstualisert forståelse vil være tilnærmet umulig å få til. Den kontekstualiserte forståelsen omtales nærmere i metodekapittel. Videre er jeg enig med Smith (2002) når hun hevder at for å forstå det som er vanskelig eller problematisk i folks liv, og deres liv foregår innenfor institusjonaliserte forståelser i samfunnet, så er deres fortellinger om egne opplevelser rett og slett ikke nok.

4.3.2 En kritisk forforståelse basert på uro og teori

I det følgende beskriver jeg noen av mine tanker og undringer om temaet ungdom, psykisk helse og samtidskultur. Det er tanker og refleksjoner jeg hadde med meg inn i prosjektet, men som også har utviklet og manifestert seg gjennom innspill fra ulike teorier og gjennom refleksjoner rundt egne intervjuer med unge jenter. Den følgende beretningen er en miks av tidskronologisk rekkefølge og en logisk oppbygd tankerekke. Jeg drøfter ikke forforståelsen kritisk i dette kapitlet, det gjør jeg i kapittel 8 om metodiske refleksjoner. Forforståelsen og uroen var med meg som en kritisk stemme og hadde betydning for hvordan jeg utførte intervjuene og analysene.

Noe av denne forforståelsen er tidligere presentert i bloggteksten «Nei, vi må ikke snakke om det», publisert på Helsebloggen (Lund, 2020b) (se vedlegg 4), og i noe forkortet versjon i kronikk i Aftenposten (Lund, 2020a). Disse publiserte tekstene var opprinnelig skrevet som en refleksjonstekst om forskningsetikk der jeg forsøkte å sette ord på en etisk uro over hva jeg var i gang med i forskningsprosjektet – og om det jeg gjorde var til det gode for folk og samfunn, eller om jeg burde slutte med det.

Inn i prosjektet hadde jeg med meg noen kulturpsykologiske forståelsesmåter som tilsa at hvordan unge jenter føler seg, er like mye formet av den kulturen de inngår i, som av en unik opplevelse i dem selv. Denne forståelsen gjør i utgangspunktet følelsen hverken bedre eller verre, men den gir en åpning for å forstå unge jenters psykiske helse i et bredt perspektiv.

Da jeg gikk inn i forskningsprosjektet, hadde rapportene fra Ungdata i en del år påpekt økning i psykiske helseplager blant ungdom (se bl.a. Bakken, 2016; Sletten & Bakken, 2016). Jeg hadde også med meg den teoretiske forståelsen av at sosial ulikhet i helse er en sterk struktur i samfunnet (Dahl et al., 2014). Jeg undret meg over hvordan den sosiale gradienten så ut med hensyn til unge jenter og psykiske helseplager, og hadde et inntrykk av at det var en mer ressurssterk del av ungdommene som hadde problemer, slik også mediene så ut til å framstille det.

Jeg ble møtt med et stort engasjement rundt doktorgradsprosjektet mitt med tematikk som angikk ungdom og psykisk helse, både gjennom samtaler med

bekjente og i mediebildet. Et litt for stort engasjement, tenkte jeg etter hvert. Det kan være at jeg feiltolket, men jeg fikk inntrykk av at interessen handlet om å forstå hvordan ungdom virkelig har det, psykisk sett, og hvilke tiltak man skal sette inn for å hjelpe dem med det psykiske. Jeg opplevde en slags uvilje hos meg selv mot å snakke om tematikken og hadde en fornemmelse av at det var noe som var galt, eller i alle fall for ensporet, i den dominerende samtalen om ungdom og psykisk helse. Jeg undret meg over om det kunne gå an å forstå dette på andre måter, om det kunne gå an å se et større bilde. Uviljen mot å snakke om det handlet kanskje også om en fortvilelse over at bildet var for komplekst til at jeg klarte å si noe om det. Det er tross alt enklere å si at vi må sørge for at ungdom har noen å snakke med, enn å si at kanskje «hjelpen er en del av problembildet», og at kanskje «vi og måten vi er i verden på, er en del av det store problembildet» (Lund, 2020b, avsnitt 11).

Etter hvert ble jeg oppmerksom på teoriene om psykologisering (Rose, 1989) og den terapeutiske kultur (Madsen, 2014, 2017). Disse teoriene gav resonans til min opplevelse av at økningen av og engasjementet for arbeid med psykisk helse var et komplekst bilde. Hvis det nå var slik at vi i vår kultur og samtid er delvis innkapslet i en terapeutisk, psykologisk forståelse der vi stadig leter etter svar i menneskenes psyke, og der vi sier at ungdom må få hjelp med psyken dersom det går dårlig med dem, plasserer vi ikke da bare problemet hos dem selv og sier indirekte at belastningen er deres eget ansvar? Og er det ikke da noe annet vi mister av syne?

Da jeg gikk inn i intervjuprosessen, hadde jeg med meg disse forståelsene som en underliggende uro. Dermed ble jeg nokså skeptisk og kritisk til hva jeg selv holdt på med. Jeg undret meg over, og bekymret meg for, om min opptreden og inntreden i jentenes liv kunne komme til å bidra ytterligere til en eventuell terapeutifisering av kulturen. Jeg tenkte også på dette i forbindelse med direkte møter med jentene, og at de gjennom samtalen med meg kunne komme til å identifisere seg ytterligere som del av en generasjon jenter som er presset, stresset og trenger å være opptatt av psyken sin. Dette er hva Madsen (2018) omtaler som sosiale representasjoner og selvoppfyllende profetier. Jeg skulle intervju unge jenter under tematikken ungdom og psykisk helse, men befant meg på et sted hvor jeg egentlig ikke ville snakke med dem om psyken. Jeg ville ha et bredere perspektiv.

Jeg ville utforske samfunnet og den verdenen jentene befant seg i. Men hva om jentene som jeg skulle intervju bare så innover? Før jeg skulle ut og intervju dem, kom det en ny rapport, «Stress og press blant ungdom» (Eriksen et al., 2017), der kom det tydelig fram at skolestress var et problematisk område for særlig jenter. På den måten pekte jentene på skolestress som en slags ytre årsak. Det kom også fram i forskningsrapporten at jentene i liten grad rettet blikket utover seg selv for å finne noe som kunne hjelpe: «Å protestere mot eller fjerne kilden til stresset ser ikke ut til å framstå som en mulighet for ungdommene» (Eriksen et al., 2017, s. 59). Jeg undret meg over hva dette handlet om. Var det fordi de har vokst opp i og lever i en sterkt individualisert og også terapeutisk kultur, slik at de rett og slett ikke er vant til å rette blikket kritisk utover?

Jeg ønsket på en eller annen måte å synliggjøre både jentenes opplevelser av hvordan de har det, og hvordan opplevelsene ble farget av, eller samspilte med en diskurs, kulturell forståelse eller styring rundt jentene. Og jeg tenkte at hvis det nå er slik at vi lever i en terapeutisk kultur, må jeg finne måter å snakke med jentene på som gir oss mulighet til å løfte blikket og som gir dem mulighet til å formulere seg på andre måter.

5 Metode

Lincoln og Denzin (2003) omtaler den kvalitative forskeren som en *bricoleur*, en håndverker som tar i bruk ulike metoder og perspektiver for å skape de verktøyene han eller hun trenger i utforskingen. Dette er beskrivende for min forskningsprosess, der ulike metoder har gjort at jeg kunne undersøke hovedproblemstillingen på ulike måter, slik det kommer fram av de følgende delkapitlene. Denne framgangsmåten er også i tråd med hvordan det psykososiale beskrives som en kompleks og «integrert tverrfaglig disiplin» der ulike fagfelt møtes, og der forskningsmetodene også må bli ulike «for best mulig å belyse problemene» (Svalastog et al., 2019, s. 26).

I arbeidet med delstudiene og med avhandlingen har jeg benyttet min egen forforståelse reflektivt. Dette innebærer at jeg har forsøkt å reflektere over egne tanker og erfaringer og tydeliggjøre underveis i teksten der jeg ser at de spiller en rolle (Maxwell et al., 2020). Jeg har også latt egen uro over psykiske helseplager blant jenter, utvikling i samfunnet og forskningen, herunder egen forskning, være med å forme hvordan jeg har utført intervjuer og analyser. På den måten har forskningen vært en interaktiv prosess som formes og endres underveis av både informanter og forsker (Denzin, 1994). Jeg har forsøkt å bruke og å omtale forforståelsen som et konstruktivt redskap i forskningsprosessen som gjør at man ser ting som man kanskje ellers ikke ville ha sett (Alvesson & Sandberg, 2021). Med forforståelse mener jeg den ikke-akademisk forforståelsen (Alvesson & Sandberg, 2021) i form av tidligere arbeidserfaring og hverdagserfaring. Videre sikter jeg til den kritiske forforståelsen basert på uro og teori som delvis kan omtales som en akademisk forforståelse (Alvesson & Sandberg, 2021). Den refleksive behandlingen av forforståelser gjør at jeg selv som person blir tydelig i enkelte deler av teksten. Dette gjelder særlig i kapittel 4.3 ovenfor og videre i avhandlingen når refleksjonene over forforståelse trekkes inn. Denne måten å skrive fram forskeren som subjekt i teksten på kan sies å låne elementer fra auto-etnografisk forskningsfelt (Marvasti, 2021), selv om denne avhandlingen på ingen måte er en autoetnografi.

Avhandlingen består av tre delstudier som alle er kvalitative og utforskende. Delstudie 1 er en systematisk litteraturstudie med narrativ syntese. Delstudie 2 og 3 er basert på et felles datamateriale bestående av kvalitative intervjuer, men med

ulik analyseprosess. Delstudie 2 baserer seg på institusjonell etnografi og delstudie 3 i hovedsak på innholdsanalyse.

5.1 Utvalg for studien

Studien som helhet konsentrerer seg om unge jenter. For delstudie 1 er det inkludert studier som har utvalg jenter 13–18 år fra vestlige land. For delstudie 2 og 3 er det jenter i 10. klasse (N = 10) i Norge. 10. klasse er valgt fordi symptomer på psykiske plager ser ut til å øke gjennom ungdomsskolen (Bakken, 2016), og særlig når det gjelder stress, er økningen knyttet til overganger mellom skoler (Bakken, 2019; Klinger et al., 2015). Alle de tre delstudiene konsentrerer seg om jenter fra den generelle populasjonen i den forstand at jeg ikke har konsentrert meg om spesifikke grupper, eksempelvis jenter som er diagnostisert med psykiske lidelser eller går til behandling for psykiske lidelser. Dette betyr imidlertid ikke at disse er utelukket fra studiene, men jentene er ikke rekruttert ut fra slike kriterier. På den måten kan studien som helhet komme til å omfatte jenter med psykiske helseplager fra i ingen eller svært liten grad til i alvorlig grad.

Når utvalget beskrives å bestå av jenter er kjønn definert både fra informantenes side, fra de ansatte ved skolene som hjalp til i rekruttering og fra min side som forsker. Her kan ulike definisjoner av kjønn «jente» ha spilt inn (West & Zimmerman, 1987). I grunndataene som inngår i enkeltstudiene i delstudie 1 er kjønn jente definert ved informantens avkrysning i spørreskjema. I intervjustudien er «jente» definert ved at ansatte ved skolen samlet alle jenter fra utvalgte klasser i et rom eller ved at jeg delte ut informasjonsskriv til alle dem som så ut som jenter i en samlet klasse. I rekrutteringsfasen har jeg ikke etterspurt om de inkluderte jentene har biologisk kvinnelig kjønn.

5.2 Delstudie 1: Systematisk litteraturstudie

Delstudie 1 er en systematisk litteraturstudie med kvalitativ analyse der målet var å undersøke sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og stress og/eller depressive symptomer blant unge jenter. Alle inkluderte artikler i denne studien er kvantitative. Selve litteratursøket baserer seg på Booth et al. (2016) *Systematic approaches to a successful literature review*, og analysen er en narrativ syntese (Popay et al., 2006). I denne typen analyse kan man forholde seg kvalitativt til kvantitative studier, og man kan dra nytte av både tall (ofte presentert i tabeller

og grafer) og verbal tekst i de inkluderte studiene. Målet i en narrativ syntese er «å fortelle de inkluderte studienes historie» (Popay et al., 2006, s. 6).

Når jeg i det videre omtaler det metodiske arbeidet skriver jeg vi. Jeg refererer da til meg selv og de to veilederne mine som også var medforfattere på artikkelen som denne studien resulterte i. Jeg utførte deler av søk, sortering og analyse alene, men diskuterte hyppig med veilederne, særlig hovedveilederen (sisteforfatter på artikkelen).

5.2.1 Søketermer og søk i databaser

Vi utførte det endelige søket i mars 2017 i fem ulike databaser. PsycINFO, Medline, ISI Web of Science, Svemed+ og Idunn.

Søketermene består av tre hovedblokker.¹² En med termer for populasjon (ungdom, jenter), en med termer for forklaringsvariabel/eksponering (sosioøkonomisk status) og en med termer for utfall (stress/depressive symptomer). Hver blokk har flere ulike variasjoner av termene, eksempelvis ungdom og tenåring. Prosessen for å komme fram til de ulike søketermene bestod av ulike prøvesøk og litteratur om temaet for å bli klar over hvilke termer som var hyppig brukt. Vi bygde opp søkestrengen blokk for blokk og satte til slutt sammen alt til ett fullstendig søk. Vi brukte både MesH-termer og nøkkelord i søket. For å få med oss så mye som mulig av tilgjengelige studier brukte vi explode-funksjonen for Mesh-termene i de databasene som tillot dette.

I tillegg til det systematiske søket lette vi også etter grå litteratur, altså litteratur som av ulike grunner ikke fanges opp i de systematiserte databasene (Booth et al., 2016; Mahood et al., 2014). Dette gjorde vi manuelt blant annet ved å lete i referanselistene til relevante artikler og søke etter rapporter og doktorgradsavhandlinger på nettsider. Vi kontaktet også sentrale personer i forskningsmiljøet i Norge for å spørre etter relevante studier, blant annet var vi i kontakt med Jon Ivar Elstad, Anders Bakken og Ingunn Marie Eriksen fra NOVA. Noen få nye publikasjoner dukket opp som følge av dette.

¹² Se Tabell 1 i Lund et al. (2019).

5.2.2 Inklusjon og eksklusjonskriterier

Vi hadde et sett med kriterier for hvilke studier som skulle inkluderes i den systematiske litteraturstudien. Disse handlet om både type studier, kontekst for studiene, tematikk og hvilke mål som ble brukt (se tabell 1). Tabellen er basert på inklusjonskriteriene slik de er beskrevet i den publiserte artikkelen for delstudie 1 (Lund et al., 2019, s. 28-29).

Tabell 1. Kriterier for inkluderte studier i delstudie 1

Kriteriet	Utdyping
Vestlig kontekst Engelsk eller skandinavisk språk	Vi inkluderte publikasjoner som var publisert på engelsk eller skandinaviske språk, som gjaldt studier fra en vestlig kontekst (vestlig ble definert som Europa, Nord-Amerika, Australia og New Zealand), og som var fagfellevurdert.
Sosioøkonomisk status som uavhengig variabel og sosioøkonomisk status som individuelt mål	SØS måtte være en uavhengig variabel (forklaringsvariabel). Publikasjonene måtte bruke individuelle mål på sosioøkonomisk status (SØS), for eksempel foreldrenes inntekt eller utdanningsnivå. Publikasjoner som kun baserte seg på nabolagsindeks, ble ekskludert.
Stress og eller depressive symptomer som utfall	Stress og/eller depressive symptomer måtte være et sentralt tema og utfallsmålet av studiene. Vi var interessert i symptomer i den generelle befolkningen og ikke spesifikke diagnoser. Vi ekskluderte derfor studier som handlet om klinisk depresjon eller andre diagnose, eller som kun benyttet seg av kliniske måleinstrumenter.
Populasjon, alder 13–18 år	Utvalget måtte inkludere ungdom (13–18 år) fra den generelle populasjonen, derfor ble studier som konsentrerte seg om undergrupper av populasjonen, ikke inkludert (for eksempel kun jenter som hadde vært i kontakt med fastlege om symptomene, eller undergrupper med etnisk utvalg).
Kjønn, jenter	De inkluderte publikasjonene måtte vise analyser som var kjønnsnyanserte, slik at vi kunne undersøke gradienten innad i jentepopulasjonen. Publikasjoner som kun sammenliknet jenter og gutter, ble derfor ikke inkludert.
Metode	Både kvalitative og kvantitative studier kunne inkluderes. Teoretiske tekster ble ikke inkludert.

Vi valgte å konsentrere oss om en vestlig kontekst fordi vi ønsket at studien skulle være relevant for Norden. Studier fra land med stor ulikhet svært annerledes kultur og velferdsstatus enn i Norden, kunne hatt svakere overføringsverdi til en nordisk kontekst. Med bakgrunn i kunnskapsbehovet som

er beskrevet i kapittel 2.2, og fordi tidligere forskning tyder på at sosioøkonomisk status påvirker jenter og gutter ulikt (Vikram, 2004), konsentrerte vi oss om jenter. Vi operasjonaliserte psykiske helseplager som stress og depressive symptomer fordi tidligere studier som har fokusert på samlebetegnelser av psykiske helseplager, peker på et behov for analyser som er mer spesifikke på utvalgte symptomer (Reiss, 2013). For å utforske noe av bildet som kommer fram i nasjonale tverrsnitt-undersøkelser som Ungdata (Bakken, 2016, 2017; Ungdata, 2021), og som er noe av det som har preget mediebildet, ønsket vi å fokusere på psykiske helseplager i den generelle befolkningen. Vi var også nysgjerrige på om den sosiale gradienten ville være tydelig når det var snakk om mer moderate eller vanlige plager. Symptomene som rapporteres i studier som undersøker psykiske helseplager i form av for eksempel depressive symptomer i et utsnitt av den generelle befolkningen, vil spenne bredere enn kliniske diagnoser (Vahle et al., 2000), men vil samtidig kunne inkludere svar fra ungdom med kliniske diagnoser og/eller alvorlig grad av symptomer. Vi ekskluderte dermed studier som kun målte kliniske diagnoser og konsentrerte oss om studiene som rapporterer om psykiske helseplager i den generelle befolkningen.

5.2.3 Gjennomlesing og sortering

Vi fikk 9426 treff på søkestrengen vår. Alle disse artiklene ble så manuelt screenet på tittel og sammendrag. Denne prosessen var det bare jeg som gjennomførte. Alle studier med annet geografisk område enn vestlig, ble ekskludert i denne fasen. Studier som jeg var i tvil om innfridde inklusjonskriteriene eller ikke, ble også vurdert av hovedveileder. I den neste fasen så vi på hele teksten i artiklene. Dette ble gjennomført av meg og hovedveilederen. Vi gikk gjennom artiklene hver for oss og drøftet deretter dem som vi var i tvil om. Vi brukte programvaren Covidence i sorteringsprosessen (Covidence, 2017).

Sorteringsprosessen innebar mange dilemma og vurderinger. For eksempel så vi etter hvert at de fleste studier fra USA ble utelatt, fordi de hadde analyser som var utført på undergrupper av befolkningen i form av spesifikke etniske grupper. Når det gjelder alderen på populasjonen var det problematisk at en del studier brukte store aldersspenn. Vi sorterte da etter kriteriet om at snittalderen i aldersgruppa måtte være innenfor vår definerte alder (13–18). For eksempel ville

en studie med aldersspenn 13–18 år der aldersgruppene var sammenslått, bli ekskludert fordi snittalderen var 10,5 år. En studie med aldersspenn 13–18 der aldersgruppene var nyansert per årstall, ville bli inkludert, siden vi da konsentrerte oss om data som angikk jentene på 13 år.

Kriteriet som gikk på utfallsmål stress og/eller depresjon, var også komplisert å sortere etter. Det krevde inngående kjennskap til de ulike måleinstrumentene som var tatt i bruk, for å vite hvilke symptomer disse målte, og hvordan symptomene ble differensiert. I tillegg måtte vi undersøke hvordan forskerne i den aktuelle studien hadde brukt måleinstrumentet. I noen artikler kunne det for eksempel stå at studien undersøkte depressive symptomer, mens den egentlig kun målte klinisk depresjon ut fra diagnostiske kriterier. Et annet eksempel er måleinstrumentet *Strengt and difficulty questionnaire* (SDQ), som er relativt utbredt i bruk. Dette har en seksjon som heter emosjonelle symptomer, bestående av fem punkter som slås sammen til et mål på internaliserende emosjonelle symptomer (Hall et al., 2019). Studier som benyttet dette måleinstrumentet, var aktuelle for vår studie, men kun dersom analysen var foretatt på en slik måte at man kunne skille de fem punktene fra hverandre og plukke ut «bekymring» og «nedstemthet», som minner mest om depressive symptomer. Dermed måtte vi undersøke alle studier som brukte SDQ, for å tydeliggjøre hvordan analysen var foretatt, før vi kunne inkludere studiene.

Mot slutten av sorteringsprosessen var det ofte mangel på kjønnsnyansen i analysene som var årsak til ekskludering. En del av studiene handlet om sammenhengen mellom SØS og depressive symptomer eller sammenhengen mellom kjønn og depressive symptomer, men få studier omfattet sammenhengen mellom SØS og depressive symptomer innad i en jentepopulasjon.

Alle studiene som svarte til inklusjonskriteriene, ble kritisk vurdert med hensyn til validitet og reliabilitet (Booth et al., 2016). Vi benyttet et vurderingsskjema utviklet av *Joanna Briggs Institute* for henholdsvis langtidsstudier, tverrsnittstudier og kohortstudier (JBI, 2018). Dette resulterte i at tre publikasjoner ble utelatt fordi de ikke holdt god nok vitenskapelig standard. De tre utelatte studiene var rapporter som ikke var fagfellevurdert og for eksempel ikke inneholdt mål på statistisk signifikans (Booth et al., 2016).

5.2.4 De inkluderte studiene og hvilke data vi hentet ut fra dem

Vi satt igjen med åtte inkluderte studier (se tabell 2), hvorav syv stammet fra det strukturerte søket og en fra det manuelle søket. Alle studiene var kvantitative. For den videre analysen plottet vi følgende informasjon inn i et Excel-ark: navn på forfattere, artikkelens tittel, årstall for publikasjon, årstall for datainnsamling av utfall (stress/depressive symptomer), i hvilket land dataene var samlet inn, studiedesign, analytisk design, navn på studie, aldersgruppe på populasjonen, antall respondenter (kun jenter), mål for SØS, mål for stress/depressive symptomer samt hovedfunn i tekst og tall. Hovedfunnene gjaldt sammenhengen mellom SØS og utfall hos jenter samt hovedfunn for sosial gradient eller ikke.

Tabell 2. Oversikt over inkluderte studier i delstudie 1, alfabetisk etter forfatter (Lund et al., 2019, s. 30, min oversettelse).

Tittel, land og studiens utforming	Hovedfunn i populasjon av jenter
Bulhões et al. (2013). «Depressive symptoms and its associated factors in 13-year-old urban adolescents». Portugal. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg (jenter): 1037; sosioøkonomisk status (SØS) mål: foreldres utdanning; utfallsmål: depressive symptomer, Beck Depression Inventory (BDI).	Ingen signifikant sammenheng mellom utdanning og depressive symptomer hos jenter i justerte modeller, kun i ujustert modell.
Dahlqvist et al. (2012). «Depressive symptoms and the associations with individual, psychosocial, and structural determinants in Swedish adolescents». Sverige. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg: 628; SØS: Family Affluence Scale (FAS), «Penger slik som venner»; utfallsmål: Depressive symptom, Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D).	Ingen signifikant sammenheng mellom depressive symptomer hos jenter og FAS. «Penger slik som venner?» var uavhengig assosiert med depressive symptomer og viser negativ sosial gradient.
Fröjd et al. (2006). «Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence». Finland. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg: 1609; SØS: opplevde økonomiske problemer, foreldres utdanning, foreldres arbeidsstatus; utfallsmål: depressive symptomer, BDI.	Signifikant sammenheng og negativ sosial gradient mellom både «opplevde økonomiske problemer», foreldres arbeidsstatus og depressive symptomer.

<p>Gariépy og Elgar (2016). «Trends in psychological symptoms among Canadian adolescents from 2002 to 2014: Gender and socioeconomic differences». Canada. Utforming: Tverrsnittstudie, trendstudie; størrelse på utvalg: 13 813. SØS: FAS; utfallsmål: depressive symptomer: Health Behavior in School-aged Children Checklist (HBSC), men kun målenheten «føle seg nedfor eller deprimert».</p>	<p>Signifikant sammenheng og negativ sosial gradient mellom FAS og «føle seg nedfor eller deprimert» mellom lav og medium/høy FAS gruppe.</p>
<p>Glasscock et al. (2013). «Can negative life events and coping style help explain socioeconomic differences in perceived stress among adolescents? A cross-sectional study based on the West Jutland cohort study». Danmark. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg: 1456; SØS: foreldres utdanning og inntekt; utfallsmål: stress, Cohen's Perceived Stress Scale (PSS).</p>	<p>Signifikant negativ sosial gradient i husholdningsinntekt og opplevd stress hos jenter. Signifikant negativ sosial gradient i foreldres utdanning og opplevd stress.</p>
<p>Gore et al. (1992). «Social structure, life stress, and depressive symptoms in a high school-age population». USA. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg: 675; SØS: foreldres oppnådde utdanning, opplevd levestandard; utfallsmål: depressive symptomer, CES-D.</p>	<p>Signifikant negativ sosial gradient i foreldres oppnådde utdanning og opplevd levestandard og depressive symptomer.</p>
<p>Landstedt og Gådin (2012). «Seventeen and stressed – Do gender and class matter?» Sverige. Utforming: Tverrsnittstudie; størrelse på utvalg: 815; SØS: ungdoms utdanningsretning; utfallsmål: stress, opplevd stress: «Hvor ofte i de tre siste månedene har du følt deg stresset?».</p>	<p>Ingen signifikant sammenheng og ingen signifikant sosial gradient mellom utdanningsretning og opplevd stress.</p>
<p>Torikka et al. (2014). «Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents - repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011». Finland. Utforming: Tverrsnittstudie, trendstudie; størrelse på utvalg: 51 006; SØS: foreldres utdanning og arbeidsstatus; utfallsmål: depressive symptom, BDI.</p>	<p>Signifikant negativ sosial gradient i kombinert arbeidsstatus og utdanningsnivå. Relative odds for alvorlig depressive symptomer var høyere for dem med lavt utdannet og arbeidsledige foreldre enn for dem med høyt utdannede foreldre i arbeid.</p>

5.2.5 Analyse av de inkluderte publikasjonene: Narrativ syntese

Analysen ble utført som en narrativ syntese basert på hvordan Popay et al. (2006) beskriver det i *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. Narrativ syntese er en relevant analysemetode for å tekstlig

sammenstille og sammenlikne resultater fra studier som er ulike i design (Schwarz et al., 2019) og man kan inkludere både kvalitative og kvantitative studier. En narrativ syntese innebærer at man undersøker overordnede sammenhenger og utforsker likheter og forskjeller innad og mellom studier. Man oppnår en sammenstilling av studier, men ikke en styrket utregning slik man kunne gjort ved å anvende data fra studiene i nye meta-analyser. Videre innebærer syntesen en kritisk gjennomgang av både studienes funn og deres design (Petticrew & Roberts, 2006; Popay et al., 2006). En systematisk gjennomgang og narrativ syntese kunne bidra med kunnskap utover enkeltstudiene som inngår ved at man systematiserer om hva det er som gjør funnene i studier like eller ulike og hvilke nyanser som kan ha betydning for tematikken som undersøkes (Popay et al., 2006).

I vår studie var det bare to av de åtte studiene som hadde stress som utfallsmål, vi valgte derfor å ekskludere disse fra analyseprosessen, fordi vi vurderte at de gav for lite grunnlag for en analyse om en sosial gradient når det gjelder stress blant unge jenter. Vi konsentrerte oss om gradienten for depressive symptomer og drøftet senere de to studiene om stress opp mot denne. Dermed er analysen basert på seks studier og utforsker sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og depressive symptomer blant unge jenter.

Syntesen ble utført i tre faser. Første fase var en oversikts-syntese (Popay et al., 2006) hvor vi fant en foreløpig sammenheng mellom sosioøkonomisk status (SØS) og depressive symptomer blant jenter. Vi trakk her ut hva studiene informerte om den sosiale gradienten på et overordnet nivå hvor typisk flere mål på SØS var slått sammen. Denne sammenstillingen viste en relativt tydelig negativ sosial gradient (fem av seks studier).

Deretter gikk vi over i fase to, som var hovedfasen i vår analyse, og så på forskjeller og likheter innad i studier og mellom studier, og hva som kjennetegnet studier med like og ulike resultat (Popay et al., 2006). Vi utforsket nyansene i studiene gjennom både resultater i tall (tabellformater) og tekstlige beskrivelser i de inkluderte artiklene. Informasjon fra de ulike studiene ble plottet i et Excel-ark. Studier som inneholdt mer enn ett mål for SØS, ble splittet opp i flere linjer, på den måten kunne én studie inneholde flere målepunkt og dette gjorde det mulig å synliggjøre heterogenitet i funnene. Med målepunkt mener vi

sammenhengen mellom utfallsmål og en enkelt SØS indikator. Fra de seks studiene fikk vi da ti målepunkt og resultatene framstod mer nyansert ved at nå tre av ti målepunkt ikke viste en signifikant sammenheng mellom SØS indikator og depressive symptomer (se tabell 4 i kap. 6.1.1). Disse tre målepunktene var fra tre ulike studier, som igjen betyr at to av studiene inneholdt SØS indikatorer som gav ulikt utslag.

Vi grupperte målepunktene på ulike måter for å lete etter forskjeller og likheter mellom studiene og innad i studiene. Grupperingen foregikk også i Excel. Målepunkt som viste signifikant sammenheng og negativ sosial gradient visualiserte vi med grønn markering og motsatt fall var markert med rødt. Vi grupperte for eksempel ut ifra ulike mål på SØS og satte da opp fire kategorier: foreldres utdanning (en eller begge foreldre); Family affluence scale (FAS), foreldres arbeidsstatus (arbeid / ikke i arbeid), opplevd familieøkonomi («money as friends», perceived financial difficulties, perceived family living conditions) og kombinert utdanning og arbeidsstatus (en studie opererte med et kombinasjonsmål for dette). Vi grupperte også ut ifra ulike måleinstrumenter for depressive symptomer og ut ifra landkontekst. Disse grupperingene bidro til å identifisere ulike mønstre i forhold til hvilke faktorer som kunne forklare forskjeller og likheter i funnene med tanke på sammenheng mellom SØS og depressive symptomer (Popay et al., 2006). De grønne og røde markeringene gjorde at mønstre i datamateriale ble visuelt synlig.

Videre undersøkte vi de mer tekniske nyansene i studienes hovedvariabel (SØS) og utfallsmål (depressive symptomer), hvordan variablene var operasjonalisert og anvendt i studiene, for å sammenlikne ulike utfall med hensyn til dette. Noen av studiene som brukte samme utfallsmål, for eksempel *Beck depression inventory* (BDI), operasjonaliserte likevel grenseverdiene på ulike måter ved at noen slo sammen lav, middels og høy grad av depressive symptomer, mens andre ikke gjorde det. Den samme typen variasjoner undersøkte vi også for SØS som variabel og kunne for eksempel se at gradienten var sterkere i noen studier dersom man slo sammen høy og middels sosioøkonomisk status, og at gradienten innad i en studie kunne være svakere for moderate depressive symptomer enn for alvorlig depressive symptomer.

Den tredje og siste fasen i narrativ syntese slik Popay et al. (2006) beskriver det innebærer å vurdere syntesens styrke eller robusthet og om deler av syntesen er mindre robust enn andre. Et viktig grunnlag for dette ble i vår analyse gjort tidlig i arbeidet under gjennomlesing og sortering av studier. Vi vurderte da kvaliteten på alle de inkluderte studiene og vi ekskluderte studier som var av lavere kvalitet og eksempelvis ikke fagfellevurdert. Dermed hadde vi ikke ulik vektning av studiene i vår syntese (Mahood et al., 2014) og alle studiene som inngikk i syntesen ble tillagt lik betydning i syntesen. I vurdering av syntesens kvalitet inngår også å vurdere om de inkluderte studiene gir nok metodisk informasjon (Popay et al., 2006). I tilknytning til et av de inkluderte studiene var vi i kontakt med en av forskerne i studien for å få utfyllende og mer nyansert informasjon om både funn og måleinstrument.

Kvalitet og styrke på litteraturstudien omtales videre under metodiske refleksjoner i kapittel 8.1 i avhandlingen.

5.3 Intervjuprosess for delstudie 2 og 3

I det følgende beskriver jeg først intervjuprosessen som er felles for de to studiene. Analyseprosessen for hver studie beskrives i egne underkapitler. I de tilfellene hvor jeg skriver «vi» i denne seksjonen, mener jeg oss som var til stede i samtalen, altså meg selv og den respektive jenta.

Delstudie 2 og 3 bygger på en serie intervjuer med ti jenter i tiende klasse fra skoler i Agder. Intervjuene er foretatt vinteren 2017/2018. Prosjektet er godkjent av NSD (prosjektnummer 54284).¹³

5.3.1 Utvalg og rekruttering

Alle informantene er jenter. Basert på at jenter rapporterer om mer psykiske helseplager enn gutter (Bor et al., 2014; Högberg et al., 2020; Soest & Wichstrøm, 2014), kan det kjønns spesifikke utvalget fungere som et informasjonsrikt (Flyvbjerg, 2006) og strategisk utvalg (Beitin, 2012).

¹³ Se vedlegg 5, kvittering fra NSD og bekreftelse på endring. Se også vedlegg 6, informasjon om vedtak fra REK (tidligere versjon av prosjektet).

For å komme i kontakt med jenter i 10. klasse og ikke begrense utvalget til en spesifikk gruppe, for eksempel jenter som var i kontakt med hjelpetjenester eller spesialisthelsetjeneste (barne- og ungdomspsykiatri), eller jenter som var diagnostisert med depresjon, ville jeg oppsøke en allmenn arena for rekruttering og valgte dermed skolen. Jeg ønsket å komme i kontakt med jenter som i en eller annen form, i en eller annen grad, hadde erfaring med å være stresset, være sliten eller nedfor. Kunnskapen deres om dette kunne også basere seg på jevnaldrendes erfaring.

For å rekruttere jentene via skoler måtte jeg forholde meg til såkalte portvoktere, de personene som i kraft av sin posisjon avgjorde om jeg skulle få tilgang til de ulike skolene, klassene og jentene (Masson, 2004). Dette var både oppvekstdirektører i kommunene, rektorer, helsesykepleiere og kontaktlærere. I utvalgsprosessen drøftet jeg fram og tilbake med veilederne og med fagansvarlig helsesykepleier for ungdomsskolene i en kommune. Sammen fant vi ut at den mest gjennomførbare rekrutteringen ville være om jeg selv presenterte prosjektet i noen skoleklasser og jentene så, i samråd med foreldrene, meldte seg på direkte til meg. Da ble det også åpnet for at jentene selv kunne vurdere om dette prosjektet var noe de ville være med i.

Via en helsesykepleier og en bekjent med ungdomsskolenettverk fikk jeg tilgang på tre ulike skoler i to ulike kommuner. Jeg avtalte en informasjonstime med klassene der jeg skulle fortelle om prosjektet og hva de skulle gjøre for å bli med. I klassene sa jeg omtrent dette:¹⁴

Jeg heter Janne Lund og jobber på universitetet (UiA). Der holder jeg på med et forskningsprosjekt der jeg ønsker å finne ut mer om hvordan det er å være ungdomsjente nå for tida. Det er en del jenter som er stressa, slitne eller nedfor, dette kan også gjelde gutter, men akkurat nå er det jenter jeg skal snakke med. For å finne ut mer om dette skal jeg snakke med jenter i 10. klasse, og derfor trenger jeg deres stemmer.¹⁵ Jeg skal intervjuere dere om hverdagen deres – enten dere er stressa og nedfor eller ikke. Dere trenger ikke være stressa eller slitne selv for å være med. Intervjuene er som at vi sitter og snakker. Jeg spør, dere forteller. Alt kommer til å være

¹⁴ Se bilde av notatlapp i vedlegg 7.

¹⁵ Se refleksjon over begrepet «deres stemmer» i kapittel 8.2.2.

frivillig. Jeg tar opp lyd under intervjuene – men bare hvis det er ok for dere. Alt blir anonymt, så navnene deres blir fjernet, og jeg har taushetsplikt om alt som blir sagt. Håper noen av dere vil. Jeg trenger stemmene deres. Hvis dere vil delta, må dere få underskrift hjemme. Dere får med et brev hjem der det står forklart om prosjektet, så må dere få underskrift og sende tilbake til meg. For eksempel kan dere ta bilde med mobil og sende. Når jeg har fått brevet av dere, tar jeg kontakt og så avtaler vi møte når det passer for dere. Og så vil jeg at dere skal vite at jeg er interessert i å høre det dere har å si. Hvis du tenker at det ikke er så viktig det akkurat du kan si, slik kan jeg tenke selv noen ganger, så jo, jeg vil gjerne høre det du har å si.

De jentene som ville delta, sendte meg svarslipp med underskrift av foreldre i retur, via SMS eller e-post, og jeg tok kontakt for å avtale tidspunkt for intervju. Jentene fikk beskjed om frivillig deltakelse muntlig (i klasserommet) og skriftlig i informasjonsbrev (se vedlegg 8). Underveis i intervjuene minnet jeg dem også på at det var frivillig hva de ville si noe om, og jeg sa for eksempel at de kunne utelate ting fra fortellinger, eller de kunne svare at de ikke ville snakke om det. Det ble tatt lydopptak av intervjuene ved bruk av diktafon. Totalt var det ti jenter fra de tre skolene som meldte seg på. Gjennom intervjuprosessen, inkludert andre og tredjegangsintervju, oppnådde jeg nok metning (Beitin, 2012) i materialet gjennom disse ti.

5.3.2 Karakteristikk av utvalget

Jentene var fra tre ulike skoler i Sør-Norge. En sentrumsskole (fem jenter), en bydelsskole (to jenter) og en med mer landlig beliggenhet (tre jenter). Fem av jentene hadde begge foreldrene i en lederstilling eller i en jobb som krever høyere utdanning, og to av jentene hadde én av foreldrene i en jobb som krever høyere utdanning. Av de resterende foreldrene var fire i en jobb som ikke krever høyere utdanning, og fire var sykemeldt, jobbet redusert eller var i omskolering på grunn av helse. Ei av jentene var adoptert fra et land utenfor Europa, og ei jente hadde foreldre fra et annet vestlig land enn Norge. Tre av jentene hadde skilte foreldre og flyttet fram og tilbake mellom mor og far.

De jentene som meldte seg på, oppgav i varierende grad at de strevde selv. Syv av jentene oppgav at de stresset med skole i forbindelse med prøver, presentasjoner og/eller karakterer. Av disse var det tre som sa at de stresset

veldig med skole. To av jentene omtalte seg selv som sliten eller oppgitt. Tre av jentene fortalte om belastende familierelasjoner i form av hyppig krangling eller konflikter. To av jentene fortalte om erfaringer som klassifiserer som seksuelle overgrep, da overgrep mot dem selv. Det er også variasjon i utvalget når det gjelder om jentene framstod som sosiale med stor omgangskrets på skole og hjemme eller med mindre omgangskrets både i familien og på skolen. I tillegg er det variasjon i hvor selvsikre og utadvendte jentene virket i møte med meg. Noen snakket mye på eget initiativ, mens med andre måtte jeg i større grad lede samtalen i intervjuene.

I intervjuene spurte jeg ikke eksplisitt om jentenes karakternivå på skolen. Noen av dem nevnte karakterene sine, og det var da snakk om firere, femmere og seksere.

5.3.3 Intervjuform – kontekstualisering og refleksivitet i intervjuene

Intervjuformen er basert på elementer fra etnografisk intervju slik Spradley (2016) beskriver det, og livsformsintervju slik det omtales av Haavind (2019). Beskrivelser av hverdags situasjoner er et fellestrekk for begge disse intervjuformene, og det som har vært sentralt i intervjuene jeg gjennomførte. I etnografiske studier er man opptatt av å forstå kulturer (Hammersley & Atkinson, 2019). Dermed har etnografisk intervju særlig vært et godt metodologisk og metodisk utgangspunkt, fordi jeg også har vært opptatt av å forstå psykiske helseplager blant unge jenter som noe kulturelt.

En metodologisk idé for intervjuene var å fokusere på kontekstualisering, fordi den fysiske og konkrete konteksten for samtalen kan påvirke hva som kommer ut av intervjuet (Dettori & Morselli, 2008; Herzog, 2012). Arenaen for intervju kan tjene som en begrensning ved å være med og sette rammer for hva informanten kommer på å si noe om, men den kan også bidra til utdypende informasjon om noe som ellers ville blitt utelatt. Jeg forsøkte å oppsøke ulike arenaer for intervjuene, fordi jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot hele hverdagen til jentene. Jeg lot det imidlertid være mest opp til jentene selv hvor de ville møtes, for at de skulle få medbestemmelse, få møte et sted de var komfortable med, og for at det skulle være praktisk for dem (Herzog, 2012). De fleste intervjuene foregikk i skoletiden på skolen, mens noen foregikk hjemme, ute i skolens nabolag eller på idrettsarenaer.

Kontekstualisering er videre relevant med hensyn til hvilken informasjon jeg har etterspurt, og hvordan informantene forteller sine historier. I tråd med livsformsintervju etterstrebet jeg at det vi snakket om, hadde «format som en hendelse plassert i tid og rom» (Haavind, 2019, s. 27), og jeg har vært opptatt av å dekke alle tidsrom av hverdagen. Mange av hendelsene i intervjuene er fortalt kronologisk i forhold til tidligere hendelser, eller ved at det kommer fram hvilken tid på døgnet hendelsen har foregått. Jeg forsøkte å få jentene til å beskrive hva de gjorde, hvor de gjorde det, og hvordan ting foregår. Denne måten å forsøke å få detaljerte beskrivelser av hendelser på er også i tråd med etnografisk intervju (Spradley, 2016).

Det etnografiske intervjuet ligger nær opp til en uformell samtale, men med noen strukturelle ulikheter. I det etnografiske intervjuet vet begge partene at samtalen har en bestemt hensikt og formål, og det er intervjueren som for det meste stiller spørsmål mens informanten forteller (Spradley, 2016). I intervjuene var jeg opptatt av den løse formen som et forsøk på å skape en uformell atmosfære og utjevne maktforholdet mellom intervjuer og informant i den grad det lar seg gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene var hensikten å snakke om jentenes hverdag – fordi mange strever med stress, slitenhet eller nedstemthet. Nøyaktig hva vi skulle finne ut om hverdagen, hadde jeg imidlertid ikke definert. Dermed ville jeg skape en samtaleatmosfære som heller ikke bar preg av at jeg lette etter en bestemt fasit, eller at jeg hadde spesifikke spørsmål som krevde spesifikke svar. Min rolle var å formulere innspill slik at jentene skulle beskrive mest mulig av hvordan ting foregår, og hva de gjør. Jeg spurte for eksempel heller om «hvordan våkner du?» enn «hvordan føler du deg når du våkner?».

I etnografiske intervjuer er det en fordel at intervjueren har relativt god kjennskap til feltet og kjenner språket og sjargongen gjennom feltarbeid (Spradley, 2016). Jeg hadde erfaring fra feltet, ikke fra etnografisk feltarbeid, og ikke spesifikt fra de respektive skolene og jevnaldremiljøet til informantene, men fra tidligere arbeid med tiendeklassinger i ungdomsskolen. Dette førte til at jeg for eksempel visste at våren i skolehverdagen er preget av tentamen og eksamensforberedelser, og kunne stille spørsmål om dette. Jeg visste også at det i en skolehverdag finnes mange arenaer som ikke framkommer av en timeplan, for eksempel forflytninger mellom rom, minuttene før skolen starter og liknende. På

den måten ble min forforståelse brukt aktivt, slik Alvesson og Sandberg (2021) foreslår, ved at den var med på å forme hva jeg stilte spørsmål om i intervjuene.

Jeg gjennomførte to intervjuer med hver jente, i to tilfeller tre intervjuer, og baserte meg på noen av de samme prinsippene som Spradley (2016) viser til for etnografiske intervjuer over tid. Det foregikk en analytisk prosess underveis i intervjufasen hvor jeg spisset temaet etter hvert og spurte spesifikt om utvalgte domener. Dette kan også beskrives som en kumulativ intervjuguide i den forstand at man utvikler kunnskap underveis som former de påfølgende spørsmålene. En slik framgangsmåte kan gi økt forståelse av en tematikk snarere enn at intervjuene skal framstå som mest mulig like og gi grunnlag for sammenlikning (Aas & Fossaskåret, 2014). Det at jeg intervjuet jentene to og tre ganger, la dermed også til rette for en refleksiv prosess der det dynamiske forholdet mellom forsker (meg), feltet (jentene) og kunnskapen som produseres, ble framtrødende (Alvesson & Sköldberg, 2000; Davies, 1999). Denne interaktive prosessen der forskningen formes av dem som er involvert (Denzin, 1994), gjelder også at jeg selv som intervjuer er deltaker i den settingen som utforskes. Dette ble særlig framtrødende i delstudie 3 som handlet om sosiale utfordringer i skolen og der jeg definerte meg selv som en del av de sosiale relasjonene ved skolen. På den måten framtrødte jeg selv i datamaterialet.

5.3.4 Intervjuseriene

Her beskriver jeg første og andre intervju samt det tredje refleksjonsintervjuet som jeg gjennomførte med to av jentene.

Første intervju:

I det første intervjuet lå hovedvekten på å få mest mulig beskrivelser av jentenes hverdag fra morgen til kveld (Haavind, 2019). I intervjuene skiftet vi mellom et overordnet blikk på hele hverdagen og beskrivelser av mer konkrete hendelser. Jeg begynte hvert intervju med et åpent spørsmål der jenta ble invitert til å fortelle om sin dag, for eksempel slik: «Det jeg pleier å begynne med, er bare å spørre om du kan fortelle meg om en dag i livet ditt.» Dette minner om det Spradley (2016) omtaler som *grand tour question*. Benevnelsen er symbolsk og henviser til at man blir tatt med på en storomvisning i informantens liv eller hverdag. Deretter spurte jeg utdypende om enkelte ting som de fortalte om, og ba om nærmere beskrivelser av spesifikke situasjoner eller mindre deler av

hverdagen, for eksempel slik: «Så da kommer du til skolen, og hva skjer da?» Spradley (2016) omtaler dette som *small tour questions*, en mindre omvisning der man får tid til å se litt nøyere på enkelte ting. Jeg bad også en del av dem om å fortelle om en lørdag. Dette var for å få bredest mulig informasjon om hverdagen og få utdypende beskrivelser av helga for å se hvordan og om den skiller seg fra hverdager, og om de er opptatt av andre ting i helgene.

Mellom første og andre intervju:

Etter det første intervjuet satte jeg jentenes beskrivelse av hverdagen sin inn i et skjematisk oppsett som jeg har kalt hverdagsskjemaer (se vedlegg 9). Jeg lagde et skjema for hver jente. Disse skjemaene minner om hverandre, men varierer med innholdet i jentenes dag. Skjemaene inneholder morgen hjemme, skolevei, skole med timer og friminutt, skolevei hjem, ettermiddag med middag, trening, hjemmetid eller annet, kveldsrutine og å legge seg. De inneholder også kolonner for hvor, hva og hvem. I tillegg hørte jeg gjennom lydopptaket fra første intervju minimum to ganger og noterte fraser og tema som jeg ville spørre utdypende om. De utvalgte temaene handlet mye om situasjoner og hendelser der jentene hadde fortalt om stress, slitenhet eller oppgitthet/nedstemthet. Jeg noterte meg også noen temaer som manglet dekning i intervjuene, for eksempel at jeg ville spørre mer om foreldrenes arbeid og familieøkonomi, eller at jeg ønsket mer beskrivelser om sosiale relasjoner, altså hvilke mennesker jentene var sammen med, og hvordan de var sammen med dem i løpet av en hverdag.

I arbeidet med intervjuene mellom første og andre intervju spilte min hverdagslige sosiale forforståelse inn (Alvesson & Sandberg, 2021) på den måten at jeg ble oppmerksom på ting som manglet i hverdagsbeskrivelsen, for eksempel tilstedeværelsen av familiemedlemmer hjemme i huset, eller at man nødvendigvis må komme seg til treningen på et eller annet vis (gå, sykle, kjøre – enten alene eller sammen med noen). Forforståelsen min i form av det faglige kunnskapsgrunnlaget (Alvesson & Sandberg, 2021) spilte også inn, for eksempel ved at jeg visste fra undersøkelser at mobiltelefon og sosiale medier er en aktuell tematikk blant ungdommer (Eriksen et al., 2017).

Andre intervju:

Til det andre intervjuet tok jeg hverdagsskjemaet med tilbake, viste det til jenta jeg intervjuet, og spurte om hun syntes dette så ut som en vanlig dag, og hva hun

tenkte om dagen. Vi skrev også inn utfyllende informasjon, for eksempel dersom det var sentrale folk som manglet i skjemaet, eller dersom vi hadde glemt måltider. For de fleste jentene bad jeg også om utfyllende informasjon om mobilen deres i denne sekvensen og spurte hvor den var i løpet av en hverdag, og hva «den gjør», altså hva den ble brukt til. Etter dette la vi vekk hverdagsskjemaet, og jeg tok opp spesifikke situasjoner eller temaer jeg hadde notert meg fra forrige intervju, for eksempel slik:

«Fordi du sa at ee.. du tenkte at det var liksom interessant å finne ut hvorfor man er så sliten selv om man ikke har gjort så mye.. [...] ..og så etterpå så sa du at du ble sliten av å tenke på masse ting, og så.. [...] ..så forklarte du masse ting med familien og så med skole, karakterer og mye forskjellig sånn med venner og.. em.. og så begynte jeg å tenke at da var det akkurat som du på en måte visste hva som gjorde deg sliten.»

Deretter spurte jeg jentene om de kunne utdype eller fortelle mer om dette. På denne måten var det andre intervjuet mer preget av strukturerte spørsmål enn det første.

Jeg lot intervjuene påvirke hverandre refleksivt på den måten at intervjuet med ei jente kunne gjøre meg oppmerksom på et tema, og så tok jeg opp dette i de neste intervjuene med andre jenter. Slik var det for eksempel med hvordan jentene snakket om å se på serier. Ei av jentene snakket om at hun så på de samme seriene som andre for å være med i samtalen. Dette gjorde at jeg begynte å spørre andre jenter om hvordan de valgte serier, om de kom på dem selv, fikk tips fra andre eller annet.

I løpet av det andre intervjuet ba jeg jentene definere hva de mente med stress eller stressa og i noen tilfeller sliten. Hvilket av ordene som ble definert, kom an på hva den respektive jenta hadde snakket mest om. Når jeg etterspurte disse definisjonene, brukte jeg en metafor om brettspillet Alias, der man trekker kort hvor det står et begrep som man skal forklare uten å si selve begrepet. Jeg spurte hva jenta ville sagt hvis hun trakk ordet stress. På slutten av intervjuet tok jeg fram igjen hverdagsskjemaet og ba jenta skravere hvor på dagen dette stresset befant seg. Jeg instruerte dem om å skarvere hardt hvis det var mye stress, og løst hvis det var lite stress.

Mellom andre og tredje intervju:

Jeg gjennomførte to intervjuer med alle de ti jentene, og underveis spurte jeg tre av dem om de kunne tenke seg å bli kontaktet igjen. Den ene jenta ville helst ikke fordi hun hadde det så travelt. To av jentene ville gjerne møtes til et tredje intervju, og de fikk forespeilet at det ville handle om jevnaldrendes hverdag og det å være ung jente i dag, altså ikke spesifikt om deres eget liv. Jentene som ble invitert til et tredje intervju, ble valgt på bakgrunn av at de var gode til å ordlegge seg og tok initiativ i samtalen. De hadde også noe egenerfaring, og de var engasjerte og viste interesse for å snakke rundt temaene som kom opp i de to første intervjuene. På denne måten framstod de som nøkkelinformanter (Hammersley & Atkinson, 2019).

Temaene for refleksjonsintervjuene ble basert på en blanding av fellestrekk i de tjue foregående intervjuene, momenter som overasket meg i intervjuene, og relevant teori om samtiden som jeg hadde lest i løpet av intervjuprosessen. Mange av jentene snakket om skolestress og karakterer, noen av dem snakket om å forbedre snittet, og noen brukte frasen «gjøre mitt beste». Jeg ble interessert i dette med å gjøre sitt beste fordi jeg i intervjuene fikk en fornemmelse av at det handlet om noe mer enn å gjøre en ærlig innsats. Underveis i intervjuene ble jeg også overrasket over hvor lite jentene fortalte om at de snakket med medelever og jevnaldrende om skolestress og andre vanskelige ting i hverdagen. I tillegg til disse momentene fra intervjuene var jeg opptatt av samtidsteori som jeg hadde lest, blant annet litteratur av Biesta, særlig *Beyond learning* (Biesta, 2006), *Forbedringsindustrien* av Næss (2016) og *Den terapeutiske kultur* av Madsen (2017). Jeg kom da fram til tre temaer som jeg ønsket å drøfte: måling og målingens tid, å forbedre seg og å gjøre sitt beste, åpenhet om psykisk helse.

Tredje intervju – refleksjonsintervju:

Den ene av jentene som var med i et refleksjonsintervju var politisk engasjert og viste engasjement for å se temaer i et bredere perspektiv enn sin egen hverdag. Den andre jenta var generelt interessert i å forstå mer av sin situasjon og hvorfor hun ofte var sliten. Vi hadde på den måten et felles mål om å forstå et tema. Da den sistnevnte jente kom til refleksjonsintervjuet, hadde hun på eget initiativ snakket med noen venner for å komme fram til noe felles, slik at det ikke bare skulle gjelde henne selv. Hun fortalte at de hadde kommet fram til at det var press, mye forskjellig press, som gjorde at ting var vanskelig.

Refleksjonsintervjuene skiller seg fra de øvrige intervjuene ved at jeg i refleksjonsintervjuene ikke stiller så åpne spørsmål, men introduserer jentene for teorier om samtiden og for noen av mine egne tanker og refleksjoner, for så å kunne drøfte dette med dem. Jeg var tydelig overfor jentene om at jeg ikke hadde svaret på det vi diskuterte. Under følger et eksempel på hvordan jeg introduserte et tema i refleksjonsintervjuet:

Intervjuer: Det temaet som jeg har tenkt på.. det er liksom fra.. både fra ditt intervju, men..

Jente: Også fra andre?

Intervjuer: ..også fra andre. Det er liksom noe som dere snakker om. Og det er.. ee.. å gjøre sitt beste.

Jente: Ja?

Intervjuer: Det er liksom en ting som flere sier at de vil gjøre sitt beste.

Em.. og så ten.. har jeg liksom tenkt på at jeg vet ikke om det går an?

Jente: Å gjøre sitt beste?

Intervjuer: Å gjøre sitt best, for hva e.. eller hva er ditt beste? Hva tenker du om det?

I disse intervjuene spilte også min egen forforståelse inn med hensyn til individualisering og terapeutisk kultur og hvorvidt ungdom i (for) stor grad plasserer årsaker og forklaringer i seg selv. Dette tok jeg også opp i samtalene for å forsøke å introdusere ideer om at dette kanskje ikke bare kommer fra hver og en, men at det kan være større trender i samfunnet. Utdrag fra en slik samtale vises under:

Jenta: ..så vi bare presser hverandre hele tiden..

Intervjuer: Ja.

Jenta: ..til å prestere enda bedre og enda bedre, men vi gjør jo bare at vi selv blir slitne.

Intervjuer: Ja. Og det som jeg og tenker er at.. for.. for det kan kanskje føles som at det liksom kommer liksom fra..

Jenta: Seg selv.

Intervjuer: ..seg selv. Både for dere ungdommer, men også for andre liksom, så tenker jeg litt at, em.. på en måte gjør det jo kanskje det, men samtidig så tror jeg det kommer også fra noe..

Jenta: Større.

Intervjuer: ..større liksom.

Jenta: Ja.

Intervjuer: Em.. at det har blitt sånn en.. vet ikke hva jeg skal kalle det, men liksom en kultur eller trend i samfunnet at alle skal liksom..

Jenta: Ja.

Intervjuer: ..man kan alltid gjøre det bedre.

Jenta: Det er jo egentlig det. Samfunnet vårt baserer seg på at man skal ee.. få ting til, man skal kunne prestere bra på skolen, du skal..

I dette utdraget blir også den reflekterende samtaleformen illustrert ved at man ser hvordan intervjuer og jente utfyller hverandres setninger. En slik måte å samtale på i intervju kan også sies å være utviklende og endrende for både informant og forsker (Frank, 2005).

5.3.5 Etiske avveininger underveis i intervjuene – en hjelpende forsker?

I gjentakende intervjuer med sensitive temaer kan en form for kvasiterapeutisk relasjon oppstå. Kvale og Brinkmann (2015) løfter dette fram som noe man må være oppmerksom på og sensitiv for, men ikke i den forstand at man må forsøke å unngå at det skjer. Det er ikke utenkelig, og kanskje heller logisk, at en informant opplever en slags personlig endring gjennom en intervjufase ved å fortelle om ting fra livet sitt. Særlig i refleksjonsintervjuene, som nevnt over, tror jeg at både informantene og jeg selv utviklet vår forståelse.

I forbindelse med intervjuene hadde jeg avtale med kommunens psykologfaglige rådgiver, for å kunne drøfte situasjoner rundt potensielt sårbare informanter (France, 2004). I begynnelsen av alle intervjuene informerte jeg jentene om min rolle som forsker og ikke hjelper, at vi skulle snakke om ting, men egentlig ikke forsøke å gjøre noe med dem. Jeg fortalte også at jeg likevel ville måtte si fra til andre som kunne hjelpe, dersom jenta fortalte om ting som kunne var til fare for liv eller helse. I to av intervjuene oppstod i en slags kvasihjelperrolle der jeg snakket med jentene om at det kunne være lurt for dem å fortelle om situasjonen til for eksempel helsesykepleier. I et av tilfellene drøftet jeg med kommunens psykologfaglige rådgiver fordi jeg måtte avveie forskerrollen mot en mulig avvergeplikt (Dinutvei, 2021; Lov om straff, 2005, § 196). I den situasjonen var det svært nyttig å ha den eksterne rådgiveren tilgjengelig, for å få råd om hva jeg var pliktig til å gjøre, men også for å vurdere forforståelser og tidligere arbeidserfaring som sosiallærer med et ønske om å bidra opp mot hva som var hensiktsmessig gitt min rolle som forsker.

5.3.6 Transkribering og anonymisering

Transkripsjonen er gjort med pedal, ODMS Transcription module. Intervjuene er transkribert i to runder. Først en grovtranskribering med hovedvekt på å få med ordene og deretter en fintranskribering for å rette opp i eventuelle feil og legge inn tegnsetting for pauser og avbrutte setninger.

Informantene er betegnet som J1, J2 osv. i transkripsjonene (jente 1, jente 2). I gjengivelser i avhandlingen og publiserte artikler er dette omgjort til pseudonym eller til «jenta».

Transkripsjonene har ny linje for hver gang en av partene sier noe, men ingen inndeling eller avsnitt. Dette var for å unngå for tidlig fortolkning, gruppering eller temainndeling av intervjusekvensen. Punktum og komma er satt der det virker naturlig ut fra pauser og tonefall i den muntlige talen, og noen ganger utenom dette for å gjøre transkripsjonen mer leselig dersom talestrømmen går i ett.

Tabell 3. Tegnsetting i transkripsjon.

Tegnsetting i transkripsjon	Betydning
.. på slutten av setning	Setningen er ufullstendig eller synes avbrutt.
.. på begynnelsen av setning	Setningen fortsetter fra tidligere etter avbrudd.
...	Opphold i samtalen på tre sekund eller mer.
(x)	Noe blir sagt, men jeg hører ikke hva.
### (navn)	Fjernet egennavn/stedsnavn. Forklaring i parentes.

I henhold til narrativ praksis (Gubrium & Holstein, 2009) har jeg også transkribert intervjuene med alle avbrytelser, pauser og noe kroppsspråk, for å framstille dem som en samtaleinteraksjon mer enn at jentene kommer med rene sannheter om sitt liv. Enkelte sitat har jeg redigert noe, dersom det er i overkant mye m.. ja.. mm.. ee.. i vekslende dialog mellom meg og jenta. Jeg har da klippet ut deler av sitatet, markert med (...) eller [...], for å gjøre det mer lesbart. Sitater som er gjengitt i publiserte artikler, kan ha noe annen tegnsetting i henhold til tidsskriftets retningslinjer.

Lydopptak fra intervjuene ble gjort med diktafon. Opptakene ble lastet inn på pc med passord og deretter slettet fra diktafonen. Kodenøkkel for informant og informantkode i transkripsjonene ble oppbevart innelåst og separat fra transkripsjoner og pc. Dialekt er fjernet fortløpende i transkriberingen for å anonymisere, men noen muntlige ord og uttaler er beholdt. Transkripsjonen inneholder ikke egennavn eller stedsnavn.

5.3.7 Datamaterialets omfang

Datamaterialet består av 22 intervjuer med ti jenter i 10. klasse fra tre ulike skoler i Sør-Norge. Intervjuene varer fra omtrent en halvtime til en time. Det korteste er 32 minutt og 10 sekund, det lengste 1 time 22 minutt og 24 sekund. Det er imidlertid kun dette ene intervjuet som er over en time. De fleste intervjuene spenner fra 35 til 45 minutt. Dette gjenspeiler også at de fleste intervjuene er foretatt i skoletida, der en skoletime varer 45 minutt. Til sammen består intervjuene av lydopptak på 16 timer, 51 minutt og 42 sekund. Alt er transkribert.

Jeg utarbeidet en systematisk tabell med oversikt over intervjuene i kronologisk rekkefølge. Tabellen inneholder 22 linjer, én for hvert intervju. Selve tabellen er ikke vedlagt i avhandlingen av hensyn til jentenes anonymitet. Under vises informasjonsområdene i tabellen (figur 3), med tilfeldig utfylling i linje to, det vil si at informasjonen i de ulike rubrikkene i denne illustrasjonen stammer fra intervjuer med ulike jenter.

Informant	Inter- vju 1	Intervju 2	Sted – rom	Tids- kontekst	Refleksjons- Intervju	Tidslengde
J3.1	V	09.03.2018 Kl. 10:15	Møterom skolen	Skoletime før storefri	X	00:49:43

Figur 3. Utdrag av tabell for intervjuoversikt (anonymisert)

Notatene mine fra intervjuene er også inkludert i datamaterialet. Jeg gjorde notater i bilen umiddelbart etter intervjuene og noen ganger etter at jeg kom tilbake til kontoret. Notatene fra intervjuene er av begrenset omfang og handler om hvor intervjuet foregikk, og har stikkord om konteksten rundt, for eksempel hvilken time klassen hadde, eller om jenta ikke møtte opp til avtalt tid. En av samtalene ble også gjennomført uten lydopptak og etter den noterte jeg litt mer

utførlig. Dette var en samtale jeg hadde med ei av jentene i etterkant av første og andre intervju der jeg gikk over i en kvasihjelpende rolle. Dette var en sårbar situasjon for denne jenta, og jeg valgte å ikke ta lydopptak av denne samtalen. Denne samtalen er ikke medregnet i de 22 intervjuene, men er innlemmet i datamaterialet og omtales som notater fra intervjueren.

I tillegg består datamaterialet av ti hverdagsskjemaer. Åtte av dem er bearbeidet etter intervju to, og de samme åtte er skravert med stress eller slitenhet. På grunn av praktiske omstendigheter er de resterende to hverdagsskjemaene kun fylt ut basert på informasjon etter ett intervju.

5.3.8 Tilbakemelding og formidling av forskning til informanter

Alle informantene fikk tilbakemelding med litt informasjon og en takk da intervjufasen var avsluttet. Informantene fikk også tilbud om skriftlig tilbakemelding om hva som kom fram i forskningsprosessen. Dette var ikke formidling av funn, siden formidlingen skjedde før analyseprosessen var ferdig. Første tilbakemelding var høsten 2018, og det var en oppsummering av noe av det jentene fortalte om hverdagen sin i intervjuene. Andre tilbakemelding var høsten 2019, og jentene fikk da tilsendt en kronikk med tittel «Du trenger ikke gjøre ditt beste» (Lund, 2019). Tredje tilbakemelding var en kort oppsummering av det pågående arbeidet med artikkel for delstudie to og denne ble sendt høsten 2020. Etter denne tredje tilbakemeldingen var det ingen av jentene som lenger gav respons på at de ønsket oppdateringer, og jeg sluttet derfor å sende forespørsler.

5.4 Analyse for delstudie 2: Institusjonell etnografi

Hensikten med delstudie 2 var å undersøke faglig skolestress blant jentene og å utforske relasjonen mellom skolestresset og institusjonelle føringer i skolen. Dette ble utforsket gjennom en institusjonell etnografisk analyse. Med faglig skolestress menes her stress som er knyttet til det faglige skolearbeidet og ikke for eksempel sosialt skolestress. De stedene jeg skriver vi i dette delkapittelet, henviser jeg til meg selv og medforfatterne av artikkelen vi skrev ut fra denne studien. Jeg gjennomførte en del av analysen alene, men drøftet jevnlig med begge medforfatterne, særlig sisteforfatter/hovedveileder.

Jeg ble ikke oppmerksom på institusjonell etnografi som forståelsesmåte før etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, og har kun brukt det som en måte å gå analytisk inn i datamaterialet på. Jeg hadde som nevnt i tidligere kapitler en forståelse om at det vi gjør, tenker og føler, henger sammen med kultur og historie, og at vi utvikler oss i samspill med omgivelsene våre (Andenæs & Jansen, 2019; Kitayama & Markus, 1994). Videre inneholdt intervjuene beskrivelser av hverdag og gjøremål (Haavind, 2019; Spradley, 2016), og i institusjonell etnografi er folks gjøremål av hovedinteresse idet man utforsker hvordan gjøremål og hverdager er koordinert og styrt av organiseringer i samfunnet (Campbell & Gregor, 2004).

Institusjonell etnografi er en utforskende metode, opprinnelig utviklet av Dorothy Smith (Lund & Nilsen, 2020; Smith, 2005), der man søker å forstå hvordan folks hverdag og det de gjør og tenker inngår i styringsrelasjoner og er knyttet til diskurser eller institusjonaliserte rammer og verdier (Smith, 2002, 2005). Man bruker det informantene vet om hva de gjør i hverdagen, for å spore de sosiale relasjonene og styringene som også ligger utenfor den erfaringen informantene har kjennskap til (Campbell & Gregor, 2004). Innenfor institusjonell etnografi er man opptatt av å «oppdage, åpne opp og utfordre den sosiale organiseringen av hverdagslivet» (Lund & Nilsen, 2020, s. 3).¹⁶ Denne vinklingen åpnet også metodisk for å forfølge ideen om å vende blikket utover og forstå psykiske helseplager i kontekst og i større samfunnsmessige sammenhenger slik jeg har beskrevet både i innledning og i kapittel 4 om vitenskapsteori, metodologi og forforståelse. Samtidig er institusjonell etnografi en metode som bestreber seg på ikke å miste den konkrete hverdagen og menneskene i den av syne (Lund & Nilsen, 2020). Institusjonell etnografi omtales som en alternativ sosiologi i den forstand at det er en sosiologisk retning som forsøker å tydeliggjøre subjektet (Kearney et al., 2019). Hva man ser etter, og hvordan man arbeider analytisk for å gjøre dette, kan beskrives ved hjelp av begreper som arbeid, styringsrelasjoner og tekster. Disse elementene er også tidligere beskrevet i kapittel 3.2.2.

Hvordan styringsrelasjonen foregår, er nettopp noe av det man utforsker ved hjelp av institusjonell etnografi. Hvordan jentene i vår analyse former sine

¹⁶ På originalspråket: «discover, unpack and challenge the social organization of everyday life» (Lund & Nilsen, 2020, s. 3).

gjøremål eller sitt arbeid rundt tekster som opptrer i hverdagen, er da også med på å forme styringsrelasjonen. Dette betyr at jentene selv blir medskapere av styringen og hvordan denne fungerer.

Tekstens egenskaper er at den kan være til stede på flere ulike arenaer på samme tid og den er reproducerbar. Den utgjør noe varig i institusjonaliseringen. Tekst kan være skriftlig og trykt tekst, film, elektronisk tekst, bilder eller tegninger (Smith, 2005). På denne måten kan man si at når noe er tekstliggjort, kan det få en makt og påvirkningskraft. Tekst er riktignok en død ting, og i tråd med forståelser fra institusjonell etnografi har teksten ingen makt i seg selv, det er når folk forholder seg til teksten, den utøver makt eller styring (DeVault, 2020). Dermed inngår folk i en styrende relasjon, sammen med teksten. Smith kaller også denne dialogen mellom folks hverdagsliv og tekster som bærer i seg diskurser og styringer, for en tekst–leser-samtale (Smith, 2005).

Tekster kan deles inn i ulike nivå. Man kan snakke om høyere ordens tekster (Smith, 2006), for eksempel lovtekster og læreplaner for skolen, mens lavere ordens tekster gjerne er mer direkte til stede i folks hverdag. Disse er utformet innenfor rammene av høyere ordens tekster og på ulike måter linket til disse (Nilsen, 2015). For eksempel i skolehverdagen i form av en ukeplan eller en prøve der det står læringsmål eller spørsmål som er utformet fra kompetansemål i læreplanen. Jeg la ikke vekt på tekster under intervjuene, og jeg var ikke oppmerksom på denne måten å jobbe på før jeg hørte om og leste om institusjonell etnografi. Likevel så vi i intervjuene at jentene fortalte om ting som var relatert til ulike tekster, og som var nyttig i analysen.

Bruddlinjer mellom hverdagsarbeidet og intensjonen bak en organisering eller styring er et annet sentralt element i institusjonell etnografi (Smith, 2005) og som vi også benyttet i vår analyse. Bruddlinjer handler om at det er en avstand mellom det folk gjør, erfaringene deres, og det som skrives fram i dokumenter og styringstekster om hvordan ting skal fungere, eller hva som forventes av jentene (Breimo, 2015; DeVault, 2020). Når man blir oppmerksom på en slik avstand kan man nærme seg noe av det som ikke er holdbart eller som skaper utfordringer i folks liv.

5.4.1 Analytisk framgangsmåte for å finne det koordinerte arbeidet

I analysen så vi på skolestress blant unge jenter som et hverdagsarbeid. Vi konsentrerte oss om skolestress knyttet til press i skolearbeidet og prestasjoner i skolen og tok utgangspunkt i stress som er beskrevet mer eller mindre som negativt. Vi forholdt oss nærmest mulig til jentenes beskrivelser av det de gjør og tenker i og rundt situasjonene der stress oppstår. Vi utforsket så hvordan arbeid knyttet til skolestress inngikk i ulike institusjonelle prosesser. Dette innebærer at vi ikke var ute etter å beskrive selve opplevelsen eller følelsen av stress i seg selv, men vi brukte jentenes erfaringer og fortellinger om hva de gjør, til å lede oss videre til rammer, strukturer og diskurser som igjen er styrt gjennom ulike tekster, slik Smith skriver: «Forskningens bevegelse går fra en utforsking av hverdagens spesifikke erfaringer til de generaliserende og generaliserte relasjonene som hver persons hverdag er forankret i»¹⁷ (Smith, 2002, s. 10). Videre redegjøres det for den praktiske tilnærmingen i denne analysen.

Gjennom å lese intervjumaterialet og gjøre notater, trakk vi ut og indekserte arbeid som jentene gjør knyttet til faglig skolestress. Rankin (2017) omtaler *indeksering* i institusjonell etnografisk analyse som en måte å lete etter spor og hendelsesforløp i materialet. Hun skiller dette fra en tematisk analyse ved at man ikke søker å kategorisere og tematisere de enkelte områdene (Rankin, 2017). Inspirert av Magnussen (2015a) sin framgangsmåte noterte jeg stikkord på post-it lapper for hver jente om hvilket arbeid hun gjorde knyttet til skolestress. Her framkom både handlinger og tankearbeid. I denne prosessen hadde jeg behov for å få materialet «ut av intervjubunken» og jeg hang post-it lappene opp på veggene i kontoret. Stikkordene var organisert rundt hver informant, ikke samlet rundt tema. Etter at jeg hadde gjort dette med alle intervjuene samlet jeg stikkordene for hver jente sammen i hver sin fysiske papirmappe. Fortsatt arbeidet jeg med hver informant for seg. Jeg satte ulike lapper sammen i bunker dersom innholdet på dem handlet om det samme for eksempel lekser. Noen av grupperingene ble relativt like for flere jenter, men dette var ikke noe jeg jobbet strategisk for å få til. Det var ikke et poeng å nærme meg samlede kategorier,

¹⁷ Originalt sitat: «The movement of research goes from an exploration of everyday particularities to the generalizing and generalized relations in which each individual's everyday world is embedded» (Smith, 2002, s. 10).

men mer å bli godt kjent med materialet og hva arbeidet knyttet til skolestress kretset rundt.

I en institusjonell etnografisk analyse er det ikke et mål å få med seg alt som foregår i materialet, det handler snarere om å komme på sporet av det som er vanskelig eller som skaper trøbbel i hverdagen til folk (Rankin, 2017). Det er også et poeng at man gjennom analysen leter etter det sosialt organiserte i folks hverdag, snarere enn å presentere materialet som helhet. Man er gjennom analysen på jakt etter spor av det institusjonelle (McCoy, 2006). Nøyaktig hvordan man skal gjøre dette er ikke utdypende forklart i IE-litteratur (Walby, 2013) og IE hevdes å være en utforskende metode (Smith, 2005). Hva man så finner i en IE-analyse har utspring i den ontologiske ideen bak IE, at folks hverdag og deres erfaringer inngår i styringsrelasjoner, det er altså dette man leter etter og dermed utelukker man andre deler av materialet. På den måten kan man si at det er en teoristyrte analyse der den teoretiske ideen om sosiale organiseringer og styringsrelasjoner driver analysen (Walby, 2013).

For å nærme meg hvordan jentenes arbeid var koordinert forsøkte jeg først å utforske om det var noe arbeid som gikk igjen i flere intervju og som handlet om noe jentene gjorde på tvers av individuelle hverdager. Jeg skrev da inn arbeidet for hver jente i et større skjema. I dette skjema delte jeg inn i ulike typer arbeid, eksempelvis vurderingsarbeid som handlet om prøver, innleveringer og framføringer, arbeid for å mestre vurderinger som handlet mye om forarbeid til vurderingssituasjoner og framtidsarbeid som var rettet mot veien videre for eksempel søknad til videregående skole. Det var ikke et mål at det indekserte arbeidet skulle representere kategoriseringer av hele materialet. Skjema var mer som et arbeidsredskap for meg selv. Av de ulike benevnelsene av arbeid som jeg brukte på dette stadiet ble ikke alle fulgt videre i analyseprosessen. Jeg flyttet oppmerksomheten stadig mellom hver enkelt jentes arbeid gjennom å lese intervjuene og stikkords-mappene og samlede arbeidsformer for jentene ved å se på skjema. Både stikkordene på post-it lapper og det samlede skjemaet over alle jentene kan benevnes som indeksering, fordi jeg gjennom hele prosessen var fokusert på hva arbeidet peker på (Rankin, 2017).

Gjennom denne prosessen var det et element som ble framtrædende i materialet og som viste en retning videre. Mye av det arbeidet jentene gjorde knyttet til

skolestress kretset rundt karakterer, prøver, tester, tentamen, eksamen, framføringer, innleveringer, vitnemål og søknad til videregående skole. Vi kalte dette arbeidet samlet for *vurderingsarbeid* og konsentrerte oss videre om dette arbeidet. Betegnelsen vurderingsarbeid hadde jeg også brukt tidligere i prosessen, men jeg tenkte da kun på gjennomføring av testsituasjoner som vurderingsarbeid. Når vi så fulgte dette sporet videre ble vi oppmerksom på at det meste av vurderingsarbeidet foregikk utenfor selve vurderingssituasjonen, selv om det fortsatt handlet om vurderingen. Det handlet om bekymringer i forkant av prøver, forberedelser, etterarbeid, det å gjennomføre en prøve og det å få tilbakemelding på prøven. Videre handlet det om å vekte og koordinere vurderingsarbeidet i forhold til andre gjøremål i hverdagen, eksempelvis hvilken innlevering som betyr mest, eller om man skal gå i bursdag eller øve til prøve.

I artikkelteksten og i funndelen av denne avhandlingen (kap. 6.2.1) står vurderingsarbeidet presentert som tre distinkte former for arbeid. Dette kan lett forveksles med tre inndelinger i form av kategorier som er gjensidig utelukkende, men dette er ikke tilfelle og de tre arbeidsformene er ikke ment å være kategoriske inndelinger. Å dele inn vurderingsarbeidet på denne måten handlet om å finne et forståelig format for å formidle vurderingsarbeidet på i artikkelteksten, slik sett ble framstillingen noe begrenset og styrt av en vitenskapelig disiplin i artikkelformatet (Marvasti, 2021). De tre arbeidsformene er viklet inn i hverandre og relatert til hverandre i jentenes hverdag.

5.4.2 Bruddlinjer og tekster gav retning for å finne styringsrelasjonene

For å utforske hvordan jentenes arbeid var koordinert og hvordan hverdagen, ulike styringer og dokumenter var heklet sammen og viklet inn i hverandre begynte jeg å lage en visuell oversikt i form av et slags kart (Campbell & Gregor, 2004; Rankin, 2017). I artikkelteksten (Lund et al., 2021) og kapittel 6.2 i avhandlingen presenteres et forenklet og oversiktlig kart knyttet til delstudie 2. I vedlegg 10, vises et noe mer kaotisk kart der den utforskende prosessen kommer mer fram.

Gjennom analyseprosessen gjorde vi noen valg som innebar at vi fulgte noen spor i datamaterialet og lot være å følge andre spor. Hvilke spor vi fulgte var i hovedsak knyttet til tekster og til bruddlinjer. Noen eksempler på spor som ikke ble fulgt videre er at noe av jentenes arbeid knyttet til skolestress handlet om et

slags sosialt eller relasjonelt arbeid der de snakket med foreldre eller der de snakket med venner og klagde til hverandre. Dette fulgte vi ikke videre i analysen, fordi vi spisset analysen inn på hvilke tekster som var i omløp og hvordan disse inngikk i styringsrelasjon med jentene. Et annet spor som vi i liten grad fulgte var jentenes framtidsarbeid. Dette handlet om å arbeide med karakterene for å komme inn på det de ville på videregående skole. Dette er kommentert i artikkelteksten, men ikke utdypet nærmere. I denne tematikken kan man også finne spor av institusjonelle styringer for eksempel finner man begrepet «vil» igjen på en sentral nettside for forberedelse til søknad på videregående skole (Vilbli, 2020). Vi begynte på et analysearbeid knyttet til dette og noe av dette arbeidet kan også sees i kartet vedlegg 10, men vi forlot dette så igjen fordi vi konsentrerte oss om bruddlinjene og tekstene knyttet til vurderingsarbeidet.

I vurderingsarbeidet var det mange spor å føle og mange tekster som var i spill. For å komme videre lette vi etter bruddlinjer (Breimo, 2015) for så å undersøke hvilke lavere og høyere ordens tekster disse kunne peke mot. Til slutt så vi disse høyere ordens tekstene opp mot jentenes vurderingsarbeid for å utforske hvordan felles styringer fra tekstene utspilte seg i hverdagen til jentene. Bruddlinjene var retningsgivende i analysen, fordi styringsrelasjonen og hvordan den utspiller seg, tydeliggjøres i bruddlinjene. Vi fant noen bruddlinjer som var direkte framtrepende i sitat, og noen kom fram gjennom den analytiske prosessen. Noen bruddlinjer viste til vage spor av styring, mens andre viste til tydelige spor ved at de for eksempel henviste direkte til en tekst.

Eksempel fra datamaterialet der et direkte sitat gjorde oss oppmerksom på bruddlinjen:

Jenta: (...) før en prøve så pleier pappa å **høre meg i tingene vi skal ha, og ta det målarket, og så spør han meg**, ja, hva kan du si om dette, og så sier jeg alt jeg kan, på en måte.

I dette eksempelet ble vi oppmerksom på målark som en tekst og at den ble koblet til prøveforberedelse og resultat, som en slags liste over hva man må kunne. Når vi så fulgte målark som tekst for å se hvilke overordnede tekster det er forankret i, så vi at jentenes erfaring med målark (se kap 6.2.2), brøt med den opprinnelige hensikten med målark og kalte det derfor en bruddlinje.

Bruddlinjene ble også framtrepende gjennom det analytiske arbeidet med jentenes vurderingsarbeid. Gjennom analysen så vi at noen av jentene var veldig opptatt av karakterer. De strevde også med alle forberedelsene de skulle gjøre for å gjøre det bra på prøver, og de strevde med å definere hvor mye innsats de skulle legge ned for at det var bra nok. Det var karakteren som til slutt definerte for dem om innsatsen deres var god. Dermed så det ut til at de erfarte at deres innsats var tellende på karakteren. Når vi så fulgte karakteren som tekst videre til høyere ordens tekster, var det tydelig at jentenes erfaring med karakterer bryter med hva lovtekstene sier om hva en karakter skal være.

5.4.3 Behandling av tekster av høyere orden i analyseprosessen

Med utgangspunkt i tekstene av lavere orden som var nevnt av jentene i intervjumaterialet, søkte vi oss videre mot tekster av høyere orden. De tekstene av lavere orden som vi konsentrerte oss om, var karakter, ukeplan og målark. Jeg hadde ikke sett disse tekstene fysisk da jeg intervjuet jentene, og for å få tilgang til tekstene på dette stadiet av analyseprosessen spurte vi tilfeldige ungdomsskoler om å få eksemplarer av denne typen tekster.

Da vi så på en ukeplan, så vi her ordlyder som også viste til målark for eksempel: «forbered deg til test [...], se kjennetegn på måloppnåelse og tren på de målene du trenger». Nå vi så skulle spore hvor dette målarket kom fra, ble prosessen lettet av min tidligere arbeidserfaring fra ungdomsskolen. Jeg visste at målark er en praksis som stammer fra den pedagogiske satsningen *Vurdering for læring* (VFL), og vi kunne da lete i nettressurser knyttet til dette. Når det gjelder karakterer, hadde noen av jentene sagt at karakterene er viktige i tiende klasse fordi de kommer på vitnemålet. Vi visste at vitnemål og karakterer i grunnskolen er noe som er lovfestet, og lette derfor i lovverket etter omtale av disse tekstene.

Når vi så hadde funnet sentrale tekster av høyere orden, leste vi i disse tekstene og satte innholdet i dem opp mot våre funn fra jentenes arbeid. Vi utførte ikke noen selvstendig analyse av dokumentene, for eksempel innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) eller kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017), men leste dokumentene opp mot jentenes arbeid. Da vi leste i Utdanningsdirektoratets tekster om VFL, så vi også en tydelig forbindelse med en av jentenes arbeidsformer (forbedringsarbeid), som vi allerede hadde beskrevet, men som vi

på det tidspunktet kun hadde koblet til karakter som tekst, ikke til målark og VFL. Dermed så vi en ny sammenheng på dette stadiet i analyseprosessen.

I artikkelen vi har skrevet basert på denne studien, «Å gjøre ‘det som er liksom planen, da’ – skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem» (Lund et al., 2021), har vi omtalt arbeidet vårt med høyere ordens tekster som en del av drøftingen og ikke som en del av funnene.

5.5 Analyse til delstudie 3: Innholdsanalyse

I dette delkapittelet veksler jeg mellom å skrive jeg og vi. Vi viser til meg og medforfatterne av artikkelen som analysen resulterte i. Det er biveileder/siste medforfatter som har vært tettest på i analyseprosessen. Hensikten med delstudie 3 var å utforske jentenes mestring, og da spesifikt mestringsarbeid som gjaldt sosiale utfordringer i skolen.

5.5.1 Utvikling av analysefokus

Begrepet mestringsarbeid ble konstruert ut ifra begrepet arbeid fra institusjonell etnografi (Smith, 2005). Ved å benytte arbeidsbegrepet kunne jeg få en bred forståelse av mestring, både som konkrete gjøremål og tankearbeid, samt at begrepet også viser til handlinger med en intensjon mer enn kun en *gjøren* (Magnussen, 2015b).

Da jeg leste datamaterialet forholdt jeg meg imidlertid i en tidlig fase av lesingen til begrepet *gjør* og jobbet ut ifra arbeidsspørsmålet: «Hva gjør jenter i møte med sosiale utfordringer». Etter hvert så jeg at begrepet *gjør* ikke i stor nok grad fikk fram at det også var snakk om tankearbeid og at intensjonen med mestringen ikke ble tydeliggjort. Jeg kjente allerede til arbeidsbegrepet fra analysen i delstudie 2 og gikk så over til å lete i datamaterialet etter hvilket *arbeid* jentene gjorde (Smith, 2005). Jeg var om mulig også farget av denne forståelsen allerede mens jeg forholdt meg til *gjør* som begrep. Som vist i kapittel 2.4.1 ansees mestring som en aktiv handling, noe som også er i tråd med aktørskap (jf. Kap. 3.1.). Jeg fant det likevel hensiktsmessig å utvide begrepet i delstudie 3 til mestringsarbeid, fordi en del studier om mestring og mestringsstrategier karakteriserer ulike mestringsmåter som mindre aktive enn andre. Slik sett var arbeidsbegrepet nødvendig for å holde fokus på å anse jentenes handlinger som aktive og med en hensikt.

I denne delstudien valgte jeg å rette blikket mot sosiale utfordringer fordi dette ville utvide tematikken i avhandlingen. Med sosiale utfordringer i skolen menes her det jentene beskriver om belastende eller negative sosiale relasjoner med voksne eller jevnaldrende ved skolen. Hendelser som ble inkludert, foregikk på skolen i skoletiden samt på fritiden, men da med personer som hadde tilknytning til skolen. Jeg valgte å inkludere hendelser som foregikk utenfor skolens arena fordi jeg så i jentenes beskrivelser at de sosiale utfordringene og relasjonene på skolen var viklet inn i hendelsene utenfor skolen.

Jeg inkluderte også hendelser der jeg selv som intervjuer var involvert og forskningen var på den måten en interaktiv prosess (Denzin, 1994). Hendelser som involverte meg selv kunne være utfordrende sosiale relasjoner med voksne på skolen eksempelvis ved at jeg forsøkte å bidra til at ei jente skulle søke hjelp, men der dette skjedde på en måte som hun ikke likte og det ble dermed en belastende relasjon. Videre var jeg selv involvert i noe av mestringsarbeidet der noen av jentene uttrykte at de var med i intervjuene for å forsøke å snakke om noe som var vanskelig. Disse hendelsene er inkludert i datasettet og tatt med i analyseprosessen for delstudie 3. De er imidlertid ikke skrevet eksplisitt fram i artikkelteksten, hovedsakelig på grunn av plassmangel og for å unngå at artikkelen ble sprikende. Denne måten å inkludere og å skrive fram forskeren på kan etter mitt skjønn ikke kun nevnes kort, men krever utdypende refleksjoner for å legitimere posisjonen. Om mulig ligger det her potensiale for en egen artikkel om dette tema.

5.5.2 Analysemetode og analyseframgang

Analysen for delstudie 3 ble tidsmessig utført etter analysen for delstudie 2 og dermed kjente jeg allerede datamaterialet godt. Til denne studien valgte vi å benytte elementer fra innholdsanalyse for å utforske og systematisere materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014; Graneheim & Lundman, 2004). Vi ønsket å skaffe et overblikk over materialet i henhold til problemstillingen for å undersøke hvilket mestringsarbeid jentene gjorde knyttet til de sosiale utfordringene i hverdagen. En kvalitativ innholdsanalyse kan nettopp tjene til å gi et slikt overblikk (Fauskanger & Mosvold, 2014). Videre ønsket vi å forstå mer av hvordan jentenes mestringsarbeid foregikk og hva det handlet om, og vi lente oss derfor på konvensjonell innholdsanalyse hvor man ikke bruker forhåndsbestemte

kategorier og heller ikke kategoriserer ut ifra teori, men søker å forstå et fenomen ut ifra informantenes beskrivelser (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Dermed kunne vi holde oss så nær som mulig til det jentene beskrev fra sin hverdag, uten å tolke det inn foreliggende begrepsbruk om mestringsstrategier. Vi hadde noe kjennskap til mestringsteori fra tidligere, men lot være å se på dette inntil vi var ferdige med kategoriseringen i analyseprosessen. På den måten inntok vi en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne tilnærmingen kan karakteriseres som induktiv (Järvinen & Mik-Meyer, 2017) og som et *bottom-up*-perspektiv (Dyblie Nilsen, 2005). I denne forståelsen ble også begrepet arbeid viktig, fordi det bidro til at vi i analyseprosessen og i lesing av datamateriale frigjorde oss mest mulig fra tidligere mestringsteori. Selv om vi etterstrebet å holde oss nær opptil jentenes erfaringer i hverdagen og få fram deres beskrivelser, var det likevel vi, forskerne, som sorterte og fortolket jentenes handlinger som en måte å møte utfordringer på og dernest kategoriserte hva arbeidet handler om. Dermed er analysen også hermeneutisk i den forstand at den gjennomgår en stadig fortolkningsprosess der forståelser og vurderinger som forsker er gjeldende (Fleming et al., 2003).

De delene av intervjuene som jeg tenkte at omhandlet mestringsarbeid knyttet til sosiale utfordringer ble trukket ut av datamaterialet. Dette dannet så mitt datasett og jeg jobbet videre ut ifra dette. Jeg avgrenset datasettet til det jentene beskrev fra egen hverdag, og har da ikke tatt med det de beskrev av andres utfordringer uten at det samtidig angikk dem selv. For å strukturere datasettet jobbet jeg først med hver jente for seg, og forsøkte å skille sosiale utfordringen fra mestringsarbeidet (se figur 4). På denne måten strukturerte jeg datasettet i innholdsdomener (Graneheim & Lundman, 2004) der ett domene handlet om utfordringene og et annet om arbeidet jentene gjorde i møte med utfordringen. I denne prosessen fortettet jeg også informasjonen (kondensering) (Erlingsson & Brysiewicz, 2017).

Mestringsarbeid	Jx.1 s. 9.	Sa fra til læreren om mobbing
Utfordring	Jx.1 s. 9 s. 10	Ble ikke tatt seriøst. Læreren lo. Læreren sa det er ikke sånn man flørter med XXX (jentas navn)
Mestringsarbeid	Jx.1 s. 10	Sa fra til mamma. Hun kom på skolen og hjalp å finne jakke og sko i søpla

Figur 4. Utklipp av analysedokument fra delstudie 3, utfordring og mestringsarbeid

Da jeg var ferdig med denne prosessen for hver jente, plasserte jeg informasjonen fra alle intervjuene inn i et felles skjema. Jeg begynte med sosiale utfordringer ved skolen og delte innholdet inn i sosiale utfordringer med voksne og sosiale utfordringer med jevnaldrende. Det sistnevnte var en stor enhet og ble for oversiktens skyld delt inn i fire underpunkter som var konflikter og gnisninger med jevnaldrende i skolen, tillitsbrudd og makt, å passe inn, bekymring for andre jevnaldrende. Samme prosess ble fulgt for mestringsarbeid hvor jeg delte innholdet inn i mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer med voksne og mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer med jevnaldrende. Inndelingene jeg lagde i denne delen av analyseprosessen omtaler jeg ikke som kategorier, fordi de mer handler om en sorteringsprosess enn en fortolkningsprosess. I denne første fasen var det interessant å erfare at det kunne være veldig vanskelig å definere hva som skulle karakteriseres som en sosial utfordring kontra et mestringsarbeid. Noen hendelser syntes å kunne opptre som begge deler. Ofte var det da et tidsaspekt inne i bildet, slik at noe som ei jente gjorde som et mestringsarbeid, i ettertid (sekunder eller dager senere) kunne bli en ny sosial utfordring. Oversikten over sosiale utfordringer fungerte som en bakgrunn og kontekst for mestringsarbeidet. Inndelingene av sosiale utfordringer er ikke presentert i artikkelteksten, men de sosiale utfordringene ble synliggjort i artikkelen ved at jeg i presentasjon av mestringsarbeid skrev hva slags situasjon og sosial utfordring mestringsarbeidet skjer i sammenheng med.

I vider analysearbeid konsentrerte jeg meg så om mestringsarbeidet. Jeg undersøkte og fortolket mestringsarbeidet i møte med de sosiale utfordringene. Jeg var i utgangspunktet nysgjerrig på om det ville være store og interessante ulikheter mellom mestringsarbeidet knyttet til sosiale utfordringer med voksne og med jevnaldrende og beholdt derfor inndelingen av mestringsarbeid i møte med de to typene sosiale utfordringer. Underveis i analyseprosessen så jeg imidlertid at mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer med voksne utgjorde en

mindre del av funnene enn for jevnaldrende, samt at en del av mestringsarbeidet gikk igjen i begge typer utfordringer, og det så ikke ut til at en sammenlikning ville gi stort utbytte. Jeg bestemte meg derfor for å fordype meg i mestringsarbeid som en samlet enhet. En annen løsning kunne ha vært å utelate mestringsarbeid som var knyttet til sosiale utfordringer med voksne, men jeg valgt å beholde dette i datasettet fordi det bidro til sammenheng og kontekst i studien. Det får fram at sosiale utfordringer i skolen faktisk gjelder både voksne og jevnaldrende, samt at noen av hendelsene var kjede-hendelser der både mestringsarbeid knyttet til sosiale utfordringer med voksne og sosiale utfordringer med jevnaldrende opptrådte i samme hendelsesforløp.

5.5.3 Utvikling av kategorier og tema

Jeg gikk gjennom alt mestringsarbeidet og kodet det. Koding omtales av Ryan og Bernard (2003) som en måte å memorere innholdet i teksten for å kunne systematisere betydningen. I denne prosessen forsøkte jeg så langt som mulig å holde mestringsarbeidet koblet til den konkrete utfordringen og brukte derfor en arbeidstabell med tre kolonner. Venstre kolonne inneholdt utfordringen, midtre kolonne inneholdt mestringsarbeid knyttet til hver utfordring, og høyre kolonne inneholdt en kodet versjon av mestringsarbeidet. Hver utfordring ble også markert med en bokstav (pseudonym) for den jenta det gjaldt, slik at vi hele tiden kunne spore tilbake til hvilken større situasjon og kontekst det gjaldt. Dette gjorde jeg for å forsøke å motvirke et kritisk punkt i konvensjonell innholdsanalyse, nemlig at man står i fare for å miste konteksten og at funnene framstår distanserte fra datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005).

Etter kodingen gikk vi inn i den delen av analysearbeidet som av Ryan og Bernard (2003) omtales som konstruksjon. Altså at man leter etter sammenhenger mellom deler av datasettet og til slutt etter en underliggende mening. Vi samlet beslektede koder i grupper eller klynger (*clusters*) for deretter å navngi dem (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Det er disse gruppene av koder som jeg senere kaller for kategorier. På en måte kan man si at gruppene er tentative kategorier som underveis blir omarbeidet, splittet opp og slått sammen. Eksempel på noen beslektede koder som inngikk i samme gruppe var «støtte hos venner», «snakker med mor», «oppsøker voksen». Alle disse (og flere) ble gruppert til å handle om «støtte og samtale med folk». En lang fase i analysearbeidet handlet om å flytte fram og tilbake på kodene som

inngikk i de ulike gruppene, lage nye grupper, endre kategori-navn på gruppene og dele opp grupper. I gruppen «støtte og samtale med folk» måtte jeg finne ut om kategorien skulle deles opp i ulike type relasjoner, for eksempel samtale med venner og samtale med voksne hjelpere. Vi vurderte også om den skulle deles i noe som handlet om å samtale og noe som handlet om å bare være sammen med andre. Til slutt endte vi med å kalle kategorien for «arbeid for å få støtte av andre» som favnet både det å snakke med noen for å få støtte og det å bare være sammen med noen andre som en støtte.

Parallelt med sorteringen skrev jeg kategoriene fram med empiriske eksempler og direkte sitater fra datamaterialet. Noen kategorier var veldig vanskelige å skrive fram og jeg måtte da tilbake til empirien og kodene og utforske om kategorien for eksempel hadde for stor bredde i innhold. Slik sett foregikk analysen i en dynamisk prosess der kategorier som jeg anså som endelige, likevel måtte omarbeides (Hsieh & Shannon, 2005). I analysen tilstrebet vi at kategoriene skulle være gjensidig utelukkende, altså at de ikke overlapper. Samtidig er det anerkjent at kategorier som handler om menneskelig erfaring ikke alltid kan være totalt rendyrkede (Graneheim & Lundman, 2004). Slik var det også i vår analyse, der en hendelse noen ganger så ut til å kunne plasseres i to kategorier. Samtidig fant vi i de fleste tilfeller ut at løsningen var å splitte opp hendelsen i mindre deler og dermed likevel klare å rendyrke kategoriene. Vi har etterstrebet at kategoriene skulle være innbyrdes homogene, altså at det ikke er for stor variasjon i innholdet innad i en kategori (Graneheim & Lundman, 2004).

I siste fase av analysen utviklet vi to tema. Disse to binder sammen underliggende meninger i kategoriene og som kan være felles for flere av kategoriene (Graneheim & Lundman, 2004). Tema kan kalles et høyere eller mer abstrakt analysenivå enn kategoriene (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). I vår analyse handlet temaene om intensjonen i jentenes mestringsarbeid. Da vi forsøkte å utforske hva som kunne være en underliggende felles mening i kategoriene ble vi oppmerksom på en bevegelse inn og ut av det sosiale i jentenes mestringsarbeid. Samtidig som vi jobbet med å utvikle tema, gikk vi tilbake til kategorinivå og utforsket kategorien unngåelsesarbeid. Unngåelsesarbeidet var utbredt i hele datasettet, i tillegg syntes kategorien å være noe heterogen, altså at den inneholdt for mye ulikt mestringsarbeid. Ved å utforske innholdet, kodene og de empiriske eksemplene som inngikk i

kategorien, ble vi oppmerksom på en form for navigering eller bevegelse i unngåelsesarbeidet der jentene gikk inn og ut av sosiale situasjoner og relasjoner. Vi fant dermed at unngåelsesarbeidet hadde ulike intensjoner i seg der noe av unngåelsesarbeidet handlet om noe sosialt og noe av det handlet mer om hver enkelt jente. Vi konstruerte to midlertidige tema med tittel «å bevare det sosiale» og «å bevare seg selv» og plasserte unngåelsesarbeidet i begge disse tema. Videre så vi at de resterende kategoriene også kunne handle om disse to tema der to kategorier inngikk i hvert tema.

Deretter gikk vi igjen tilbake til kategorien unngåelsesarbeid for å se om det kunne gå an å dele opp kategorien og hvilke deler av den som kunne tilhøre de respektive tema. I denne prosessen så vi også at begrepet «bevare» ikke var treffende og at det gjorde temaene for smale og statiske. Vi utviklet da to nye formuleringer som vi knyttet opp til vår opprinnelige problemformulering med begrepet arbeid. «Arbeid for det sosiale» og «arbeid for seg selv» var to tema som på en god måte representerte innholdet i de ulike kategoriene.

Proessen med å kode, kategorisere og konstruere tema ble gjennomført med jevnlig drøfting med medforfatterne, hovedsakelig siste-forfatteren/biveilederen for å styrke analysens reliabilitet (Cavanagh, 1997).

5.6 Metodologiske sammenhenger mellom de tre studiene

Alle de tre delstudiene omhandler sosiale strukturers betydning for psykososiale helseplager blant jenter. De har ulike metodiske og analytiske utgangspunkt som gir ulik kunnskap om den overordnede problemstillingen og som gir mulighet til å utforske de tre ulike tematiske vinklingene. Enkeltstudiene som inngår i delstudie 1 er forankret i en annen vitenstradisjon enn delstudie 2 og 3 og utvalg og datamateriale i litteraturstudien og i intervjustudien har ulike kvaliteter som gjør at det er mulig å komme fram til ulike typer kunnskap.

5.6.1 Utvalg og datamateriale i litteraturstudie og intervjustudie

Datagrunnlaget for litteraturstudien baserer seg på andres innsamling og analyse av data og jeg har ikke hatt direkte tilgang på hverken informanter eller rådata. Slik sett er dette et datamateriale der jeg kan utforske forskningsspørsmålet gjennom andres funn, og ved å se på forskjeller og likheter mellom studier og innad i studiene. Litteraturstudien gir mulighet til å utforske en sosial struktur

ved å basere analysen på studier som statistisk sammenligner jenter med ulike kjennetegn knyttet til sosioøkonomi. Dette gir en annen type kunnskap enn det som er mulig å få gjennom intervjustudiene. Intervjuene gir derimot mulighet til å utforske hverdagen og hverdagskonteksten på en mer detaljrik måte som litteraturstudien ikke har mulighet til.

Utvalget av informanter som inngår i hver enkeltstudie i litteraturstudien og i intervjuene er noe ulikt. Litteraturstudien har informanter fra en litt bredere aldersgruppe og med informanter fra flere ulike land (se også kap. 5.1). Den gir altså et litt bredere informasjonsgrunnlag enn intervjustudien, mens man på en annen side kan si at intervjuene gir dypere og mer kompleks informasjon. Informasjonen som er etterspurt og hvilke muligheter som ligger i datamaterialet er videre ulik for litteraturstudien og intervjuene fordi dataene har forskjellig karakter og fokus. Enkeltstudiene som inngår i litteraturstudiet, baserer seg på selvrapporteringsskjema hvor jentene rapporterer egne psykiske helseplager. Denne type data sier noe om tilstedeværelsen av symptomer eller ubehag hos den enkelte. Dataene sier imidlertid lite om meningsinnholdet i symptomene eller hverdagskonteksten til ungdommene som opplever disse ut over informasjon om SØS. Intervjustudiene er valgt som tilnærming for å utfylle dette bilde og inneholder en annen type informasjon enn den som inngår i litteraturstudiet.

I intervjustudien har jeg ikke vektlagt symptomer i seg selv og har ikke etterspurt i detalj hvordan jentene føler seg. Når jentene sier at de er stresset, ligger fokus i intervjuene på hvordan hverdagen foregår og hvilke hendelser og deler av hverdagen som inneholder tilstedeværelse av eksempelvis stress. Informasjonen i intervjuene handler så om utdyping av disse hendelsene og situasjonene, eller som i hverdagsskjema med skravering der eksempelvis stress plasseres på visse tidspunkt og steder i dagen.

Dataene om symptomer hos den enkelte som inngår i litteraturstudien står uten kontekst inntil de i analysen blir koblet til sosioøkonomisk status og man kan dermed si at fokus også her flyttes til strukturer utenfor individet. I intervjuene kan man si at jeg hele tiden har samtalt med informantene rundt kontekst i tillegg til at jeg selv har vært en del av konteksten og vært direkte involvert i intervjuene med min tilstedeværelse, noe som ikke er tilfelle i litteraturstudien.

Disse to ulike datamaterialene utfyller hverandre ved å gi åpning for å utforske ulike problemstillinger med ulike analytiske innfallsvinkler. I litteraturstudiet gir de inkluderte studiene mulighet til å utforske sammenhengen mellom to variabler, noen nyanser i denne sammenhengen (for eksempel ulike indikatorer på SØS) samt hvilke faktorer i studiedesign som kan påvirke sammenhengen. Da datamaterialet består av en samling studier kan det gi grunnlag for å si noe mer styrket om en sammenheng enn en enkeltstudie kan gjøre. I intervjustudiene gir mitt datamateriale mulighet til å utforske jenters erfaringer i hverdagskontekst og hvordan hverdagen arter seg for jentene. Materialet gir mulighet til utdypende og nyanserte forståelser om ulike fenomen, men som i varierende grad kan generaliseres og overføres til flere jenter. Delstudie 2 kan sies å ha større overføringsverdi enn delstudie 3 (se kap. 5.6.2 og 8.7).

5.6.2 Narrativ syntese, institusjonell etnografisk analyse og innholdsanalyse

Datamaterialet som danner utgangspunkt for delstudie 1 og henholdsvis 2 og 3 er ulikt, det fordrer dermed også ulike analysemetoder.

Narrativ syntese får fram kunnskap fra flere studier sett i sammenheng (Popay et al., 2006). Videre nyanserer analysen dette gjennom å se på forskjeller og likheter innad i studier og mellom studier med tanke på både funn og studienes design. På den måten kan man si at analysen dekonstruerer resultatene og viser at funnene påvirkes av en rekke metodiske valg i enkeltstudiene. Resultatet kan for eksempel variere med hvordan depressive symptom er definert, og hvilken grense som er satt for hva som skal karakteriseres som milde, moderate eller alvorlige symptomer. Et annet eksempel er at ulike indikatorer for sosioøkonomi kan gi ulik sammenheng med psykisk helse. Selv om studiene som inngår har sitt utgangspunkt i en mer positivistisk tradisjon, kan det ligge elementer av sosial konstruksjon når måleredskapene skal defineres. Litteraturstudiens analyse bidrar til å belyse at disse metodiske valgene kan ha betydning for hvilke funn man får. Den narrative syntesen befinner seg slik sett på et metanivå i forhold til de to andre analysene i delstudie 2 og 3.

Analysene for delstudie 2 og 3, institusjonell etnografisk analyse og innholdsanalyse, forholder seg til samme empiriske datamateriale, men utnytter ulike deler av materialet, har ulike innfallsvinkler og får fram ulike kunnskaper fra datamaterialet. Den institusjonelle etnografiske analysen har hovedvekt på

styringsrelasjonen og får fram kunnskap om samspillet mellom jenters hverdagsliv og styringer (Smith, 2005). Analysen følger spor av tekster og styringer i det empiriske materialet og løfter fram hvordan styring skjer gjennom tekster. Dermed skaffer analysen til veie en type kunnskap om generaliserbare styringer som kan være relevante for alle deltakere i utdanningsinstitusjonen. Innholdsanalysen har derimot hovedvekt på jentenes arbeid og erfaring og gjennom det empiriske materialet får analyseformen fram kunnskap om jentenes erfaring og hvordan fenomenet mestring kan forstås (Fauskanger & Mosvold, 2014). Jentenes erfaring kobles imidlertid ikke empirisk til strukturer i samfunnet. I artikkelteksten drøfter vi de empiriske funnene om jentenes arbeid opp mot institusjonalisering av mestring, men dette er ikke empirisk forankret på samme måte som i den institusjonell etnografiske analysen. Dermed gir innholdsanalysen en innfallsvinkel som i større grad holder seg nært til jentenes erfarte hverdag, mens den institusjonell etnografiske analysen med fokus på styringer belyser områder som jentene ikke nødvendigvis er klar over selv.

I delstudie 3 er de analytiske inndelingene foretatt som en innholdsanalyse med kategorisering av hva hele datasettet kan si om mestringsarbeid og det er dette som er hovedpunktet i analysen. I delstudie 2 er styringsrelasjonen mellom jentene og de institusjonelle styringene som er hovedpunktet. De tre ulike analyseformene er valgt for å ha ulike redskaper og ulike «briller» å se med. Analyseformen for delstudie 1, narrativ syntese, er valgt for å ha mulighet til å finne ut noe om sammenhengen mellom flere studier. Analyseformen for delstudie 2, institusjonell etnografi, er valgt for å ha mulighet til å si noe om styringer og styringsrelasjoner. Analyseformen for delstudie 3, innholdsanalyse, er valgt for å ha mulighet til å si noe om jenters nære hverdag og jenter som aktører.

5.7 Skriveprosessen som analytisk og konstruerende redskap

I alle de tre delstudiene har skriveprosessen vært en del av den analytiske prosessen. I delstudie 1 gjaldt dette særlig drøftingsdelen, hvor skrivingen hjalp oss å tydeliggjøre hvordan resultatene kunne forstås. For delstudie 2 og 3 gjaldt det også selve funnene. De ulike arbeidsformene for vurderingsarbeid (delstudie 2) og mestringsarbeid (delstudie 3) var gjennom mange omstruktureringer og omskrivninger. I skriveprosessen opplevde jeg at det som i utgangspunktet framstod som klare og konsise inndelinger av funn, viste seg nærmest umulig å

skrive fram i en forståelig og oversiktlig form. Dermed måtte jeg tilbake i analysemodus og forsøke å finne inndelinger som gjorde at jeg kunne formidle noe om de ulike funnene. På den måten bidro framskrivningen eller presenteringen av funnene også til en slags forenkling (Czarniawska, 2021).

Skriveprosessen er, slik jeg ser det, også i aller høyeste grad en «øvelse som tvinger en til å være disiplinert, konsekvent og selektiv når det gjelder hva som er verdt å sette på papiret» (Marvasti, 2021, s. 464, min oversettelse).¹⁸ Tilpassing til artikkelformat har også i noen grad påvirket hvordan funnene blir presentert. I artikkeltekstene framstår analysene fra delstudie 2 og 3 som noe likere enn de egentlig er, fordi resultatet av begge analysene presenteres under en funn-del med tematiske/kategoriske overskrifter av arbeid, mens resten av analysen og drøftingen er plassert under drøfting. I artikkelteksten for delstudie 2 med institusjonell etnografisk analyse presenteres dermed siste del av analysen, som omhandler høyere ordens tekster, under drøfting på samme måte som vi drøfter opp mot noen dokumenter i delstudie 3. Selv om tekstene som drøftes i den institusjonell etnografiske analysen er empirisk forankret i datamaterialet, noe de ikke er i innholdsanalysen.

Denne måten å skrive forskningen fram i artikkelformat fører også til at arbeidet (vurderingsarbeidet) som presenteres i den institusjonell etnografiske analysen får en større vektning i framstillingen og framstår som en «tyngre» del av analysen enn det egentlig er. Som beskrevet i kapittel 5.4.1 er inndelingen av de ulike typene vurderingsarbeid i den institusjonell-etnografiske analysen basert på indeksering og ikke en altomfattende systematisering og kategorisering av hele datasettet. Det er egentlig styringsrelasjonen som er hovedpunktet i analysen, men denne tillegges i noen grad mindre vekt når den i presentasjon av studien er skrevet fram som en drøfting og dermed i noen grad fjernet fra empiriske funn. Dette er gjort etter ønske fra tidsskriftet og fagfeller. Slik sett har framstillingen av analyse og funn i noen grad blitt formet av den vitenskapelige disiplinen den gjøres innenfor (Marvasti, 2021). Denne måten å skrive fram analysen på finner man også igjen i andre vitenskapelige artikler med institusjonell etnografiske analyser, eksempelvis Bønnhoff (2019).

¹⁸ På originalspråket: «exercise that forces one to be more disciplined, coherent and selective about what is worth putting down» (Marvasti, 2021, s. 464).

6 Funn og drøftinger fra de tre delstudiene

Her presenterer jeg hovedpunktene av funn og drøfting slik det framgår av de tre artiklene. Teksten i kapittelet ligger tett opp til artikkeltekstene og jeg har derfor satt inn sidetall for hvor i artiklene oppsummeringen er hentet fra. Gjennom dette kapittelet skriver jeg vi, og viser da til medforfatterne av de respektive artiklene. En overordnet drøfting av sosiale strukturers betydning for psykososial helse hos jenter knyttet til nyere forskning og teoretiske modeller følger i kapittel 7.

6.1 Delstudie 1: Sosial gradient i stress og depressive symptomer blant ungdomsjenter

Tittelen på artikkelen der denne delstudien presenteres, er «The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis». Denne studien er en systematisk litteraturstudie, og målet var å undersøke om det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og stress og/eller depressive symptomer blant unge jenter (Lund et al., 2019). Den følgende oppsummeringen av funn og drøfting er basert på denne artikkelen.

6.1.1 Funn

Vi fant seks studier som hadde depressive symptomer som utfallsmål og to studier som hadde stress som utfallsmål. Analysen ble foretatt basert på de seks studiene om depressive symptom. Fem av de seks studiene viste en sosial gradient for depressive symptomer ved minimum ett mål for sosioøkonomisk status (SØS). Da vi splittet opp de ulike målene for SØS innad i hver studie, fikk vi imidlertid et noe mer nyansert bilde der gradienten ikke var like tydelig (Lund et al., 2019, s. 31). Tabell 4, fra den publiserte artikkelen, viser de ulike målene for SØS og hvordan de fordelte seg ved en negativ sosial gradient.

Tabell 4. Resultater gruppert etter sosioøkonomiske mål, delstudie 1 (Lund et al., 2019, s. 31, min oversettelse).

Detaljert karakteristik av studier					
SØS-gruppe	Forfatter	Utfallsmål	Analyse	Aldersgruppe i utvalget	Kontekst
Foreldres utdanning	Bulhões et al.	BDI	OR	13	Ikke nordisk
	Frojd et al.	BDI	OR	15–16	Nordisk
	Gore et al.	CES-D	C	14–17	Ikke nordisk

FAS	Dahlqvist et al. Garipey og Elgar	CES-D HBSC ^a	OR PS	13–16 10–19	Nordisk Ikke nordisk
Arbeidsledighet hos foreldre	Frojd et al.	BDI	OR	15–16	Nordisk
Opplevde økonomiske problemer ^b	Dahlqvist et al. Frojd et al. Gore et al.	CES-D BDI CES-D	OR OR C	13–16 15–16 14–17	Nordisk Nordisk Ikke nordisk
Kombinert utdanning og arbeidsledighet	Torikka et al.	BDI	OR	14–16	Nordisk

Merk: Signifikante resultater er presentert med fet skrift. Informasjon om SØS er gitt av ungdom i alle studiene unntatt Bulhões' studie, hvor den kommer fra foreldrene. Forkortelser: SØS, sosioøkonomisk status; BDI, Beck Depression Inventory; OR, Odds Ratio; CES-D, Center for Epidemiologic Studies' Depression Scale; C, Coefficient; FAS, Family Affluence Scale; HBSC, Health Behavior in School-aged Children checklist; PS, Probability Score

^a Kun enhet «føle seg nedfor eller deprimert».

^b Inkluderer opplevde økonomiske problemer, opplevd levestandard og «ha penger slik som venner».

For depressive symptomer blant unge jenter fant vi en negativ sosial gradient i studiene som brukte foreldrenes arbeidsstatus og opplevd økonomiske vanskeligheter som mål på sosioøkonomisk status. Forekomsten av depressive symptomer var her vanligere blant jenter med lav sosioøkonomisk status. Foreldrenes utdanning og måleskalaen Family Affluence Scale (FAS) gav inkonsistente resultat på den måten at noen studier viste signifikant gradient mens andre ikke gjorde det. Vi fant ingen tydelige mønstre i ulikhet mellom disse studiene (Lund et al., 2019, s. 32). En studie som målte foreldrenes utdanning, fant signifikant gradient ved denne indikatoren, men denne var likevel svakere enn opplevd økonomiske problemer i samme studie (Lund et al., 2019, s. 33).

6.1.2 Drøfting

Funnene våre, som tyder på at depressive symptomer er mer vanlig blant jenter med lav SØS enn blant jenter med høyere SØS, sammenfaller med tidligere forskning, der man finner en negativ sosial gradient i generelle psykiske plager for gutter og jenter samlet (Reiss, 2013). Samtidig utdypes kunnskapsbildet noe i vår studie ved at vi peker på en mulig sosial gradient også innad i jentegrappa

(Lund et al., 2019, s. 33). Videre bekrefter studien vår Reiss' (2013) antakelse om at ulike SØS-mål gir ulike utslag i forhold til å påvise en sosial gradient. Selv når vi konsentrerte oss om depressive symptomer, som er et mer spesifikt utfallsmål enn psykiske helseplager, så gradienten ut til å endres etter hvilken indikator som var brukt for SØS (Lund et al., 2019, s. 33). Det at sammenhengen varierer med hvilket mål på SØS som er benyttet, er også funnet i andre studier (Svedberg et al., 2016). Videre hevder noen studier at foreldres utdanning er betydningsfull for den sosiale gradienten (Reiss, 2013), dette kontrasterer vår studie hvor det er usikkert om dette har så stor betydning. Ut fra vår studie ser det ut til at man må være særlig oppmerksom ved bruk av målene FAS og foreldres utdanning, ettersom vi så at disse gav inkonsistente resultat (Lund et al., 2019, s. 33-34).

Ut fra teori om sosial ulikhet vil den sosiale gradienten være mer presserende i land med stor ulikhet (Wilkinson & Pickett, 2010). Det er da verdt å merke seg at den sosiale gradienten vi fant i vår studie, var til stede selv om vi baserte oss på studier fra såkalte lav-ulikhets-land (Lund et al., 2019, s. 34).

6.2 Delstudie 2: Skolestress som et strukturelt problem

Tittel på artikkelen der denne delstudien presenteres, er: «Å gjøre 'det som er liksom planen da' – en kvalitativ intervjustudie om skolestress blant jenter som et strukturelt problem». Denne studien tar utgangspunkt i institusjonell etnografi og utforsker hvordan skolestress arter seg i unge jenters hverdag, og hvordan det er relatert til føringer i utdanningsinstitusjonen (Lund et al., 2021). Funn og drøfting som er oppsummert under, er basert på denne artikkelen.

6.2.1 Funn

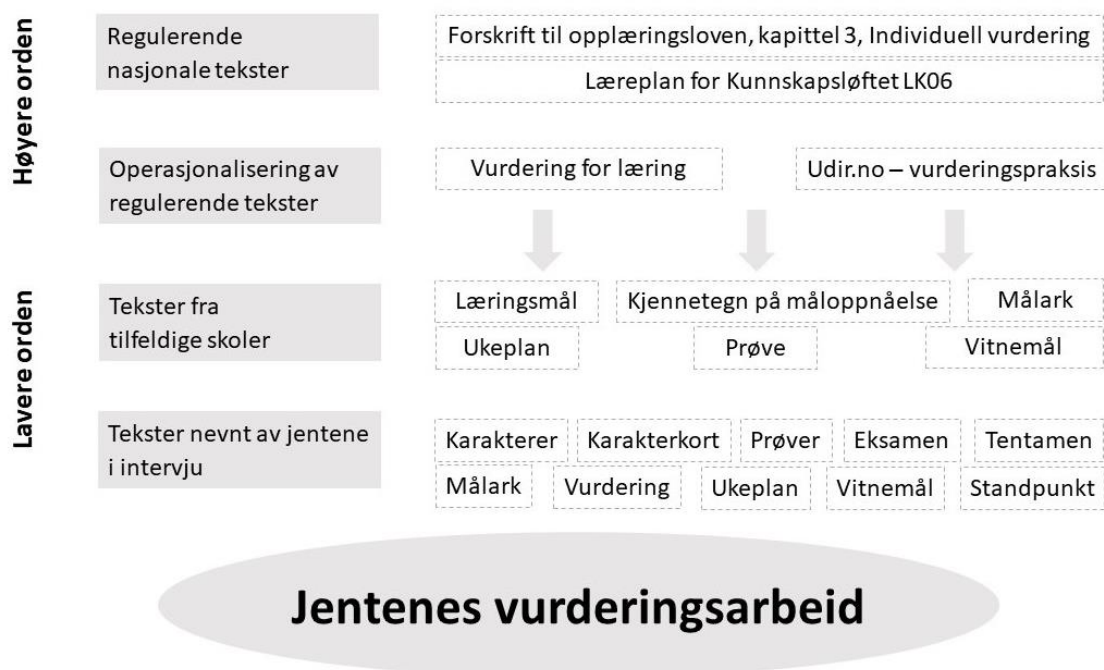
Jentene beskrev at de streset med prøver og innleveringer og gjennom analysen så vi hvordan jentenes arbeid relatert til skolestress kretset rundt vurdering og karakterer. Vi kalte det derfor *vurderingsarbeid*. Mye av dette vurderingsarbeidet foregikk utenom skoletid. Videre så vi at vurderingsarbeidet inngikk i et institusjonelt kretsløp bestående av forberedelser, testing, vurdering, ny forberedelse og ny testing (Lund et al., 2021, s. 259). På den måten var jentenes vurderingsarbeid drevet av organisering i skolehverdagen.

Vi har beskrevet vurderingsarbeidet under tre overskrifter. Den første er «Arbeid for å vurdere innsats», som handler om forberedelser og å gjøre tilstrekkelig innsats for å få et bra resultat. Hvor mye jentene burde forberede seg, framsto imidlertid som noe uklart for dem. Dermed inngikk et mentalt arbeid i dette vurderingsarbeidet, der jentene prøvde å definere hva som var nødvendig forberedelse (Lund et al., 2021, s. 259). Til arbeid for å vurdere innsats hører også skuffelsen over egen innsats til, dersom resultatet (karakteren) ikke ble bra nok. Den andre overskriften er «Forberedelse og arbeid for å koordinere tid», og handler om å prioritere tiden på ulike gjøremål. For eksempel var det stressende å fordele tidsbruk mellom fritid og skolearbeid og da særlig i perioder med flere prøver og innleveringer. Jentenes vurderingsarbeid handlet her om å gjøre prioriteringer og å bedømme hva som var mest viktig (Lund et al., 2021, s. 260). Til slutt har vi valgt overskriften «Forbedringsarbeid», som handler om å forsøke å forbedre seg ut ifra tidligere vurderinger. Jentene knyttet forbedring konkret til stress og det kunne det se ut som at standarden de skulle leve opp til stadig ble høyere (Lund et al., 2021, s. 261). De ulike aspektene av vurderingsarbeidet var viklet inn i hverandre slik at både tidskoordinering, definering av innsats og forbedringsarbeid kunne være virksomme på likt (Lund et al., 2021, s. 262).

Gjennom det jentene fortalte om vurderingsarbeidet sitt, ble vi oppmerksom på noen tekster av lavere orden som var til stede i jentenes hverdagsbeskrivelser, og som de forholdt seg til. Dette var blant annet målark og karakter (Lund et al., 2021, s. 261-262).

6.2.2 Drøfting

Målark og karakterer som tekster var synlige i bruddlinjer i materialet ved at måten jentene brukte tekstene på, ikke hang sammen med hensikten bak tekstene (Lund et al., 2021, s. 263). I artikkelen drøfter vi jentenes vurderingsarbeid opp mot disse tekstene. Figur 6 viser en oversikt over tekstene av lavere og høyere orden som var i spill i jentenes hverdag.



Figur 5. Kart over tekster av lavere og høyere orden, delstudie 2 (Lund, et al., 2021, s. 263)

I jentenes vurderingsarbeid så vi at de erfarte karakteren som definerende for innsatsen sin, forstått på den måten at karakteren de fikk, var deres mål på om de hadde forberedt seg godt og lagt ned nok innsats (Lund et al., 2021, s. 263). Ifølge lovverket teller imidlertid ikke innsats på karakteren (Forskrift til opplæringslova, 2020). Vi så også at målarket fungerte som en sjekk og pugg-liste for jentene (Lund et al., 2021, s. 261-262), selv om målarket er en del av satsningen *Vurdering for læring* (VFL) i skolen, og som skal fremme prosesslæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed var det et brudd mellom jentenes resultatfokus i bruk av målarket og hensikten bak teksten (Lund et al., 2021, s. 263).

Disse bruddene ledet oss så videre til å undersøke tekstene av høyere orden som danner bakgrunnen for bruk av karakter og målark i skolen. I tekster rundt VFL kommer det fram en sterk vektlegging av vurdering, forbedring og bevisstgjøring rundt egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lovteksten for karakterer i grunnskolen vektlegger et bredt og dokumentert målingsgrunnlag (Forskrift til opplæringslova, 2009a, 2009b). Da vi deretter så disse tekstene av høyere orden opp mot jentenes vurderingsarbeid, oppdaget vi at når jentene måtte forholde seg til disse to regimene på likt, så det ut som også VFL ble en del av karakterjaget.

For noen kunne det se ut som at denne kombinasjonen bidro til skolestress (Lund et al., 2021, s. 264).

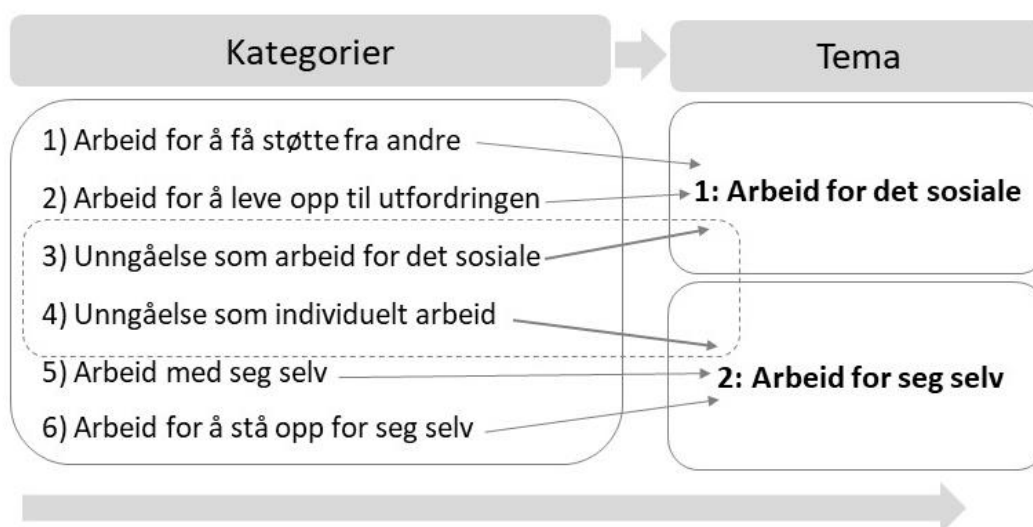
Jentene forholdt seg ulikt i styringsrelasjonen på den måten at noen etterlevde styringen i stor grad, mens andre ikke levde opp til den. Det kan se ut til at de jentene som ikke lever opp til verdiene om instrumentalitet og målstyring og forbedring, står i far for å defineres utenfor rådende verdier i skolen. Mens de som lever opp til styringen, står i far for å oppleve negativt stress (Lund et al., 2021, s. 265).

6.3 Delstudie 3: Mestringsarbeid og sosiale utfordringer

Tittelen på artikkelen der denne delstudien presenteres, er foreløpig «Unngåelse som mestringsarbeid – en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen». Studien tar utgangspunkt i en innholdsanalyse for å undersøke jenters mestringsarbeid i møte med sosiale utfordringer i skolen. Funn og drøftinger som presenteres under er basert på denne studien slik den er framstilt i artikkelteksten (Lund et al., pt u.å).

6.3.1 Funns

De sosiale utfordringene i skolen omfatter både utfordringer med voksne og utfordringer med jevnaldrende. Utfordringene favner et vidt spekter fra å irritere seg over andre, ikke bli lyttet til, bli utestengt og til seksuelle overgrep. Vi utviklet to ulike tema for intensjonen i mestringsarbeidet. Disse to tema er basert på seks ulike kategorier for mestringsarbeid (Lund et al., pt u.å, s. 9). Tema og kategorier er presentert i figur 6.



Figur 6. Oversikt over tema og kategorier fra delstudie 3 (Lundt et al., pt.u.å, s. 8)

Intensjonen i jentenes mestringsarbeid handler om det sosiale ved at jentene forsøker å inngå i relasjoner og fellesskap. Her inngår «Arbeid for å få støtte fra andre» som handler om at jentene snakket med både voksne og jevnaldrende for å få støtte i utfordrende situasjoner. Noen ganger fikk de den støtten de håpet på, andre ganger opplevde de ikke kontakten som støttende, men snarere som en ny utfordring. «Arbeid for å leve opp til utfordringen» handler om å forsøke å innfri krav eller forventninger. «Unngåelse som arbeid for det sosiale» handler om at jentene unngår bestemte tema eller lar være å ta opp noe, for å ivareta eller beskytte andre eller for å opprettholde relasjoner som de selv inngår i (Lund et al., pt u.å, s. 9-11).

Videre handler intensjonen i jentenes mestringsarbeid om noe jentene gjør for seg selv ved at de tar vare på seg selv og sine egne behov. «Unngåelse som individuelt arbeid» handler om å unngå personer, tema eller tanker for å skåne eller beskytte seg selv. «Arbeid med seg selv» handler om hvordan jentene formulerte og uttrykte tanker og følelser om situasjoner og personer. «Arbeid for å stå opp for seg selv» handler om å konfrontere personen som utfordringen gjelder, eller å gi tydelig uttrykk for sin mening i situasjonen (Lund et al., pt u.å, s. 11-13).

6.3.2 Drøfting

I drøftingen i denne artikkelen har vi trukket fram de ulike intensjonene i jentens mestringsarbeid samt verdien av variasjon og mangfoldet i arbeidet. Videre har vi drøftet hvordan mestringsarbeidet kan forstås som kjønnete praksiser (Lund et al., pt u.å, s. 13-14). Vi har også vektlagt unngåelsesarbeid i drøftingen da vi ser at det er ulike forståelser av unngåelse i litteraturen om mestring (Lund et al., pt u.å, s. 14-15).

Jentene navigerer mellom ulike hensikter og ulike behov når de gjør ulikt mestringsarbeid (Lund et al., pt u.å, s. 13-14). Dette kan forstås som en kjønnet praksis fordi en slik manøvrering og navigering kan sies å være et feminint arbeid (Magnussen et al., 2018). Jenter har også i sin mestring spesifikt vist seg å ta hensyn til ulike behov (Seiffge-Krenke, 2011). Variasjonen og mangfoldet i jentenes mestringsarbeid kan være en styrke dersom de tilpasser mestringsarbeidet til ulike situasjoner og behov (Heffer & Willoughby, 2017). Det er også hevdet at jenter ofte mestrer ved å inngå i sosiale relasjoner (Skre et al., 2007). Dette så vi tydelig i vår studie, men vi så også at denne mestringen var vanskelig og uforutsigbar fordi den avhenger av andres reaksjoner (Lund et al., pt u.å, s. 14).

Jentenes mestringsarbeid ved bruk av unngåelse spenner bredt i datamaterialet (Lund et al., pt u.å, s. 14). Unngåelse beskrives i forskningslitteratur ofte som en negativ og lite konstruktiv mestringsstrategi (Carver et al., 1989; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Mens andre konseptualiserer det som en aktiv og nyttig strategi (Murray, 2010; Ungar, 2012). I vår studie så vi unngåelse som en mestringsstrategi som jentene benyttet for å ivareta seg selv, men også å ta hensyn til andre. Dermed kan det være en nyttig og relevant strategi, særlig når ulike behov skal imøtegås og det sosiale samspillet er komplekst (Lund et al., pt u.å, s. 15).

De sosiale intensjonene i jentenes mestringsarbeid kan se ut til å stå i en viss avstand fra hvordan mestring skrives fram i politiske dokument og i læreplanen som en individuell ferdighet for å fremme individets psykiske helse (Departementene, 2017; Helse og omsorgsdepartementet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik sett utgjør forståelsen for jentenes mestringsarbeid som et aktivt aktørskap og der handlingene må forstå i sin

hverdagskontekst en mulig kontrast til rådende forståelser i samfunnet av hva som er nyttig mestring (Lund et al., pt u.å, s. 16).

6.4 Oppsummering av delstudiene

Delstudie 1 undersøker sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og depressive symptomer og/eller stress blant unge jenter. Funnene tyder på at det er en negativ sosial gradient i depressive symptomer. Videre ser det ut til at ulike mål på sosioøkonomisk status kan gi ulikt utslag på sammenhengen (Lund et al., 2019).

Delstudie 2 utforsker hvordan faglig skolestress arter seg i unge jenters hverdag, og hvordan det er relatert til føringer i utdanningsinstitusjonen. Funnene viser at jentenes skolestress er knyttet til vurderingsarbeid (arbeid for å definere innsats, forberedelser og arbeid for å koordinere tid, forbedringsarbeid) i et institusjonelt kretsløp. Skolestresset og vurderingsarbeidet er knyttet til tydelig vurderingskultur og forbedring i skolen slik det framgår av den pedagogiske satsningen *Vurdering for læring* (Lund et al., 2021).

Delstudie 3 utforsker hvordan jenter mestrer sosiale utfordringer i skolen. Funnene viser at jentenes mestringsarbeid er variert og med hensikt om å ivareta relasjoner og fellesskap og med hensikt om å ivareta seg selv. Unngåelsesarbeid kan forstås som et nyttig og hensiktsmessig mestringsarbeid i sosiale kontekster for jenter. De sosiale intensjonene i mestringsarbeidet kan være en kontrast til normative målsetninger om god psykisk helse for individet (Lund et al., pt u.å).

7 Overordnet drøfting: Sosiale strukturers betydning for psykososial helse

I dette kapitlet drøfter jeg funn fra de tre delstudiene opp mot annen forskning på feltet og teorier fra kapittel 3. Drøftingen tar opp teoriene om sosial ulikhet, individualisering og institusjonalisering og sosioøkologiske forståelsesmodeller for å si noe om avhandlingens hovedhensikt: hvordan sosiale strukturer har betydning for unge jenters psykososiale helse.

Drøftingen er delt inn i to hoveddeler. Først tar jeg for meg sosioøkonomisk status og sosial ulikhet, dernest drøfter jeg institusjonelle styringer, mestring og aktørskap. I slutten av den andre delen kommer jeg inn på kontekstuell forståelse av mestring og vender da også tilbake til betydningen av sosioøkonomisk status.

7.1 Sosioøkonomisk status og sosial ulikhet – betydning for psykososiale helse

I oppsummeringen av forskning i kapittel 2 i avhandlingen ser man tydelig at psykisk helse blant ungdom inngår i en sosial gradient. Psykiske plager er skjevfordelt på den måten at det er flere som er plaget blant ungdom med lav sosioøkonomisk status enn blant ungdom med høy sosioøkonomisk status (Reiss, 2013; Reiss et al., 2019). Vår studie peker i samme retning når det gjelder jenter, og når det gjelder moderate depressive symptomer (Lund et al., 2019).

Det er også vist at den sosiale ulikheten øker i Norge (Hansen & Toft, 2021), altså at gapet mellom lav SØS og høy SØS blir større. Dette kan gi negativt utslag på ungdoms psykiske helse, fordi økt sosial ulikhet i landet kan gi økt forekomst av psykiske helseplager i populasjonen generelt (Wilkinson & Pickett, 2010). En studie fra Finland viser også at depressive symptom blant ungdom økte mest i gruppa med lav SØS (Torikka et al., 2014), på sikt kan dette føre til større sosiale forskjeller.

I forskningssammenheng trekker vår studie om sosial gradient i depressive symptomer blant jenter fram viktigheten av nyanserte mål for sosioøkonomisk status (Lund et al., 2019), som andre også peker på (Glasscock et al., 2013; Svedberg et al., 2016). I vår studie argumenterer vi for ikke å slå sammen ulike indikatorer for SØS, fordi det vil føre til en unyansert framstilling (Lund et al.,

2019). I en studie med vurdering og sammenlikning av ulike mål på SØS hevder Svedberg et al. (2016) imidlertid at det er problematisk å basere seg på kun én indikator, nettopp fordi det er lite samsvar mellom utfallet av de ulike indikatorene. Det kan derfor være aktuelt å inkludere flere separate mål på SØS i studier.

Teorien om grunnleggende årsaker viser at sosioøkonomiske forhold kan sees som en underliggende faktor som gjør at folk har ulike muligheter til å nyttiggjøre seg av ressurser. Dermed vil alltid et slikt av befolkningen med lavere SØS nyttiggjøre seg ressurser eller tilbud i lavere grad enn andre (Elstad, 2012; Link & Phelan, 1995), slik det for eksempel kommer fram i en ny rapport om sosial ulikhet i bruk av helsetjenester (Lunde & Ramm, 2021). Et bredt forebyggende tiltak, for eksempel i skolen, eller økt tilgang på psykiske helsetjenester vil da potensielt ikke nå likt fram til alle. I vår studie om mestring (delstudie 3) ser vi at jentene har ulike opplevelser av hvilken hjelp som er meningsfull (Lund et al., pt u.å). Vi har ikke hatt mulighet til å undersøke sammenhengen med sosioøkonomisk status i vår studie, men det er likevel mulig at det kan være en forbindelse.

Man kan tenke seg at for eksempel foreldrenes samhandling med skolen kan ha innvirkning på om og hvordan jentene opplever skolens tilbud som hjelpsomt og meningsfullt, og at det dermed kan knyttes til hvordan jenter med ulik sosioøkonomisk bakgrunn benytter seg av hjelpetjenester. Due et al. (2003) fant i tråd med dette at sosial ulikhet i jenters helse hadde sammenheng med at skolens samhandling med jenta og foreldrene fungerte dårligere for jenter med lav sosioøkonomisk status enn for jenter med høy sosioøkonomisk status. Studien knytter dette til sosial kapital. Dette kan også sees i lys av Bronfenbrenners (1979, 2005) teori om at samhandling mellom ulike arenaer, eller ulike mikrosystemer, rundt ungdom, har noe å si for hvordan de har det.

Lav sosioøkonomisk status kan føre til at jenter har det vanskeligere, og det kan også gjøre at det er vanskeligere å få det bedre. Dette er grunnlaget for at flere hevder man må jobbe med de såkalte sosiale determinantene (Collishaw et al., 2007; Glasscock et al., 2013) hvis befolkningen med lavere SØS skal ha bedre forutsetninger for å håndtere utfordringene de møter. Rådet for sosial ulikhet i helse illustrerer kompleksiteten, eller utfordringen med å arbeide med sosiale

determinanter i en artikkel der de legger fram en liste med 29 tiltak for å bekjempe sosial ulikhet i helse (Arntzen et al., 2019). Det hevdes også at man ikke må fokusere på singulære årsaksforklaringer når det gjelder ungdom, sosial ulikhet og psykisk helse (Kim & Hagquist, 2018b).

Ungar (2012) hevder i sin sosialøkologiske forståelse av resiliens at arbeid med system og omgivelser er det mest hensiktsmessige for at flest mulig skal klare seg bra, kontra det å jobbe med individrettede og psykologibaserte mestringsstrategier. System og omgivelser kan her bety eksosystem som for eksempel helsetjenester og utdanningsinstitusjonen, men også mikro og mesonivå der ting foregår i ungdommers faktiske hverdag, som for eksempel lokalt på skolen. Det må samtidig trekkes fram at både Ungars teori om sosialøkologisk forståelse av resiliens (Ungar, 2012; Ungar, Ghazinour, et al., 2013) og teorien om en grunnleggende årsak (Elstad, 2012; Link & Phelan, 1995) framhever en kompleks navigering der nettopp individet er handlende. Det å klare seg blir dermed avhengig av både individuelle ressurser og systemet. Basert på teorien om den grunnleggende årsak vil man da med systemrettede tiltak kunne komme til å unnlate å hjelpe noen av dem som trenger det mest, fordi de ikke navigerer eller utnytter hjelpen like godt som andre.

Når det gjelder skolestress, som er utbredt blant et flertall av jenter (Bakken, 2017) og dermed kanskje framstår som noe allment, må man også her ta høyde for den sosiale gradienten i psykisk helse. Noen av jentene som rapporterer om skolestress, vil også kunne være i grupper med lavere sosioøkonomiske status. Dermed er det mulighet for at skolestresset oppleves ulikt, og at mestringsstrategien av det vil være ulik. I vår studie om skolestress (delstudie 2) ser man nettopp at skolestress kan oppleves og takles på ulike måter av ulike jenter (Lund et al., 2021), selv om vi ikke knytter dette til sosioøkonomisk status i vår studie. Andre har også vist at skolestress oppleves forskjellig i ulike sosiale sjikt av ungdomsbefolkningen (Pedersen & Eriksen, 2019).

Hvordan ulike mestringsstrategier kan ha sammenheng med sosioøkonomisk status, drøftes noe nærmere i kapittel 7.2.2 om kontekstuell mestringsstrategi.

7.2 Institusjonelle styringer, mestring og aktørskap – betydning for psykososial helse

Når jentene gjør noe for å håndtere hverdagen kan man si at det er deres aktørskap som kommer i spill. Jentene agerer eller handler imidlertid innenfor visse strukturer og i samspill med styringer (Giddens, 2006; Smith, 2005). Man kan si at jentenes aktørskap foregår i samspill med sosiale strukturer i makro- og ekso-system (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Styringer kan imidlertid slå ulikt ut fordi folk agerer på forskjellige måter i møte med dem ut fra ulike livs- og hverdagskontekster (Nilsen, 2015). Noen av jentene i vår studie om skolestress lever for eksempel ikke opp til krav og forventninger om å prestere og gjør dermed motstand mot styringene (Lund et al., 2021). Man kan si at jentene bruker sin frihet og sitt aktørskap til å forme meningsinnholdet i styringen i sin egen hverdag (på mikronivå) og til eventuelt å velge andre verdier. Likevel står jentene og deres valg i relasjon til de rådende ideene, og motstanden utøves i relasjon til den strukturelle konteksten de står i. I vår delstudie 2 har vi påpekt at dette kan bli problematisk for noen fordi de gjennom motstanden kan falle utenfor rådende verdier i utdanningsinstitusjonen (Lund et al., 2021). Man kan i denne sammenheng si at et målrettet og effektivt utdanningssystem utgjør en tydeligere sorteringsmekanisme som kan føre til økt ulikhet (Larsen et al., 2020) og der de som etterlever styringene og lever opp til normen blir vinnere i systemet.

Skolestress blant jenter kan henge sammen med føringer og organiseringer i utdanningsinstitusjonen i form av økt vektlegging av standardisert testing og vurdering (Högberg et al., 2021). Dette kommer også fram gjennom vår studie (delstudie 2), som viser at jentene som opplever skolestress, i stor grad lever opp til forventninger i utdanningsinstitusjonen nedfelt gjennom tekster av høyere og lavere orden (Lund et al., 2021). Skolestress ser også ut til å være årsak til noe av økningen i psykiske helseplager blant jenter (Högberg et al., 2020). Strukturer og organiseringer i utdanningsinstitusjonen ser altså ut til å ha noe å si for jenters psykososiale helse og i noen tilfeller påvirkes jentene negativt ved at en tydelig og målstyrt vurderingskultur inviterer til prestasjonsfokus og stress. Man kan si at vinningen av å etterleve styringene kommer til en pris. Larsen et al. (2020, s. 36) trekker fram at økt psykisk mistrivsel ser ut til å utgjøre en «ny type sortering», der en stadig økende gruppe unge kvinner som strever psykisk står i fare for å falle utenfor – selv om de er høyt presterende. Det er altså en hårfin

balanse her, mellom å leve opp til de prestasjonsorienterte og målrettede styringene i utdanningssystemet uten å presse seg for hardt. Videre kan det også se ut til at jenter, kontra gutter, som faller ut av utdanningssystemet kan være i en særlig utsatt posisjon i forhold til lav sosioøkonomisk status senere i livet (Vogt et al., 2020).

Man kan også anse etterleving av styringen som aktørskap, der jentene har en agenda om å prestere og et ønske om å håndtere utdanningens krav for å ha åpne muligheter videre i livet. Deler av forskningen viser også at jentene opplever at kravene om å prestere er deres egne og kommer fra dem selv og fra jevnaldrendekulturen (Eriksen, 2021; Låftman et al., 2013). Dette kjenner jeg også igjen i utsagn fra de intervjuene jeg selv gjorde i forbindelse med denne avhandlingen,¹⁹ der noen av jentene sier at presset kommer fra dem selv, og at de måler seg mot hverandre. Samtidig må det trekkes fram i tråd med teori fra institusjonell etnografi om styringer (Smith, 2005), samt teori slik den er presentert i denne avhandlingens kapittel 3.1, om individualiseringens nye krav (Honneth, 2004) og at våre ambisjoner og ønsker ikke nødvendigvis er våre egne (Rose, 1989; Smail, 2005), at aktørskap også er innrammet og kan være påvirket av styringer. I den grad flere og flere jenter rapporterer om skolestress, kan det se ut til at det er koordinert virksomhet og institusjonelle styringer i spill på dette feltet.

Det kan videre se ut som jentenes resonnering beveger seg i forståelser preget av individualiseringen og den terapeutisk kulturen (Beck, 1992; Madsen, 2017), der de vender blikket innover og plasserer utfordringen hos seg selv. Samtidig som forsøkene på å leve opp til kravene om målrettet læring og prestasjon kanskje viser at de internaliserer disse ytre kravene. På den måten kan man si at individualisering og terapeutisk kultur blir medvirkende til belastningene. Man kan også spørre seg om kombinasjonen av målstyrt vurderingskultur, individualisering og terapeutisk kultur utgjør en uheldig symbiose for unge jenter. Dette kan også relateres til den kjønnede forståelsen av jenter som høyt

¹⁹ Dette er utsagn som ikke kommer fram i analysene i delstudie 2 eller 3, og er kun tatt med her som en utdypende refleksjon, for eksempel: Intervjuer: «Men det er forventninger.. til deg selv fra deg selv? Eller er det..» Jenta: «Ja..» Intervjuer: «..forventninger» Jenta: «..det er mest fra meg selv.»

presterende og en generasjon med mye psykiske helseplager (Hegna et al., 2013; Sletten et al., 2021). Slik sett kan denne måten som jentene agerer på ved å plassere utfordringene og presset hos seg selv, henge sammen med kjønnede forståelser og praksiser.

Mestringsmulighetene i skolen, slik de presenteres i noen forskningsarbeider, ser også ut til å handle om tilrettelegging for individuell skoleprestasjon og å leve opp til kravene (Östberg et al., 2018). På denne måten ser man at det presset jentene opplever, og de føringene og tiltakene som kan ligge i skolen, på et vis er to sider av samme sak. Videre ser man i jentenes egen håndtering av skolestress, slik det framgår av studier, at noe av aktiviteten dreier seg om å leve opp til kravene (Eriksen, 2021; Wilhsson et al., 2017; Östberg et al., 2015; Östberg et al., 2018). Slik sett kan man også se det vi presenterer som vurderingsarbeid i vår studie som en form for mestringsarbeid, fordi det er jentenes måter å håndtere kravene på (Lund et al., 2021). Det trekkes også fram at avslapping er et mestringsarbeid som oppleves problematisk for noen, fordi det bryter med en forventning om å prestere (Eriksen, 2021). Det må imidlertid nevnes at det i forskningen også vises til andre typer mestringsarbeid blant jenter for å takle skolestress, som å slappe av med familie og venner eller holde på med fritidsaktiviteter (Gotfredsen et al., 2020; Wilhsson et al., 2017).

7.2.1 Hjelpetiltak som ressurs og styring

I henhold til sosialøkologisk teori om mestring og resiliens er systemer og hjelpetiltak antatt å være ressurser i omgivelsene (Ungar, 2012). Dette kan eksempelvis være utvikling av skolens læreplan med vektlegging av psykisk helse og styrking av andre typer hjelpetiltak. I lys av institusjonell etnografi (Smith, 2005) kan man imidlertid forstå både hjelpetiltak og politiske satsninger som noe som vil fremme en viss forståelsesmåte og innebære at det legges opp til visse måter å søke hjelp på. Slik styres man til hvordan utfordringer skal forstås – eksempelvis at de forstås som individuelle psykiske helseproblemer og at de best lar seg løse gjennom individrettede tiltak som samtale med helsepersonell. En økt vektlegging av psykisk helse i skolen og satsning på individuell psykisk helsehjelp vil også kunne inneholde forståelsesmåter som passer noen grupper bedre enn andre og som ugyldiggjør andre type problemer. I kap 4.2.1 i avhandlingen har jeg vært inne på hvordan forståelsesrammen og kanskje også hjelpetiltak for ungdom og psykisk uhelse om mulig er tilpasset en ressurssterk

feminin middelklasse og at tiltakene på den måten kan øke sosial ulikhet ved å ikke være treffende for andre sjikt av befolkningen.

Nå er det ikke slik i de sosioøkologiske forståelsene at mennesker underlegges styringer. Alle modellene som er omtalt i denne avhandlingen er basert på at individer navigerer – altså at de har et aktørskap. Teori om institusjonell etnografi baserer seg i høyeste grad på dette. Likevel kommer man ikke utenom at alt aktørskap, også barn og unges aktørskap, skjer innen strukturer (Tingstad, 2019). I disse strukturene, som ifølge Ungar (2012) inneholder mestringsmuligheter, ligger så også mestringsbegrensninger og normer for hvordan mestringen skal forstås eller gjøres.

Man ser også i samfunnet en økende vektlegging av mestring og en økende institusjonalisering av selve mestringsbegrepet, for eksempel gjennom det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring i skolen (Madsen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av dette er det nærliggende å tenke at barn og unges mestring etter hvert tolkes i lys av rådende normer for mestring. Det er også nærliggende å tenke at dersom mestringsbegrepet institusjonaliseres i bestemte former, altså at utvalgte mestringsstrategier blir fremmet som de mest ønskelige og konstruktive, vil ungdom og jenter kanskje forsøke å tilpasse sin mestring til dette. Man kan si at de blir sosialisert til bestemte mestringsstrategier fordi man i en gitt kultur søker å gjøre det som føles godt og bra, basert på om det er i tråd med gjeldende normer og verdier (Markus & Kitayama, 1997).

En tydeliggjøring av normene for mestring gjennom institusjonalisering vil positivt sett kunne føre til et større repertoar av mestringsmuligheter og dermed økt handlingsrom for ungdom. På en annen side vil tydeliggjøring av normene for mestring kunne føre til normative forståelser av hvordan mestring skal foregå og hva som er målet med mestringen, og dermed føre til en innsnevring av mestringsmulighetene. Dette kan sees i sammenheng med Ungar (2012), som hevder at det alltid vil være en rådende diskurs i kulturen for hva som er god mestring. På den måten kan strukturene eller omgivelsene gi visse mestringsforventninger. Dette er i tråd med vår studie om mestring (delstudie 3), der vi beskriver en helsepolitisk forventning der målet med mestringen er god psykisk helse hos individet, og hvordan jentenes mestringsarbeid på noen måter bryter med disse forventningene (Lund et al., pt u.å). En del av jentenes

mestringsarbeid slik det framstår i vår studie, kan forstås som sosialt orientert og i retning av hva Bøe (2021a) framskriver som å ivareta andre og å være i det vanskelige sammen. Dette bryter imidlertid til dels med både individualisering og terapeutisk kultur. Fra en side sett kan man si at jentene gjennom sitt aktørskap da handler på måter som gir mening i deres egen hverdag. På den annen side kan jentene få oppfatning av at de mestrer på en dårlig måte fordi håndteringen deres bryter med normer for mestring. For jentene gjelder dette også at de handler på måter som bryter med kjønnede forståelser der jenter kan forventes å være individorienterte og opptatt av egen psykiske helse (Gotfredsen et al., 2020; Nielsen & Henningsen, 2018).

Man kan også stille seg kritisk til om mestringsforventninger fra omgivelsene gjennom institusjonelle styringer, og eventuelle framhevninger av anbefalte mestringsstrategier eller håndteringer, kan føre til en slags mestringsprestasjon, der ungdom helst skal håndtere utfordringer på riktig måte og så raskt som mulig. Dette kan sees i sammenheng med hvordan andre omtaler en effektivitet og utålmodighet i systemet med hvordan og når tid unge skal klare å gjennomføre utdanningsløp (Larsen et al., 2020; Vogt, 2017, 2020a). Slike forventninger om å gjennomføre ting på riktig tid og på en bestemt måte kan gi mindre rom for ungdom til å prøve og feile og gjøre egne erfaringer. De jentene som er opptatt av å prestere, vil kunne rammes særlig av dette, fordi de om mulig vil ha en hang til å forsøke å leve opp til krav og normer. Gjennom mestringsforventninger fra omgivelsene og institusjonelle styringer kan man stå i fare for å utvikle en smal norm for hvordan man skal fortolke sine problemer, hvordan og hvor raskt de skal løses. Konsekvensen kan være at flere opplever å mislykkes å nettopp ikke mestre, fordi de ikke klarer å leve opp til de riktige måtene å håndtere livet sitt på.

7.2.2 Kontekstuell forståelse av mestring

Å ha normer som rommer kontekstbasert mestring betyr, slik jeg ser det, at man har rom for ulike måter å leve livet sitt på, både for å gi ungdom tro på at de kan håndtere livet sitt (Ungar, 2012), og for å vise at det er rom for å gjøre ting på ulike måter og for å bruke tid og prøve seg fram. I vår studie om mestring (delstudie 3) ser man at jentene utfører ulike typer mestringsarbeid i ulike kontekster, for eksempel ved å unngå problematiske tema blant medelever og venner og så senere søke støtte hos en voksen på skolen (Lund et al., pt u.å).

Dette kan også sees i sammenheng med annen forskning som peker på at et spekter av ulike mestringsstrategier er nyttig, strategier som man veksler på og tilpasser til situasjonen (Heffer & Willoughby, 2017).

Flere påpeker at utfordringer og mestring av disse må forstås ut fra konteksten (Glasscock et al., 2013; Persike & Seiffge-Krenke, 2012; Perzow et al., 2021; Ungar, 2012). Glasscock et al. (2013) og Perzow et al. (2021) viser at ungdom fra familier med lavere SØS benytter seg mindre av de såkalte positive mestringsstrategiene (aktiv mestring) og mer av inaktive mestringsstrategier som unngåelse, enn ungdom fra høyere SØS. Begge studiene peker så på at dette ikke betyr at ungdom fra familier med lav SØS mestrer dårlig, men snarere at mestring er kontekstavhengig (Glasscock et al., 2013; Perzow et al., 2021). Mye forskningslitteratur beskriver unngåelse som en negativ og lite konstruktiv mestringsstrategi og begrunner det med at mye bruk av denne strategien henger sammen med dårlig psykisk helse (Penley et al., 2002; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Samtidig er det mulig at unngående strategier brukes av ungdommer når utfordringene virker ukontrollerbare (Persike & Seiffge-Krenke, 2012), og at det i så måte er hensiktsmessige strategier i den gitte konteksten. Noen ukontrollerbare kontekstuelle utfordringer for ungdom, som igjen kan gi vanskelige hverdagssituasjoner, kan for eksempel være dårlig økonomi i familien og mindre sosiale ressurser i form av nettverk. Disse utfordringene henger sammen med lav sosioøkonomisk status (Elstad, 2012; Thorød, 2008) og er igjen knyttet til den sosiale gradienten i psykisk helse (Elstad, 2012; Link & Phelan, 1995) som vi også peker på i vår studie (Lund et al., 2019). Sammenhengen mellom unngående mestringsstrategier og dårligere psykisk helse kan derfor handle om belastninger i hverdagen og vanskeligere kår for å håndtere disse, og ikke kun at selve mestringsstrategien unngåelse fører til dårlig psykisk helse.

Ukontrollerbare utfordringer kan også handle om sosiale relasjoner der responser fra andre i noen grad vil være uforutsigbart og noe man ikke kan styre selv (Bøe, 2021a). Unngåelse kan da også fungere som en hensiktsmessig mestringsstrategi når man må navigere i sosiale landskaper, slik vi beskriver i vår studie (Lund et al., pt u.å). En mestringsstrategi kan altså opptre ulikt og ha ulik mening i ulike kontekster. Igjen vil det så være mulighet for at en for smal forståelse av hva som er positive og negative mestringsstrategier kan føre til at unge jenter opplever sine håndteringer som negative eller ikke gode nok, for eksempel ved unngående

mestringsstrategier, selv om det i den kontekstualiserte sammenhengen kan være en hensiktsmessig strategi.

Ungar hevder at ressursene må være tilgjengelig på en meningsfull måte for dem som trenger dem (Ungar & Liebenberg, 2011) og at det er omgivelsenes ansvar å sørge for dette (Ungar, 2012). Han finner også at opplevelsen av kvalitet i tjenesten som tilbys ungdom, trumfer hvor mye tilgang ungdom har til tjenester, og hvor mye de bruker tjenesten (Ungar, Liebenberg, et al., 2013). For å oppnå kvalitet i tjenester og at ressurser er tilgjengelige på meningsfulle måter, må man om mulig tilby et mangfold av ressurser og en romslighet i forhold til hvordan livets utfordringer kan håndteres. Vi kan også kanskje trekke dette videre til å si at det kan handle om at forebyggende tiltak, og tjenestetilbud må tilpasses ulike mennesker og ulike hverdager. På den måten vil man også kunne nå et bredere sjikt av befolkningen som lever i ulike kontekster og under ulike forutsetninger.

7.3 Avrunding for drøfting

I delkapitlene over har jeg forsøkt å vise hvordan sosiale strukturer på ulike nivå kan få betydning for jenters psykososiale helse. Jeg har berørt sosiale strukturer på flere av nivåene i den sosialøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Utdanningsforskning, 2015). De sosiale strukturene er til stede i perifere sfærer av jentenes hverdag på makro- og eksonivå, som for eksempel i institusjonelle styringer og organiseringer i samfunnet, og de er til stede i jentenes hverdagsliv på meso- og mikronivå, for eksempel i skolehverdag, hjem (familieøkonomi) og blant jevnaldrende. Jeg har også forsøkt å vise hvordan nivåene påvirker hverandre, ved at organiseringer og styringer former hverdagen og i tillegg bærer med seg kulturelle og samtidsmessige normer og verdier som kan ha betydning for hvordan jentene agerer i sin hverdag og hvordan de opplever sine handlinger. Underveis i drøftingen har jeg trukket inn forskning og eksempler som angår avhandlingens tre delstudier. I kapittel 9, med konklusjoner og implikasjoner trekker jeg denne avrundingen videre og knytter den tettere opp til jentenes psykososiale helse.

8 Metodiske refleksjoner

I dette kapittelet drøfter jeg delstudienes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg behandler først hvordan noen av metodene og valgene jeg har tatt, kan ha påvirket det som kommer fram i hver enkelt studie. I tillegg drøfter jeg også kritisk mine egne refleksjoner og forforståelser og hvordan disse kan ha påvirket hva som kom fram i studiene. Deretter oppsummerer jeg om de tre delstudiene i sum er relevante for å besvare den overordnede problemstillingen. Til slutt drøfter jeg hvilken relevans studiene har for andre, altså om og hvordan kunnskapen kan generaliseres.

8.1 Delstudie 1, systematisk litteratursøk og narrativ syntese

Den systematiske litteraturstudien kunne vært styrket hvis flere studier var inkludert, og det er mulig at funnene som gjelder den sosiale gradienten, da kunne framstått annerledes. Samtidig er det også en mulighet for at funnene ville vært like usikre og vist like mye variasjon i sosial gradient. Likevel ville vi med flere inkluderte studier kunne hevdet forskningsstatus på et bredere grunnlag.

Det er et stort gap mellom antall treff i søket og antall inkluderte studier i analysen. En mulig forklaring på dette kan være tekniske funksjoner som ble tatt i bruk søket (Booth et al., 2016), og da særlig knyttet til SØS som søketerm i kombinasjon med explode-funksjonen i databasene. Funksjonen gjorde at databasen hentet ut alle artikler som omtalte SØS, for eksempel dersom studien sjekket SØS som en kontrollvariabel / konfunderende variabel, selv om SØS ikke var et hovedtema i analysen. Explode-funksjonen ble brukt for å forsøke å sikre at alle relevante artikler ble fanget opp i søket, men det kan være at vi hadde fått et noe mer håndterbart søk dersom vi i stedet hadde utelatt funksjonen.

Inklusjonskriteriene våre med hensyn til utfallsmål var relativt strenge, fordi vi ønsket å være presise på spesifikke symptomer, samtidig som vi også ville inkludere de moderate gradene av depressive symptomer. For eksempel ekskluderte vi studier som kun presenterte sammenslåtte mål på psykiske helseplager der funn knyttet spesifikt til depressive symptomer ikke kunne identifiseres. Studier som kun brukte kliniske/diagnostiske mål, ble også ekskludert. Studier med begge disse typene mål kunne vært inkludert og brukt til en sammenlikning i analysen der vi kunne ha sammenliknet den sosiale

gradienten mellom studier som målte samlede psykiske helseplager, og studier som målte depressive symptom, og mellom studier som målte depressive symptomer, og studier som målte depresjon som diagnose. Slik kunne vi fått mulighet til å utføre analysen basert på flere studier, men dette ville fordret et endret forskningsspørsmål. Vi valgte vårt spesifikke forskningsspørsmål, som da resulterte i smale inklusjonskriterier, fordi det i henhold til tidligere forskning manglet nyansert kunnskap om sosial gradient i spesifikke symptomer i kjønns spesifikke utvalg (Reiss, 2013).

Mange artikler ble ekskludert fordi de ikke hadde kjønnsnyanserte analyser. Dette var et viktig kriterium for oss som vi ikke kunne ha endret på uten samtidig å endre forskningsspørsmål. Fordi tidligere forskning i stor grad inkluderte kjønnspektiver ved å sammenlikne funn mellom gutter og jenter, men manglet kunnskap om forskjeller innad i kjønnene, konsentrerte denne studien seg om jenter. Vi kunne imidlertid ha inkludert gutter i analysen og presentert en delt analyse med funn innad for guttegruppa og innad for jentegruppa.

Vi valgte også å utelukke rapporter som ikke holdt god nok vitenskapelig standard, og vi hadde fagfelleverderte publikasjoner som et inklusjonskriterium. Rapportene kunne vært inkludert ved å nyansere analysen mellom disse og de resterende publikasjonene slik Mahood et al. (2014) beskriver. Samtidig kan det være at dette ville blitt et forstyrrende moment fordi vi i analysen allerede sammenliknet og drøftet mange ulike aspekt ved studiene.

Alle studiene som ble inkludert, var kvantitative studier, noe som kan ha vært en konsekvens av søkeordene vi brukte og av inklusjonskriteriene som var utformet slik at vi så etter en sammenheng mellom to variabler. Med kun kvantitative studier kunne vi ha foretatt en metaanalyse i stedet for den narrative syntesen. En metaanalyse er en kvantitativ analyse der man slår sammen resultatene fra de ulike studiene og finner et samlet resultat (Booth et al., 2016). Muligheten for å gjøre dette ble påpekt av en fagfelle i publiseringsprosessen. Vår begrunnelse for å utføre en narrativ syntese var at vi da, i tillegg til å se på den sosiale gradienten i seg selv, også fikk bedre mulighet til å undersøke nyansene i studiene. En metaanalyse basert på alle inkluderte studier ville også fordret en sammenslåing av ulike SØS-mål, fordi vi hadde for få studier til å utføre analyser på SØS-mål enkeltvis. Resultatene fra den narrative syntesen viser at en slik sammenslåing

kunne svekket studiens reliabilitet nettopp fordi ulike indikatorer representerer ulike områder av SØS. En metaanalyse ville også fordret sammenslåing av ulike utfallsmål, som igjen ville gjort at resultatene ville blitt mer unyanserte.

8.2 Utvalg og intervjuer for delstudie 2 og 3

8.2.1 Rekrutteringsprosess og utvalg

Rekrutteringsprosessen til de kvalitative intervjuene foregikk som nevnt ved at jentene meldte seg på forskningsprosjektet selv etter at jeg hadde vært i klassen deres og presentert meg selv og prosjektet. Denne utvalgsmetoden gjorde at jeg fikk et strategisk utvalg (Beitin, 2012) bestående av jenter som var spesielt interessert i å være med, og som opplevde at de hadde noe å si om denne tematikken. Jentene som var med, hadde som nevnt ulik grad av egenopplevde erfaringer med stress, slitenhet eller å være nedfor, dermed var det et nokså nyansert utvalg. Samtidig må det påpekes at ingen av jentene i utvalget framstod som veldig slitne og nedfor. Det er en mulighet for at hverdagsbeskrivelser der jentene er så slitne eller nedfor at de for eksempel ikke kommer på skolen, mangler i min studie fordi utvalgsmetoden ikke la til rette for å inkludere disse. Det kan være fordi de ikke var på skolen den dagen jeg informerte, eller fordi deltakelse og påmelding fordret et egeninitiativ som enkelte ikke har hatt energi til. Min egen opptreden i klasserommet kan også ha påvirket hvem som meldte seg på forskningen. Det er mulig at de som meldte seg på, var jenter som jeg appellerte til både med personlighet og perspektivene jeg la fram.

Informasjonstimene i de ulike klassene forløp på ulike måter. I noen klasser var helsesykepleieren eller læreren delaktig i informasjonstimene og supplerte med motivasjon for å delta, for eksempel at det er viktig med forskning for at voksne skal forstå bedre. Jeg hadde ikke sagt noe til helsesøsteren eller læreren på forhånd om hvordan de skulle oppføre seg, eller hva de skulle si og ikke si under informasjonen. Når helsesøsteren og kontaktlæreren frontet prosjektet positivt, kan det ha ført til en skjevhet i utvalget, for eksempel ved at jenter med positive voksenrelasjoner eller med et godt forhold til læreren ønsket å delta. Dette igjen kan ha påvirket funnene, slik at hverdagsbeskrivelser med negativt innhold om voksne kanskje i mindre grad har vært framtrædende. Selv om denne typen fortellinger kan ha blitt redusert i omfang, må det likevel påpekes at de er til stede i datamaterialet.

En alternativ måte å gjøre utvalget på, kunne vært å be helsesykepleiere eller kontaktlærere om å spørre noen jenter for meg som de tenkte at var aktuelle for prosjektet. Dermed ville jeg ha unngått de metodiske utfordringene som beskrevet over. Ved en slik rekruttering ville jeg kanskje fått et mer spisset utvalg av jenter som hadde egenopplevde erfaringer med psykiske helseplager. Utvalget ville da også være filtrert gjennom de voksnes forståelse av symptomer på psykiske helseplager, og man kan tenke seg at utvalget ville bestått av jenter som eksempelvis allerede var i kontakt med helsesykepleier på skolen. Ved et slikt utvalg ville jeg om mulig fått mindre mulighet til å utforske temaet som noe kulturelt og felles anliggende for jenter. Funnene ville dermed også kanskje i mindre grad kunne overføres til jenter generelt.

Utvalget var relativt homogent med tanke på nasjonalitet. Det kan ha ført til at utfordringer knyttet til ulike kulturer, ikke var et stort tema i intervjumaterialet. Opprinnelig var også tematikken med sosial ulikhet tenkt inn i de kvalitative intervjuene og som et hovedtema gjennom hele prosjektet. I rekrutteringsfasen var det imidlertid problematisk å få tilgang på et utvalg som var selektert basert på ulik sosioøkonomisk status. Jeg brakte tematikk om sosioøkonomisk bakgrunn opp i intervjuene, men det var andre temaer som trådte fram som mer aktuelle basert på det endelige datamaterialet. De temaene som er framtrædende i intervjuene, som for eksempel skolerelaterte, ligger nær opptil min egen tidligere arbeidserfaring i grunnskolen. Samtidig må det også påpekes at tematikken rundt ungdom som lever i familier med lavere inntekt og utdanningsnivå enn klassekameratene, også inngår i min arbeidserfaring. Likevel kan min forforståelse når det gjelder det skolerelaterte, ha påvirket at det var dette jeg evnet å sette søkelys på og stille mest spørsmål om i intervjuene. Man må imidlertid også ta i betraktning at skole er en omfattende del av ungdommers liv, de tilbringer mye av tiden sin der (Elstad & Barstad, 2008), og dette kan også være grunnen til at skole ble et dominerende tema.

8.2.2 Intervjuenes begrensninger

Et kritisk punkt i intervjuforskning er ideen om at man kan få fatt i personenes rene erfaringer eller opplevelser (Silverman, 2017). Da jeg gav informasjon i skoleklassene i rekrutteringsfasen, brukt ordlyden «jeg trenger deres stemmer» til jentene. I ettertid er jeg blitt usikker på bruken av en slik ordlyd. I kapittel 4.3.1 har jeg reflekter kritisk over å ta noens perspektiv eller løfte fram deres stemmer.

I et forsøk på å løfte fram en mer nyansert og kontekstualisert intervjuforskning lener Silverman (2017) seg på metodeteori om intervjuet som en interaktiv prosess der for eksempel både intervjuer og informanter er medskapere av den samtalen som oppstår og de utsagnene som kommer (Holstein & Gubrium, 2021). Det er i denne tradisjonen jeg har lagt mine intervjuer, og jeg imøtegår på denne måten Silvermans kritikk. I sitater i artiklene har jeg valgt å beholde «forstyrrelsene» i sitatene, slik at man eksempelvis ser hvordan jeg som intervjuer bryter inn med «mm». Dette kan senke lesbarheten, men jeg har vurdert det som at det øker troverdigheten i utsagnene, da man får et tydeligere bilde av at informantens utsagn ikke blir til uavhengig av hva jeg sier (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervju som metode har sine begrensninger og vil alltid bare representere et utdrag av det som kunne vært sagt (Gubrium & Holstein, 2009; Smith, 2002). Dette gjelder for mine intervjuer som for alle andre forskningsintervju. Jeg må derfor ta høyde for at jeg kunne fått andre historier under andre forutsetninger på andre dager. En styrke i mine intervjuer er imidlertid at jeg har gått tilbake og sjekket hverdagsbeskrivelsen der jentene kunne kommentere om den representerte en vanlig dag, og stilt oppklarende og utdypende spørsmål om spesifikke temaer (Follesøe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

Den løse samtaleformen og de åpne spørsmålene om hverdag i intervjuene kan ha gjort noen jenter usikre, slik at de ga korte svar fordi de for eksempel forventet spørsmål med mer tydelig retning. På den måten er det mulig at min framtrede i intervjuene i noen tilfeller ikke skapte en samtaleform der jentene fikk fortalt om sin hverdag på en best mulig måte (Gubrium & Holstein, 2009). Jeg forsøkte derimot å tilpasse intervjuformen og stille hyppigere og mer spesifikke spørsmål, flere *small-tour-questions* (Spradley, 2016), i de tilfellene der jentene svarte veldig kort.

Jeg kunne fått mer utfyllende informasjon ved å kombinere intervjustudien med deltakende observasjon og etnografisk feltarbeid (Hammersley & Atkinson, 2019; Spradley, 2016). Dersom fokusområdet i prosjektet hadde vært konsentrert om skole fra starten, kunne feltarbeid vært en mer nærliggende metode – for eksempel i en eller to utvalgte klasser. Ettersom studiens brede hensikt var å

utforske sosiale strukturers betydning for jenters psykososiale helse med hovedvekt på hverdagen generelt, var imidlertid intervjuer basert på etnografisk intervju og livsformsintervju en treffende metode som gav grunnlag for å utforske problemstillingene i alle spektre av hverdagen. Jeg fikk også fram hvordan eksempelvis vurderingsarbeidet knyttet til skolestress arter seg utenom skoletiden.

Jeg kunne også fått mer utfyllende perspektiver ved å intervjuere lærere i tillegg til jenter, særlig når det gjelder delstudie 2. Dette hadde jeg heller ikke planlagt, fordi jeg opprinnelig ikke tenkte at prosjektet mitt skulle være et skoleprosjekt. Styrken i prosjektet, slik det er nå, er at det baserer seg på jentenes ståsted og får fram hverdagen slik den framstår fra deres posisjon, vel å merke gjennom min tolkning.

Før intervjuene var jeg, som nevnt i kapittel 4.3.2, bekymret over intervjuene og om jeg skulle komme til å bidra til økt terapeutifisering og å forsterke sosiale representasjoner blant jentene. Intervjumåten med hverdagsbeskrivelser var et valg som ble tatt i tråd med, og kanskje påvirket av, denne forforståelsen. Det førte til vektlegging av hva som foregår i hverdagen, og bidro nettopp til at vi i intervjuene oppnådde å rette blikket utover og dermed ikke bare snakket om det individuelle for hver jente. Vi gikk heller ikke så raskt inn på kategoriserende temaer som stress og slitenhet. Likevel var det tydelig i noen av intervjuene at jentene hadde en forventning om at samtalen skulle handle mer eksplisitt om psykiske helseplager. Godt uti intervjuene spurte jeg om det var noe jentene ville fortelle om – noe som jeg ikke hadde spurt om. Ei jente svarte da for eksempel «Nei, altså, dette handler jo om stress da. Gjør det ikke det?»

I noen tilfeller kunne jeg kanskje tatt opp stress noe mer eksplisitt. Jeg omtalte temaet, men ventet ofte til jenta selv hadde tatt det opp. I intervju 2 var innholdet i intervjuet noe snevret inn til å handle mer om stress og slitenhet, og for mange var dette igjen forbundet med skole. Det er mulig jeg kunne fått enda mer kunnskap om dette fenomenet dersom jeg hadde begynt å legge vekt på det tidligere. Som nevnt i redegjørelsen for forforståelse visste jeg jo at skole var et relevant tema, men ville forsøke å gå bredere ut. Jeg nevnte heller ikke skolestress spesifikt i informasjonstimene i klassene. Likevel endte jeg med å

konsentrere meg om skole. Dette kan sies å styrke studiens troverdighet, fordi intervjuene i utgangspunktet åpnet opp for flere temaer.

Intervjuene bærer preg av at jeg har grepet fatt i beskrivelser av hverdagssituasjoner. Selv når jentene beskriver at de var stresset, har jeg spurt lite om hvordan de opplevde det eller hva de følte, men holdt oppmerksomheten på situasjonene der stresset oppstår. Dette betyr imidlertid ikke at opplevelsen av stress og slitenhet ikke finnes som en subjektiv følelse i jentene, men i denne studien er det ikke det perspektivet jeg har tatt. Det er mulig at min måte å spørre på har begrenset det som har kommet fram i intervjuene om beskrivelser av følelser og indre liv og dermed hvilken plass dette har fått i funnene. Dette er særlig relevant for jentenes mestringsarbeid i delstudie 3, der funnene for eksempel inneholder relativt like beskrivelser av tankestrategier.

Refleksjonsintervjuene var ment å være en samtale på mer overordnet nivå om jenters hverdag. Likevel kom jentene også i disse intervjuene inn på hendelser og beskrivelser fra egen hverdag, og jeg fikk dermed to typer data i disse intervjuene. De sekvensene der jentene snakket om egen hverdag kunne jeg bruke på samme måte som de to første intervjuene, mens de reflekterende og generaliserende sekvensene ble brukt mer som kommentarer til andre funn.

8.3 Institusjonell etnografisk analyse (delstudie 2)

Valg av metode for denne analysen kan være påvirket av min tidligere arbeidserfaring i grunnskolen, der jeg som nevnt har fått med meg erfaring om at elever i ulik grad passer eller ikke passer inn i rammen eller organiseringen i skolen. Vissheten om at samspillet mellom elev og system er viktig å utforske kan ha påvirket at det var hit jeg rettet blikket. Forforståelsen knyttet til terapeutisk kultur, kan også ha påvirket at jeg valgte nettopp denne analysemetoden, fordi jeg så det som viktig å se noe annet enn individuelle erfaringer. Dermed inneholder funnene i mindre grad utdypende informasjon om ungdommenes individuelle perspektiver og deres indre liv.

Da jeg gjennomførte intervjuene, kjente jeg ikke til institusjonell etnografi og var dermed ikke tilstrekkelig oppmerksom på lavere ordens tekster. Jentene nevnte noen lavere ordens tekster i intervjuene, men jeg var ikke opptatt av å spørre om mer detaljerte beskrivelser av hvordan jentene brukte tekstene. Dette kan også

henge sammen med mine tidligere erfaringer og forforståelse fra jobben i ungdomsskolen, som kan ha vært med på å begrense noe av informasjonen i intervjuene ved at jeg i noen tilfeller ikke åpnet opp det interne språket (Nilsen, 2021). Da noen av jentene sa at de fikk målark av læreren, så jeg umiddelbart for meg hvordan et målark kan se ut, og spurte ikke noe videre detaljert om hvordan de brukte det. Jeg fikk riktignok hverdagsbeskrivelser av hvilke situasjoner målarket dukket opp i, og hvordan noen av jentene brukte det, men det kan være at jeg ved å gå mer detaljert til verks kunne fått utdypet jentenes bruk av og refleksjoner om målark enda mer.

Jeg kom heller ikke på å spørre dem om de kunne vise meg noen av tekstene fra hverdag sin (for eksempel ukeplan, målark), fordi jeg ikke var oppmerksom på tekstenes betydning i analysen. Dermed måtte vi som nevnt hente inn disse tekstene i ettertid, fra vilkårlige skoler, og fikk da ikke se nøyaktig de tekstene som jentene snakket om. Det er derfor mulig at de fysiske tekstene som jentene hadde i besittelse, var annerledes enn de tekstene vi har forhold oss til, og det kan svekke troverdigheten i analysen. Samtidig var de tekstene vi fikk tak i, fra de samme kommunene som skolene i prosjektet vårt, og det er rimelig å anta at de ikke var helt ulike det vi eventuelt kunne fått fra jentene, siden da for eksempel *Vurdering for læring* (VFL), som noen av tekstene baserte seg på, har vært en satsning i kommunene.

I analysearbeidet der vi lette etter bruddlinjer i materialet, spilte min erfaringsbaserte forforståelse en konstruktiv rolle i den forstand at noe av det jentene sa, skurret for meg basert på tidligere erfaringer fra skolen. Et eksempel på dette er når de snakket om målark i forbindelse med å pugge og øve til prøver, noe som er en annen bruk av målark enn slik jeg husker at de ble introdusert som et verktøy for prosesslæring. Jeg ble kanskje særlig oppmerksom på disse utsagnene fordi jeg jobbet i skolen da målark ble innført som praksis, og visste at disse var et ledd i å øke prosesslæringen og minske vektleggingen av resultater, og jeg oppfattet dermed at det jentene sa, stod i kontrast til dette. Nå hadde vi kanskje fulgt opp målarket uansett, fordi jentene nevnte det. Det kan likevel være at vi uten min forkunnskap hadde sett og fulgt opp andre ting i materialet, og at forforståelsen på den måten påvirket hvor vi rettet blikket i analysen. Det er i denne sammenheng viktig å bemerke at jeg ikke hadde noe spesielt kritisk forhold til VFL fra tidligere arbeidserfaring. Jeg husker at jeg var positiv til VFL

i skolen, jeg syntes det var et nyttig redskap, eller en nyttig måte å tenke på for å tydeliggjøre læringsmålene, slik at elevene kunne vite hva de skulle gjøre, og hva som krevdes for å oppnå forbedring. Jeg opplevde også i møte med elever gjennom arbeidet på skolen at de likte denne tydeligheten.

I institusjonell etnografi som forskningsmessig innfallsvinkel ligger det et ontologisk prinsipp til grunn om at det *er* et samspill mellom menneskers liv og styringer i samfunnet (Smith, 1996, 2005). På den måten kan det virke som man har bestemt seg for resultatet før man har begynt å utforske. Slik har også både min forforståelse og valget av institusjonell etnografi som metode påvirket at det er det institusjonaliserte aspektet av jentenes hverdag jeg har fått øye på i denne studien. Utforskningen i analysen handler dermed ikke om *hvorvidt* de institusjonelle sammenhengene finnes, men *hvordan* disse sammenhengene foregår, hva som er styringene, og hvordan dette utspiller seg i folks hverdag og liv (Campbell & Gregor, 2004). Selv om dette er intensjonen med institusjonell etnografi, og således et bevisst valg, må man likevel anerkjenne at det vil være andre aspekt ved folks liv som blir tillagt mindre vekt.

8.4 Innholdsanalyse (delstudie 3)

I kvalitativ innholdsanalyse er det for noen et mål å konstruere avgrensninger mellom meningsenheter eller kategorier som gjør at områdene hverken overlapper hverandre eller er for fragmenterte (Graneheim & Lundman, 2004). Likevel vil en kodet hendelse kunne passe inn i flere ulike kategorier fordi den bærer med seg flere meningsinnhold (Cavanagh, 1997). Man må da ut fra sammenhengen eller konteksten i datamaterialet plassere den der den passer best. I vår analyse hadde vi en del hendelser som passet i andre kategorier enn der de er plassert, og på den måten er analysen noe fleksibel og mindre streng enn den kunne ha vært. I andre analyseformer, som for eksempel institusjonell etnografi, advares det mot faren ved å sortere og dele opp dataene (slik man for eksempel gjør i en tematisk analyse eller en innholdsanalyse) som vil kunne forstyrre hvordan ulike elementer forholder seg til hverandre (Campbell & Gregor, 2004). Silverman (2017) advarer også mot å kode linje for linje og dermed miste konteksten. På en måte kan man si at vi i vår analyse har brukt kategoriene som et springbrett for drøfting, mer enn et forsøk på å utvikle rigide og definerende begreper om mestringsarbeidet. Dermed er analysen vår kanskje trukket i retning av indeksering (Rankin, 2017), slik at det ikke er en rendyrket innholdsanalyse.

Framfor å utarbeide et strengt kategoriskjema har vi lagt vekt på å holde oss så nær jentenes hverdag som mulig og beholde mestringsarbeidet knyttet til den faktiske utfordringen. På den måten har vi satt mestringsarbeidet i en konkret kontekst framfor å kode linje for linje gjennom intervjuene. I artikkelen har vi også skrevet mestringskategoriene fram på en slik måte at det ofte er mulig å se hva slags utfordring som er utgangspunktet for mestringsarbeidet.

Det kan også diskuteres om vi med fordel kunne brukt en teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) og da mer bevisst forholdt oss til mestrings teori i analyseprosessen og laget kategorier basert på dette. Mye av mestringsarbeidet vi har beskrevet, passer relativt godt inn i etablerte kategoriseringer som primæraktiv, sekundæraktiv og inaktiv mestring (Connor-Smith et al., 2000). Samtidig kan det være at vi da hadde gått glipp av noen av nyansene i det mestringsarbeidet som vi fant ved å forsøke å stille oss mer åpne.

Det metodiske valget for delstudie 3 om å utføre en analyse der jeg la hovedvekt på jentenes jevnaldrendekultur, kan ha vært påvirket av et ubehag jeg kjente gjennom delstudie 2. Dette ubehaget handlet om at jeg på noen områder hadde hevet meg over jentenes virkelighetsforståelse og valgte å lete etter institusjonelle sammenhenger som jentene selv kanskje ikke var oppmerksomme på, framfor kun å framstille jentenes perspektiv (jf. kap. 4.3 og 5.4). Ubegaget som jeg da kjente, var knyttet til dette grepet og kanskje påvirket av tidligere arbeidserfaringer der jeg har jobbet tett med ungdom og vært opptatt av å forsøke å forstå deres perspektiv. Jeg ville derfor i delstudie 3 bevege meg nærmere jentenes konkrete erfaringer igjen.

Individualiseringen og de terapeutiske vendingene er i liten grad til stede i det mestringsarbeidet vi så blant jentene når det handler om sosiale utfordringer. Dette kan, som nevnt i kapittel 8.2, være påvirket av min måte å spørre på. Videre kan min forforståelse med en kritisk holdning til individualisering og terapeutisk kultur også ha påvirket at jeg gjennom analysen rettet oppmerksomheten mot det sosiale aspektet ved jentenes mestringsarbeid. Det må imidlertid også nevnes at funnene kan henge sammen med at vi utforsket sosiale utfordringer, og at mestringsarbeidet dermed også utspiller seg i det sosiale. Jeg ble imidlertid noe overrasket over at jentenes mestringsarbeid inneholdt relativt lite

terapeutiske aspekt, og det er mulig at dette kan være et uttrykk for at jentenes jevnaldrendekultur på dette punktet ikke er så påvirket av den terapeutiske tidstrenden.

8.5 En kritisk drøfting av sosiohistorisk forståelse og å se utover

Gjennom teori og forforståelse (kap. 3.1 og 4.3.2) har jeg stilt meg kritisk til at vi i vår tid og vår kultur vender oss for langt innover, altså at vi søker etter forklaringer, forståelser og løsninger i individets indre liv. Som en selvkritisk refleksjon må det nevnes at jeg gjennom deler av denne avhandlingen har synliggjort at dette er en tid og en kultur som jeg også selv er delaktig i. I deler av avhandlingen har jeg vendt meg innover og brakt fram egne refleksjoner, tanker og følelser, for eksempel ved å lytte til uro og ubehag over deler av forskningsprosjektet.

I kapittel 3 om teoretiske perspektiver har jeg trukket fram Mills (1959/2000) og den samfunnsmessige forestillingsevnen, der det hevdes at en individualistisk kultur vil forringe evnen til å se utover. Det oppfordres så til en kritisk forståelse i lys av den historiske konteksten og samfunnsutviklingen (Giddens, 1986). Men problemstillingen kan også snus. Man kan vende blikket for langt ut, slik at folks opplevelser, ønsker og subjektive behov ikke lenger betyr noe. Man kan også i for stor grad avskrive den individuelle forståelsen. Jeg håper og mener at denne avhandlingen ikke bidrar til det. Mitt forsøk på å skrive meg vekk fra det individuelle er ikke ment som et ønske om å utslette det subjektive, eller at vi ikke skal forholde oss til folks følelser. Det handler snarere om å utvide horisonten og vise fram et annet perspektiv. Det handler om å forstå hvordan verden og hverdagen har betydning for jenters indre liv og det handler om å stå i spennet mellom system og individ.

8.6 Kan studienes metoder og temaer oppfylle avhandlingens hensikt?

Slik studiene er gjennomført, gir de meg mulighet til å si noe om hvordan noen sosiale strukturer har betydning for unge jenters psykososiale helse, ved at de tre delstudiene representerer ulike posisjoner i det sosiale, og de inntar også ulike metodologiske innfallsvinkler i tråd med dette. Delstudie 1 har i hovedsak et strukturperspektiv ved å utforske sosioøkonomiske strukturer i samfunnet og deres innvirkning på depressive symptomer blant jenter. Delstudie 2 har et perspektiv som befinner seg i spennet mellom struktur og aktør og utforsker

jentenes samspill med strukturer i skolen. Perspektivet i delstudie 3 er mest forankret i aktørskapet og strukturer i jentens jevnaldrendekultur i hverdagen, samtidig som dette ses i lys av større strukturer i samfunnet.

Selv om de tre delstudiene og den utdypende drøftingen belyser relevante perspektiver i tråd med studiens hensikt, skal man likevel være oppmerksom på at avhandlingen belyser dette ut fra utvalgte perspektiver. Når man retter blikket i én retning, altså velger et perspektiv, er det andre mulige perspektiver som forsvinner (Follesøe, 2018). Dermed er det jeg kan si om strukturers betydning for unge jenters psykososiale helse, slett ikke alt som er å si om de ulike temaene som behandles. Andre forskningsprosjekt, med andre metodiske innfallsvinkler, ville kunne sagt noe annet. Dette svekker ikke studienes gyldighet som sådan, men krever at man er bevisst at et forskningsprosjekt alltid er et utsnitt av en komplisert virkelighet.

8.7 Generalisering

I delstudie 1 var analysen basert på et lite utvalg artikler, noe som kan svekke studiens validitet når det gjelder å kunne besvare spørsmålet om det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og depressive symptomer hos jenter. I delstudie 2 og 3 er det et lite antall jenter i utvalget, og det er en fare for at utvalget er skjevt, slik det er reflektert over i forrige kapittel, utvalget kan dermed ikke sies å være representativt for unge jenter generelt. På den måten kan generaliserbarheten i studiene bli svekket, og man kan si at den statistiske generaliserbarheten i alle tre delstudiene er noe lav (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordelen i delstudie 1 var derimot at vi oppnådde en nyansert analyse hvor vi for eksempel kunne se en tendens til at ulike mål på SØS kan ha ulik betydning for utfallet. I delstudie 2 og 3 fungerte utvalget av jenter som et informasjonsrikt utvalg (Flyvbjerg, 2006), og sammen med de utfyllende intervjuene gir det rikholdig informasjon om spesifikke temaer (Geertz, 1973) som styrker resultatene når det gjelder å si noe om strukturers betydning i jenters psykososiale helse. Dermed kan man si at alle tre studiene har sin styrke i analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Den analytiske generaliseringen for delstudie 1 ligger i å bidra til å styrke framtidige studier i hvordan de operasjonaliserer SØS. Videre kan delstudie 2 og 3 bidra til en utvidet forståelse av jenters psykososiale helse som sosialt konstruert, og gjøre at

man kan kontekstualisere psykisk helse. Denne forståelsesmåten kan så overføres til andre områder eller studier.

Den institusjonelle etnografiske analysen vi har gjort for delstudie 2 innebærer en annen form for generalisering enn delstudie 3. I delstudie 2 er ikke målet å si noe om opplevelsen av skolestress i seg selv eller å generalisere på bakgrunn av enkeltindividers opplevelse av dette. Gjennom analysen kommer det fram kunnskap om en institusjonalisering av jentenes hverdag som gjelder for flere enn de personene som var med i prosjektet vårt. Vi tar utgangspunkt i erfaringer for å belyse hvordan styringene ser ut, og hvordan de gjøres, men det er det koordinerte samspillet og styringsrelasjonene som er gjenstand for analyse – ikke hver enkelt individs erfaring. Styringsrelasjonene er nettopp, ifølge (Smith, 2002, s. 10), både «generaliserende og generaliserte». På denne måten har analysen en styrket overføringsverdi.

Utvalget i studiene består av unge jenter. Delstudie 1 inkluderer jenter fra vestlige kontekster, og kunnskapen fra studien er således overførbar til disse kontekstene. Utvalget i delstudie 2 og 3 baserer seg på jenter i 10. klasse. Kunnskapen fra andres forskning, og som samsvarer med våre studier, inkluderer også flere aldersgrupper. Det ser dermed ut til at temaene kan være relevante for noe yngre og noe eldre jenter også. Delstudie 2 er knyttet til spesifikke føringer i skolen, føringer som gjelder for flere klassetrinn, og funnene kan dermed være relevante for flere aldersgrupper. Funnene om styringer og føringer i skolen kan også være relevante for gutter, men studien kan ikke si noe om hvordan skolestress arter seg for gutter i henhold til dette. Forholdene som gjelder karakterer og vitnemål, er spesielt aktuelt for 10. klasse.

Utvalget baserer seg ikke på en klinisk gruppe, likevel har jeg ingen utvalgsriterier hverken i delstudie 1, 2 eller 3 som tilsier at jeg ikke har inkludert jenter med diagnoser eller som er / har vært i behandling. Kriteriet var å ikke inkludere spesifikt på grunnlag av dette. I selvrapporteringskjemaene som er i bruk i de inkluderte studiene for vår systematiske litteraturstudie, kan det være svar fra jenter som er diagnostisert med depresjon, og som da har svart på lik linje med andre. I intervjuene kan en eller flere av jentene ha vært i behandling eller hatt diagnoser uten å si noe om det til meg, dette var heller ikke noe jeg etterspurte informasjon om. Studien trekker fram strukturer som er

relevante for jenter som har sin hverdag i vårt samfunn, i vår kultur i vår samtid.
Uavhengig av om de er diagnostisert, eventuelt går i behandling, eller ikke.

9 Konklusjoner og implikasjoner

Sosiale strukturer ser ut til å ha betydning for jenters psykososiale helse fordi strukturene setter rammer for jentenes hverdag og dermed for hvordan jentene har det. Strukturene får noe å si for hvordan jentene lever sin hverdag, hva som blir en belastning, hvordan det blir en belastning, og hvordan belastningen kan møtes. Sosiale strukturer kan også ha noe å si for hvordan unge jenter opplever og bedømmer seg selv.

Unge jenters psykososiale helse utvikles i konkrete kontekster i form av hverdagsliv, konkrete situasjoner og andre mennesker. Dermed fordres en kontekstualisert forståelse av både utfordringer og mestring blant unge jenter, der man setter søkelys på det livet og den hverdagen som skal leves. Videre utvikles unge jenters psykososiale helse innenfor større og mer systemiske omgivelser i form av normer, verdier, styringer og organiseringer i samfunnet. Dermed fordres også en kontekstualisert forståelse og en anerkjennelse av at denne overordnede konteksten preger jentenes hverdag og har betydning for hva som blir vanskelig for noen. For å forebygge psykiske helseplager, må man dermed vektlegge innsats på systemnivå.

Å kalle noe for psykososial helse betyr, slik jeg ser det, en anerkjennelse av at det som oppleves vanskelig og vondt ikke kun skjer i det indre livet hos hvert individ, men også i relasjon til noe sosialt utenfor en selv. Ut fra denne forståelsen blir det viktig å ikke arbeide kun med individuelle tiltak eller med den enkeltes psyke og indre liv. Dersom unge jenters psykososiale utfordringer oppstår i en kontekst, må de også arbeides med i konteksten. Dette ekskluderer naturligvis ikke psykososialt arbeid som retter seg mot individuelle jenter eller grupper av jenter. Det impliserer imidlertid at psykososialt arbeid, med mål om at flere jenter har det bedre, innebærer å forsøke å endre de normene, verdiene og organiseringene vi har i samfunnet som kan føre til at unge jenter ikke har det godt.

En utfordring i dette arbeidet er at de individualiserte og terapeutiske forståelsene som er drøftet i kapittel 3 i denne avhandlingen kan virke lukkende på utsynet mot kontekstene. For ungdom som vokser opp i vår tids samfunnsmessige og historiske kontekst, kan det være særlig vanskelig å rette blikket ut over seg selv og mot sosiale strukturer. På samme måte kan det være vanskelig for

voksenpersoner i omgivelsene, som også er påvirket av noen av de samme kontekstene, å bidra til å hjelpe på en slik måte at blikket i større grad kan vendes utover.

Å forstå økningen av psykiske helseplager blant jenter som psykososiale plager og som kontekstualisert kan sies å være denne avhandlingens teoretiske bidrag. Sosialøkologiske teorier benyttes for å forstå enkeltmenneskers psyke som i samspill med sine nære og fjernere omgivelser. I så måte bidrar avhandlingen til å anvende etablerte teorier på nye områder. Når mestring inkluderes i disse perspektivene, og ved å omtale mestring som et mestringsarbeid, åpnes det opp for å forstå unge jenters mestring som uløselig bundet til den hverdagen og den sammenhengende handlingene inngår i. Dette kan sies å være et motsvar, eller en motvekt, til en psykologisk eller universell forståelse av mestring. Det bidrar også til å løfte fram jenters aktørskap og å forstå deres reaksjoner og handlinger som både rasjonelle og meningsfulle for dem det gjelder.

Samtidig skjer unge jenters mestring i samspill med de samme normene og verdiene som belastningen eller utfordringen oppstår innenfor. Dermed blir det ekstra prekært å bli oppmerksomme på hvilke normer, verdier og systemer som er med å konstruere utfordringene unge jenter står overfor, slik at mestringen ikke bare forventes å være en etterlevelse av disse strukturene.

9.1 Implikasjoner for videre forskning, politikk og praksis

Psykososialt arbeid omtales som et ungt arbeidsfelt. Det spenner vidt og Svalastog et al. (2019) foreslår å dele det inn i tre hovedområder: arbeid i forbindelse med sosial ulikhet i helse; arbeid med, og retten til, et godt psykososialt miljø for eksempel i skolen; arbeid knyttet til enkeltindivid som trenger hjelp og bistand. Videre må det psykososiale fagområdet være opptatt av hvordan situasjonen for folk henger sammen med det samfunnet de lever i. Basert på temaene i denne avhandlingen blir dermed arbeidet og forskningen i feltet konsentrert om både politikk, styring og organisering av samfunnet, i tillegg til det mer konkrete arbeidet rettet mot enkeltmiljøer eller individer. Det handler kanskje om å se kompleksiteten og å jobbe på flere fronter samtidig.

9.1.1 Videre forskning

Basert på denne avhandlingen er det relevant å utforske psykososial helse blant ungdom videre i en kontekstualisert forståelse. Det betyr å forske på en slik måte at psykiske helseplager settes i sammenheng med hverdagen, styringer og organiseringer utenfor individets hverdag og med store samfunnsstrukturer. Denne avhandlingen handler om jenter, men kontekstualisering vil også være relevant for forskning som inkluderer gutter.

I denne sammenheng er det et særlig potensial i å bruke institusjonell etnografi (Smith, 2005) som teoretisk innfallsvinkel ved studie av psykososiale problemer blant jenter, eller blant ungdom generelt. Dette gir et utgangspunkt for å forstå den rapporterte økningen av psykiske helseplager i tilknytning til andre institusjonelle prosesser i samfunnet. Et mulig forskningstema som vil kunne bygge videre på forskningen i denne avhandlingen kan være å utforske og forstå eventuelle samspill mellom instrumentelle og diagnostiske forståelser av psykisk uhelse i samfunnet og i behandlingssystem, og hvordan unge jenter forstår seg selv og lever sine liv i relasjon til dette. Et annet tema kan være å utforske hvordan diskurser og normer om åpenhet om psykisk helse samspiller med hvordan unge jenter forstår seg selv og sitt liv i psykiske vendinger. Også knyttet til mestring blant jenter og ungdom ligger det et potensiale i å forstå hvordan ungdoms sosiale organiseringer og styringsrelasjoner har betydning for mestringsarbeid.

Ved å benytte institusjonell etnografi som en utforskende metode av jenters psykososiale helseplager kan man utforske vanskelighetene slik de utspiller seg i jentenes faktiske hverdager, og man vil kunne utvikle kunnskap om livets utfordringer uten at disse nødvendigvis kategoriseres som spesifikke symptomer. Dette er sentralt for å utvikle en kontekstualisert forståelse av psykososial helse blant unge jenter.

Spesifikt ut fra de tre delstudiene kan det se ut til at følgende områder og punkter er relevante for videre forskning:

- Sosial gradient i stress blant ungdom, inkludert skolestress spesifikt, både for gutter og for jenter.

- Forskning om ungdom og sosioøkonomisk status bør basere seg på flere ulike SØS-indikatorer i hver studie, men behandle og omtale disse atskilt i analyser og vitenskapelige framstillinger.
- Hvordan styringer og organiseringer i utdanningsinstitusjonen samspiller med ungdoms aktørskap i skolen når det gjelder skolekrav og mestring.
- Hvordan organiseringer i utdanningsinstitusjonen når det gjelder målstyring og vurdering, samspiller med læreres og pedagogers arbeid og deres aktørskap i skolen.
- Hvordan Utdanningsdirektoratets utarbeiding av pedagogiske anbefalinger i skolen samspiller med statlige eller internasjonale føringer.
- Det er behov for forskning som utforsker mestring i jenters hverdagskontekst.
- Det er behov for forskning som bidrar til å åpne opp og utvide mestringsbegrepet, og som sammen med både voksne og ungdom bidrar til reflekterende praksiser om hva som er gode liv og gode håndteringer av livets utfordringer. Dette er særlig relevant i tilknytning til det nye fagområdet folkehelse og livsmestring i skolen.
- Som et ledd i forebyggende psykisk helsearbeid med unge jenter på gruppenivå kan man utforske filosoferende og åpne samtaler gjennom for eksempel aksjonsforskningsprosjekt.

9.1.2 Politikk og praksis

I arbeid for å forebygge og motvirke psykiske helseplager blant jenter ser det på bakgrunn av denne avhandlingen ut til at man med fordel kan rette innsats mot overordnede sosiale strukturer. Dette krever at grepene av og til tas på politisk nivå og at arbeidet for bedre psykososial helse gjøres gjennom tilnærminger som baseres på mer enn individuelle, psykologiske og terapeutiske forståelsesrammer.

To eksempler på tidsaktuelle tiltak for å bedre ungdoms og jenters psykiske helse er å innføre det nye fagområdet i læreplanen «Folkehelse og livsmestring» og øke tilgangen på hjelp for eksempel gjennom styrket skolehelsetjeneste. Det første tiltaket handler om at ungdom skal lære noe om å håndtere hverdagen og livet sitt. Her er det svært nærliggende å trekke fram at sosial ulikhet vil ha en rolle å spille i hvem som vil klare å nyttiggjøre seg denne opplæringen best og der det, ifølge Link og Pheland (1995) vil være de fra høyere sosioøkonomiske statuser som vil dra mest nytte av tiltaket. Slik sett vil det kunne være et tiltak som kanskje treffer middelklassen best og som kan bidra til ulikhet. Det andre eksempelet, med økte ressurser til skolehelsetjenesten, ser i utgangspunktet ut til å være mer systemisk rettet. Samtidig vil det også her kunne være ulikhet i hvorvidt og hvordan ungdommer benytter seg av tilbudene. Et viktig aspekt her er *hvordan* tjenestene utvikles, hva innholdet i dem er og hvordan de utformes. Både innføring av nye områder i læreplanen og økte ressurser til skolehelsetjeneste er tiltak som primært rettes mot ungdom individuelt, ikke mot konteksten de lever i.

Et eksempel på innsats mot overordnede sosiale strukturer kan være å arbeide for mindre sosial ulikhet for å oppnå mindre forekomst av depressive symptomer blant unge jenter. Et tiltak for mindre sosial ulikhet kan være å redusere inntektsforskjeller (Arntzen et al., 2019). Å arbeide for mindre sosial ulikhet medfører å rette oppmerksomheten mot hvilke hverdagsutfordringer lav sosioøkonomisk status innebærer, slik sett er det ikke kun tiltak for å forbedre tilgangen på psykisk helsehjelp som kan motvirke psykiske helseplager. Å arbeide på tvers av sektorer for familier med sammensatte utfordringer, er et annet tiltak som er i henhold til perspektivene i denne avhandlingen. Prosjektet «Nye mønstre» kan sies å være en slik tilnærming (Kristiansand kommune, 2021).

Et annet eksempel på en innsats som handler om overordnede strukturer for å bedre jenters psykososiale helse er å vurdere å gjøre innholdet i skolen mindre resultat- og målstyrt og mindre individrettet. Med hensyn til mestring kan man bestrebe seg på å være åpen, og ikke bli for normativ, i å forstå og anerkjenne unge jenters mestringsmåter i lys av den konkrete hverdagen deres. Dette innebærer også å kritisk vurdere hvordan man framskriver mestring for ungdom i politiske og pedagogiske tekster, særlig i henhold til hva som er god mestring og

hva som er målet med mestringen. Dette er særlig aktuelt angående livsmestring i skolen.

Videre kan man i arbeid for å forebygge og motvirke psykiske helseplager blant jenter, konsentrere seg om individets samspill med de ulike nivåene i sosiale strukturer, slik for eksempel Bronfenbrenner (1979, 2005) beskriver det. Dette gjelder også i direkte arbeid med og i samtale med ungdomsjenter. Dette kan innebære reflekterende og filosoferende samtaler om liv og samfunn, der man kan bygge broer mellom individ og kontekst, og der unge jenter kan oppleve å se seg selv i en større sammenheng. Det kan også innebære samtaler om hvilke mekanismer eller systemer som gjør ting vanskelig, slik at man kan la ungdom forstå livet sitt i lys av institusjonelle rammer og at de noen ganger kan plassere belastningen utenfor dem selv.

Å gjøre strukturelle tiltak er komplekst og kan innebære at tiltakene ikke skal være like for alle. Ungar (2012) hevder at ressurser eller mestringmuligheter å være tilgjengelig på en meningsfull måte for dem som har behov for dem. Videre må hjelpen som gis til ungdom være var for deres behov og mottakelig for ungdoms egen påvirkning (Ungar et al., 2013b). Dette fordrer fleksible tiltak der ulike livssituasjoner og ulike kontekster tas i betraktning for hva hjelpen skal være og hvordan den skal utformes. Det er fristende å tenke seg at et mest mulig mangfoldig og fleksibelt tilbud vil kunne omgå noe av problematikken med grunnleggende årsaker og at man vil klare å tilby ressurser og hjelp som treffer ulikt og dermed hindre at et slikt av befolkningen kommer dårligere ut enn de andre. Samtidig vil det ifølge Link og Pheland (1995) alltid være forskjell i muligheter til å utnytte ressurser.

Kanskje kan denne avhandlingen bidra til å peke ut noen retninger videre. Hovedbudskapet er i så måte at psykososial helse, med utfordringer og mestring av disse, må forstås og arbeides med i lys av de faktiske hverdagskontekstene der livet foregår, men også i lys av mer overordnede strukturer og styringer i samfunnet.

Referanser

- Ali, N. M., Nowshad, N. A., Mansoor, K. M., Ibnouf, R. A., Albehiery, R. M., Carrick, F. R. & Abdulrahman, M. (2019). Perceived academic and psychological stress among adolescents in United Arab Emirates: role of gender, age, depression, and high expectation of parents. *Psychiatr Danub*, 31(Suppl 3), 331-337. PMID: 31488749.
- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2021). Pre-understanding: An interpretation-enhancer and horizon-expander in research. *Organization Studies*, 0170840621994507. <https://doi.org/10.1177/0170840621994507>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New visitas for qualitative research*. Sage.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed. utg.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2021). *About APA*. Hentet 03.08.2021 fra <https://www.psychiatry.org/about-apa/vision-mission-values-goals>
- Andenæs, A. & Jansen, A. (2019). Innledning. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 11-25). Universitetsforlaget.
- Andersen, A. J. W. (2014). Psykisk sykdom - et resultat av forhandlinger? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(3), 201-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2014-03-02>
- Andersen, A. J. W. (2021). *Psykisk helse*. Hentet 02.08.2021 fra https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Anniko, M. K., Boersma, K. & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early- to mid-adolescence. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*, 4(1), 47-55.
- Arntzen, A., Bøe, T., Dahl, E., Drange, N., Eikemo, T. A., Elstad, J. I., Fosse, E., Krokstad, S., Syse, A., Sletten, M. A. & Strand, B. H. (2019). 29 recommendations to combat social inequalities in health. The Norwegian Council on Social Inequalities in Health. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(6), 598-605. <https://doi.org/10.1177/1403494819851364>
- Atkinson, A. B. (2015). *Ulikhet : hva kan gjøres?* Cappelen Damm.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5106/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>

- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bang, F., Roberts, K. C., Chaput, J.-P., Goldfield, Gary S. & Prince, S. A. (2020). Physical activity, screen time and sleep duration: Combined associations with psychosocial health among Canadian children and youth. *Health reports*, 82-003-X. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.25318/82-003-x202000500002-eng>
- Banks, J. & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598-616. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage Publications Ltd.
- Beitin, B. K. (2012). Interview and sampling. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & A. J. Mackinnon (Red.), *The sage handbook of interview research, complexity of the craft*. Sage.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G., J. J. (2006). *Beyond learning*. Routledge.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. utg.). Sage.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J. & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48, 606-616. <https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Pax forlag A/S.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag A/S.
- BPS. (2021). *Introduction to the PTMF*. Hentet 29.05.2021 fra <https://www.bps.org.uk/power-threat-meaning-framework/introduction-ptmf>
- Breimo, J. P. (2015). Rehabilitering. Samordningsproblematikk sett fra et ståsted. I L. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 79-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2015). *Stå imot*. Forlaget Press.
- Brinkmann, S. (2020). Psychology as a science of life. *Theory and Psychology*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0959354319889186>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking classical theory: The sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, 14(6), 745-775. <http://www.jstor.org/stable/657374>
- Bulhões, C., Ramos, E., Lindert, J., Dias, S. & Barros, H. (2013). Depressive Symptoms and Its Associated Factors in 13-Year-Old Urban Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph10105026>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. utg.). Routledge.

- Byrne, D. G., Davenport, S. C. & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Bøe, T. D. (2021a). Demokrati og hjertebank. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 25-35. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-04> ER
- Bøe, T. D. (2021b). Ethical realism before social constructionism. *Theory & Psychology*, 31(2), 220-236. <https://doi.org/10.1177/09593543211004756>
- Bønnhoff, H. E. D. (2019). «Verden går veldig fort». *Tidsskrift for velferdsforskning*, 22(4), 325-337. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-04-05>
- Campbell, M. & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations. A primer in doing institutional ethnography*. Alta Mira Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *J Pers Soc Psychol*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher*, 4(3), 5-16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 10-23. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9001-x>
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: Secular trends in child and adolescent mental health. *J Child Psychol Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Collishaw, S., Goodman, R., Pickles, A. & Maughan, B. (2007). Modelling the contribution of changes in family life to time trends in adolescent conduct problems. *Social Science & Medicine*, 65(12), 2576-2587. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.06.010>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol Bull*, 127(1), 87-127.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(6), 976-992. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.976>
- Corsaro, W. (2003). *We're friends right? - Inside kid's culture*. Joseph Henry press.
- Corsaro, W. (2005). *Sociology of childhood*. Sage.
- Covidence. (2017). Hentet 04.04.2017 fra <https://www.covidence.org/>
- Czarniawska, B. (2021). Narrative approaches to social science. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (5. utg., s. 395-409). Sage.
- Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/738/Sosial%20ulikhet%20i%20helse%20En%20norsk%20kunnskapsoversikt.%20Hovedrapport.pdf?sequence=6&isAllo wed=y>
- Dahlqvist, H. Z., Landstedt, E. & Gådin, K. G. (2012). Depressive symptoms and the associations with individual, psychosocial, and structural determinants in Swedish adolescents. *Health*, 4(10), 881-889. <https://doi.org/10.4236/health.2012.410134>
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive methodology*. Routledge.
- De Vriendt, T., Clays, E., Moreno, L. A., Bergman, P., Vicente-Rodriguez, G., Nagy, E., Dietrich, S., Manios, Y., De Henauw, S. & Grp, H. S. (2011). Reliability and

- validity of the Adolescent Stress Questionnaire in a sample of European adolescents - the HELENA study. *BMC Public Health*, 11, Artikkel 717. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-717>
- Denzin, N. K. (1994). Romancing the text: The qualitative researcher-writer-as-bricoleur. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (122), 15-30. <http://www.jstor.org/stable/40318652>
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategiplan for god psykisk helse (2017-2022)*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/sstrategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Derrida, J. (2003). Structure, sign and play in the discourses of the human sciences IG. Delanty & P. Strydom (Red.), *Philosophies of social science. The classic and contemporary readings* (s. 354-358). Open University Press.
- Dettori, G. & Morselli, F. (2008). Accessing knowledge through narrative context. I M. Kendall & B. Samways (Red.), *Learning to live in the knowledge society* (s. 253-260). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-0-387-09729-9_39
- DeVault, M. L. (2020). Institutional ethnography: A mode of inquiry and a strategy for change. I A. Marvasti & A. J. Trevino (Red.), *Researching social problems* (s. 83-101). Routledge.
- Dey, M., Jorm, A. F. & Mackinnon, A. J. (2015). Cross-sectional time trends in psychological and somatic health complaints among adolescents: a structural equation modelling analysis of 'Health Behaviour in School-aged Children' data from Switzerland. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 50(8), 1189-1198. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1040-3>
- Dinutvei. (2021). *Nasjonal veiviser ved vold og overgrep*. Hentet 09.08.2021 fra <https://dinutvei.no/lover-beskyttelse/generell-avvergeplikt-etter-straffeloven-196/>
- Due, P., Lynch, J., Holstein, B. & Modvig, J. (2003). Socioeconomic health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents: the role of different types of social relations. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(9), 692-698. <https://doi.org/10.1136/jech.57.9.692>
- Duvenage, M., Correia, H., Uink, B., Barber, B. L., Donovan, C. L. & Modecki, K. L. (2020). Technology can sting when reality bites: Adolescents' frequent online coping is ineffective with momentary stress. *Computers in Human Behavior*, 102, 248-259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.024>
- Dyblie Nilsen, R. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117-135. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- Eide, G. & Rhode, R. (2009). *Sammen så det hjelper*. Fagbokforlaget.
- Elmqvist, D. L. & McLaughlin, C. L. (2018). Social media use among adolescents coping with mental health. *Contemporary School Psychology*, 22(4), 503-511. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0167-5>
- Elstad, J. I. (2012). Den grunnleggende årsaken til sosial ulikhet i helse. I A. Tjora (Red.), *Helsesosiologi: Analyser av helse, sykdom og behandling* (s. 349-370). Gyldendal Akademisk.
- Elstad, J. I. & Barstad, A. (2008). Sosiologiske perspektiver på psykiske plager. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, (03), 204-212. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2008-03-02>

- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Eriksen, I. M. (2021). Duty, discipline and mental health problems: young people's pursuit of educational achievement and body ideals. *Journal of Youth Studies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1925637>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M. & Stefansen, K. (2021). What are youth sports for? Youth sports parenting in working-class communities. *Sport, Education and Society*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1894114>
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- European Commission. (2000). *Report on the state of young peoples' health in the European Union*. E. Commission. https://ec.europa.eu/health/ph_information/reporting/ke01_en.pdf
- Falci, C. D. (2011). Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. *Social Science Research*, 40(2), 586-601. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.12.013>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07 ER>
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J. & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.006>
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Ranter, J. M. & Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1215-1223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.004>
- Fleming, V., Gaidys, U. & Robb, Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: developing a Gadamerian-based research method. *Nurs Inq*, 10(2), 113-120. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2003.00163.x>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Follesøe, R. (2018). Kan jeg se det du ser? Om perspektiv i ungdomsforskning. I M. Pless & N. U. Sørensen (Red.), *Ungeperspektiver tenkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (s. 245-264). Aalborg universitetsforlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2009a). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Standpunkt karakterer i fag* [§3-18]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Forskrift til opplæringslova. (2009b). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Vitnemål i grunnskolen* [§3-40]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>

- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, FOR-2020-06-29-1474, Vurdering i fag* [§3-3]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- France, A. (2004). Young people. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 175-190). Sage.
- Frank, A. W. (2005). What is dialogical research, and why should we do it? *Qualitative Health Research, 15*(7), 964-974. <https://doi.org/10.1177/1049732305279078>
- Fröjd, S., Marttunen, M., Pelkonen, M., von der Pahlen, B. & Kaltiala-Heino, R. (2006). Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence. *Eur J Public Health, 16*(5), 542-548. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckl012>
- Gariépy, G. & Elgar, F. J. (2016). Trends in psychological symptoms among canadian adolescents from 2002 to 2014: Gender and socioeconomic differences. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie, 61*(12), 797-802. <https://doi.org/10.1177/0706743716670130>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Fontana Press.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. University of California Press.
- Giddens, A. (1986). *Sociology. A brief but critical introduction* (2. utg.). Palgrave.
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5. utg.). Polity.
- Giota, J. & Gustafsson, J.-E. (2017). Perceived demands of schooling, stress and mental health: Changes from grade 6 to grade 9 as a function of gender and cognitive ability. *Stress and Health, 33*(3), 253-266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/smi.2693>
- Glasscock, D. J., Andersen, J. H., Labriola, M., Rasmussen, K. & Hansen, C. D. (2013). Can negative life events and coping style help explain socioeconomic differences in perceived stress among adolescents? A cross-sectional study based on the West Jutland cohort study. *BMC Public Health, 13*, 532. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-532>
- Gore, S., Aseltine, R. H., Jr. & Colton, M. E. (1992). Social structure, life stress and depressive symptoms in a high school-aged population. *J Health Soc Behav, 33*(2), 97-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2137249>
- Gotfredsen, A. C., Goicolea, I. & Landstedt, E. (2020). Carving out space for collective action: a study on how girls respond to everyday stressors within leisure participation. *International journal of qualitative studies on health and well-being, 15*(1), 1815486-1815486. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1815486>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Educ Today, 24*(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft* (s. 27-43). Sage.
- Guneriussen, W. (1996). *Atør, handling, struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene* (2. utg.). Tano aschehoug.
- Hagquist, C., Due, P., Torsheim, T. & Välimaa, R. (2019). Cross-country comparisons of trends in adolescent psychosomatic symptoms – a Rasch analysis of HBSC data from four Nordic countries. *Health and Quality of Life Outcomes, 17*(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1097-x>

- Hall, C. L., Guo, B., Valentine, A. Z., Groom, M. J., Daley, D., Sayal, K. & Hollis, C. (2019). The validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) for children with ADHD symptoms. *Plos One*, *14*(6): e0218518. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0218518>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in practice* (4. utg.). Routledge.
- Hansen, M. N. & Toft, M. (2021). Wealth accumulation and opportunity hoarding: Class-origin wealth gaps over a quarter of a century in a scandinavian country. *American Sociological Review*, 00031224211020012. <https://doi.org/10.1177/00031224211020012>
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity?". *The Centennial Review*, *36*(3), 437-470. <http://www.jstor.org/stable/23739232>
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J. A. (2002a). Fra filosofi til fagteori i psykisk helsevern. I S. Haugsgjerd, P. Jensen, B. Karlsson & J. A. Løkke (Red.), *Perspektiver på psykisk lidelse* (s. 32-64). Gyldendal akademisk.
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J. A. (2002b). Medisinsk psykiatri. I S. Haugsgjerd, P. Jensen, B. Karlsson & J. A. Løkke (Red.), *Perspektiver på psykisk lidelse - å forstå, beskrive og behandle* (s. 65-112). Gyldendal akademisk.
- Heffer, T. & Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *Plos One*, *12*(10), e0186057-e0186057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186057>
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En "sykt seriøs" ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, *50*(4), 374-377. <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2013/04/en-sykt-serios-ungdomsgenerasjon>
- Helse og omsorgsdepartementet. (2015). *Mld. st. 19 (2014-2015) Folkehelsemeldinga - Mestring og muligheter*. H. o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Herzog, H. (2012). Interview location and its social meaning. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The sage handbook of interview research, the complexity of the craft* (2. utg., s. 207-217). Sage.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2021). Interviewing as a form of narrative practice. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (Bd. 5, s. 69-85). Sage.
- Honneth, A. (2004). Organized self-realization: Some paradoxes of individualization. *European Journal of Social Theory*, *7*(4), 463-478. <https://doi.org/10.1177/1368431004046703>
- Horwitz, A. V. (2013). The sociological study of mental illness: A critique and synthesis of four perspectives. I C. S. Aneshensel, J. C. Pheland & A. Bierman (Red.), *Handbook of the sociology of mental health* (s. 95-112). Springer.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, *36*(1), 84-106. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>

- Högberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – The role of school-related stress. *Social Science & Medicine*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Haavind, H. (2019). Livsformsintervjuet: en veiviser til subjektive erfaringer. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 26-56). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, B. (1998). Socialisation i det moderne. I B. Jacobsen, S. Juul, E. Laursen & K. Rasborg (Red.), *Sociologi og modernitet* (s. 72-116). Columbus.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <http://www.jstor.org/stable/4496640>
- JBI. (2018). *Critical appraisal tools*. Hentet 11.10.2018 fra <https://jbi.global/critical-appraisal-tools>
- Jenks, C. (1982). Introduction: Constituting the child. I C. Jenks (Red.), *The sociology of childhood. Essential readings* (s. 9-24). Batsford academic and educational.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelig forskning. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse, syv traditioner* (s. 9-26). Hans Reitzels forlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01> E
- Kearney, G. P., Corman, M. K., Hart, N. D., Johnston, J. L. & Gormley, G. J. (2019). Why institutional ethnography? Why now? Institutional ethnography in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, 8(1), 17-24. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0499-0>
- Keyes, K. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A. & Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: trends from 1991 to 2018. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(8), 987-996. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01697-8>
- Kim, K. M. (2021). What makes adolescents psychologically distressed? Life events as risk factors for depression and suicide. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 30(3), 359-367. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01520-9>
- Kim, Y. & Hagquist, C. (2018a). Mental health problems among economically disadvantaged adolescents in an increasingly unequal society: A Swedish study using repeated cross-sectional data from 1995 to 2011. *SSM - population health*, 6, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.08.006>
- Kim, Y. & Hagquist, C. (2018b). Trends in adolescent mental health during economic upturns and downturns: a multilevel analysis of Swedish data 1988-2008. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(2), 101. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-209784>
- Kinge, J. M., Øverland, S., Flatø, M., Dieleman, J., Røgeberg, O., Magnus, M. C., Evensen, M., Tesli, M., Skrandal, A., Stoltenberg, C., Vollset, S. E., Håberg, S. & Torvik, F. A. (2021). Parental income and mental disorders in children and adolescents: prospective register-based study. *International Journal of Epidemiology*. <https://doi.org/10.1093/ije/dyab066>
- Kitayama, S. & Markus, H. R. (1994). Introduction to cultural psychology and emotion research. I S. Kitayama & H. R. Markus (Red.), (s. 1-19). American psychological association.

- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W. & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl2), 51-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Kristiansand kommune. (2021). *Nye mønstre - trygg oppvekst*. Hentet 03.03 fra <https://www.kristiansand.kommune.no/tema/nye-monstre/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i norge. Psykososiale utfordringer*. Cappelen akademisk forlag.
- Landstedt, E. & Gådin, K. G. (2012). Seventeen and stressed – Do gender and class matter? *Health Sociology Review*, 21(1), 82-98. <https://doi.org/10.5172/hesr.2012.21.1.82>
- Larsen, L., Weber, S. S. & Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 35-48. <https://dpt.dk/temanumre/2020-1/asynkronitet-og-sortering-i-et-accelereret-uddannelsessystem/>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lemstra, M., Neudorf, C., D'Arcy, C., Kunst, A., Warren, L. M. & Bennett, N. R. (2008). A systematic review of depressed mood and anxiety by SES in youth aged 10-15 years. *Can J Public Health*, 99(2), 125-129. <https://doi.org/10.1007/bf03405459>
- Lewis, V. (2004). Doing research with children and young people: an introduction. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 1-11). Sage.
- Lie, J. K. (2020). *Den sosiologiske fantasi: Kapittel 1: Løftet*. Sosiologen.no. Hentet 11.08.2021 fra <https://sosiologen.no/essay/oversatt/den-sosiologiske-fantasi-kapittel-1-loftet/>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. K. f. utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (2003). The seventh moment - Out of the past. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The landscape of qualitative research. Theories and Issues* (2. utg., s. 611-640). Sage.
- Link, B. G. & Phelan, J. (1995). Social conditions as fundamental causes of disease. *J Health Soc Behav, Spec No*, 80-94.
- Lov om straff. (2005). *Plikt til å avverge et straffbart forhold* [196]. https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2
- Lund, J. (2019, 17.09.2019). Du trenger ikke gjøre ditt beste. *Fædrelandsvennen*. <https://www.uia.no/nyheter/du-trenger-ikke-gjoere-ditt-beste>
- Lund, J. (2020a, 24.01). Nei, vi må ikke snakke om det. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8moxB1/nei-vi-maa-ikke-snakke-om-det-janne-lund>
- Lund, J. (2020b). *Nei, vi må ikke snakke om det*. Forskning.no. <https://blogg.forskning.no/helsebloggen/nei-vi-ma-ikke-snakke-om-det/1621835>
- Lund, J., Andersen, A. J. W. & Haugland, S. H. (2019). The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3048>

- Lund, J., Madsen, O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre "det som er liksom planen da" – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>
- Lund, J., Madsen, O. J., Siri Håvås, H. & Andersen, A. J. W. (pt u.å). Foreløpig tittel: Unngåelse som mestringsarbeid - en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen. *Til fagfellevurdering*.
- Lund, R. & Magnussen, M.-L. (2018). Interseksjonalitet, virksomhedskundskab og styringsrelasjoner. *TFK*, 42(4), 268-283. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-04-05>
- Lund, R. W. B. & Nilsen, A. C. (2020). Introduction: conditions for doing institutional ethnography in the Nordics. I R. W. B. Lund & A. C. Nilsen (Red.), *Institutional ethnography in the nordic region* (s. 3-20). Routledge.
- Lunde, E. S. & Ramm, J. (2021). *Sosial ulikhet i bruk av helsetjenester – 2 Udekket behov for helsetjenester og forebyggende helseatferd*. S. sentralbyrå. https://www.ssb.no/helse/helsetjenester/artikler-og-publikasjoner/sosial-ulikhet-i-bruk-av-helsetjenester--2/_/attachment/inline/000f4984-ed11-42d3-b5cb-ba9f3ce43847:29074da6c77dc56a92e1780ded59ccb2a973ff19/RAPP2021-23_web.pdf
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. (Trans M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff). Harvard U Press.
- Lykken, N. (2008). *Kønnsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Forlaget Samfundsliteratur.
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932-949. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå: En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2017). *Den terapeutiske kultur 2. utgave*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Magnussen, M.-L. (2015a). *Familieforsørgelse i menns hverdag*.
- Magnussen, M.-L. (2015b). Familieforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 52-78). Cappelen damm akademisk.
- Magnussen, M.-L., Lund Rebecca, W. B. & Wallevik Hege, B. (2018). Et kjønnnet rom for akademisk skiving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-02), 85-103. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-06>
- Mahood, Q., Van Eerd, D. & Irvin, E. (2014). Searching for grey literature for systematic reviews: challenges and benefits. *Research Synthesis Methods*, 5(3), 221-234. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jrsm.1106>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (Bd. 4). Universitetsforlaget.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1997). The cultural construction of self and emotion. Implications for social behaviour. I S. Kitayama & H. R. Markus (Red.), *Emotions and culture* (s. 89-124). American Psychology Association.
- Marvasti, A. (2021). Writing qualitative research: practice, genre and audience. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 463-480). Sage.

- Masson, J. (2004). The legal context. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 43-58). Sage.
- Matos, M. G. d., Camacho, I., Reis, M., Costa, D. & Galvão, D. (2016). Worries, coping strategies and well-being in adolescence: highlights from HBSC study in Portugal. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *11*(3), 274-280. <https://doi.org/10.1080/17450128.2016.1220655>
- Maxwell, C., Ramsayer, B., Hanlon, C., McKendrick, J. & Fleming, V. (2020). Examining researchers' pre-understandings as a part of the reflexive journey in hermeneutic research. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1609406920985718. <https://doi.org/10.1177/1609406920985718>
- McCoy, L. (2006). Keeping the institution in view: working with interview accounts of everyday experience. I D. E. Smith (Red.), *Institutional ethnography as practice* (s. 109-125). Rowman & Littlefield.
- Mesel, T. (2013). The necessary distinction between methodology and philosophical assumptions in healthcare research. *Scand J Caring Sci*, *27*(3), 750-756. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01070.x>
- Mills, C. W. (1959/2000). *The sociological imagination*. Oxford university press.
- Mishler, E. G. (1991). *Research interviewing. Context and narrative*. Harvard university press.
- Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, *125*(1), 339-357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A. & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, *49*(5), 430-435. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>
- Moor, I., Richter, M., Ravens-Sieberer, U., Ottová-Jordan, V., Elgar, F. J. & Pförtner, T. K. (2015). Trends in social inequalities in adolescent health complaints from 1994 to 2010 in Europe, North America and Israel: The HBSC study. *Eur J Public Health*, *25 Suppl 2*, 57-60. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv028>
- Murray, C. (2010). Conceptualizing Young People's Strategies of Resistance to Offending as 'Active Resilience'. *The British Journal of Social Work*, *40*(1), 115-132. <http://www.jstor.org/stable/43687425>
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, *42*(1-02), 6-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nilsen, A. C. E. (2015). Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 32-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, A. C. E. (2021). Professional talk: Unpacking professional language. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *The palgrave handbook of institutional ethnography* (s. 359-374). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54222-1>
- Nixon, P. G. (1982). The human function curve - a paradigm for our times. *Act Nerv Super (Praha)*, *Suppl 3*(Pt 1), 130-133.
- NOVA. (2014). *Ungdata 2014. Nasjonale resultater*. Høgskolen i Oslo og Akershus. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5096/NOVA-rapport%207-15_Ungdata2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- NRK. (2014). *De skulker ikke, de drikker ikke – men de stresser*. Hentet 15.07.2021 fra https://www.nrk.no/norge/unge_-_prektige_-_og-stressa-1.11873587
- NRK. (2017). *En av fem jenter i ungdomsskolen har et høyt nivå av depressive symptomer*. Hentet 15.07.2021 fra <https://www.nrk.no/trondelag/en-av-fem-jenter-i-ungdomsskolen-har-et-hoyt-niva-av-depressive-symptomer-1.13642005>
- Næss, H. E. (2016). *Forbedringsindustrien, et oppgjør med prestasjonskulturen*. Cappelen Damm.
- Ordnnett.no. (2021a). *Mestre*.
<https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=mestre>
- Ordnnett.no. (2021b). *Mestring*.
<https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=mestring>
- Parikh, R., Sapru, M., Krishna, M., Cuijpers, P., Patel, V. & Michelson, D. (2019). “It is like a mind attack”: stress and coping among urban school-going adolescents in India. *BMC Psychology*, 7(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0306-z>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(02), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>
- Pence, E. (2021). The institutional analysis: Matching what institutions do with what works for people. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *The palgrave handbook of institutional ethnography* (s. 329-356). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-54222-1_18
- Penley, J. A., Tomaka, J. & Wiebe, J. S. (2002). The association of coping to physical and psychological health outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 551-603. <https://doi.org/10.1023/A:1020641400589>
- Persike, M. & Seiffge-Krenke, I. (2012). Competence in coping with stress in adolescents from three regions of the world. *J Youth Adolesc*, 41(7), 863-879. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9719-6>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F. & Hankin, B. L. (2021). Individual differences in adolescent coping: Comparing a community sample and a low-SES sample to understand coping in context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 693-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences : a practical guide*. Blackwell Publishing.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Steven, D. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme*. Lancaster University. <https://www.lancaster.ac.uk/media/lancaster-university/content-assets/documents/fhm/dhr/chir/NSsynthesisguidanceVersion1-April2006.pdf>
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and children's culture* (s. 43-78). University press of Southern Denmark.
- Rankin, J. (2017). Conducting analysis in institutional ethnography: Guidance and cautions. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691773447. <https://doi.org/10.1177/1609406917734472>
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. Plenum.

- Ravens-Sieberer, U., Torsheim, T., Hetland, J., Vollebergh, W., Cavallo, F., Jericek, H., Alikasifoglu, M., Valimaa, R., Ottova, V., Erhart, M. & Grp, H. P. H. F. (2009). Subjective health, symptom load and quality of life of children and adolescents in Europe. *International Journal of Public Health*, *54*, 151-159. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5406-8>
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Soc Sci Med*, *90*, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. & Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *Plos One*, *14*(3), e0213700-e0213700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700>
- Ringdal, R., Espnes, G. A., Eilertsen, M.-E. B., Bjørnsen, H. N. & Moksnes, U. K. (2020). Social support, bullying, school-related stress and mental health in adolescence. *Nordic Psychology*, *72*(4), 313-330. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1710240>
- Robinson, C. & Kellett, M. (2004). Power. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 81-96). Sage.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free association books.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis method. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (s. 259-309). Sage publications.
- Schwarz, C. M., Hoffmann, M., Schwarz, P., Kamolz, L.-P., Brunner, G. & Sendlhofer, G. (2019). A systematic literature review and narrative synthesis on the risks of medical discharge letters for patients' safety. *BMC Health Services Research*, *19*(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-3989-1>
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 196-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x>
- Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(6), 617-630. <https://doi.org/10.1023/A:1026440304695>
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, *17*(2), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu Rev Psychol*, *58*, 119-144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Skold, W. (2014). *A qualitative look at the lived experience of coping with social exclusion in adolescence* [Psy.D., The Chicago School of Professional Psychology]. Health Research Premium Collection. Ann Arbor. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/qualitative-look-at-lived-experience-coping-with/docview/1459763138/se-2?accountid=45259>
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. & Wang, C. E. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, *44*(3), 236-247.

- <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- Skaalvik, E. M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 11-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5203/Web-Utgave-Notat-4-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen*. Cappelen damm akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/142>
- Smail, D. (2005). *Power interest and psychology: Elements of a social materialist understanding of distress*. PCCS Books.
- Smith, D. E. (1996). Telling the truth after postmodernism. *Symbolic Interaction*, 19(3), 171-202. <https://doi.org/10.1525/si.1996.19.3.171>
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. I T. May (Red.), *Qualitative research in action* (s. 17-52). Sage.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira.
- Smith, D. E. (2006). Incorporating texts into ethnographic practice. I D. E. Smith (Red.), *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield.
- Soest, T. & Wichstrøm, L. (2014). Secular trends in depressive symptoms among norwegian adolescents from 1992 to 2010. *An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 42(3), 403-415. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9785-1>
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press. Inc.
- Svalastog, A. L., Kristoffersen, N. J. & Lile, H. S. (2019). Introduksjon til psykososialt arbeid. I A. L. Svalastog, N. J. Kristoffersen & H. S. Lile (Red.), *Psykososialt arbeid. Kunnskap, verdier og samfunn* (s. 17-39). Gyldendal.
- Svartdal, F. (2018). *Mestring*. <https://snl.no/mestring>
- Svartdal, F. (2020). *Psykososial*. Hentet 02.08 fra <https://snl.no/psykososial>
- Svedberg, P., Nygren, J. M., Staland-Nyman, C. & Nyholm, M. (2016). The validity of socioeconomic status measures among adolescents based on self-reported information about parents occupations, FAS and perceived SES; implication for health related quality of life studies. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0148-9>
- Thoits, P. A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1_suppl), S41-S53. <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>
- Thorød, A. B. (2008). Sosial eksklusjon. I NOVA (Red.), *Barns levekår: familiens inntekt og barns levekår over tid* (s. 212-236).
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>
- Topor, A. (2015). Fra asosial til sosial psykiatri? I D. Ulland, A. B. Thorød & E. Ulland (Red.), *Psykisk helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger* (s. 240-248). Universitetsforlaget.
- Topor, A., Larsen, I. B. & Bøe, T. D. (2020). Recovery – fra personlig reformasjon til sosial transformasjon. *Mad in Norway*. <https://www.madinnorway.org/2020/05/recovery-sosial-transformasjon/>

- Torikka, A., Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, A., Marttunen, M., Luukkaala, T. & Rimpelä, M. (2014). Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents – repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011. *BMC Public Health*, 14(1), 408. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-408>
- Twenge, J. M. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory: a meta-analysis. *J Abnorm Psychol*, 111(4), 578-588. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.111.4.578>
- Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2017). Associations of stressful life events with coping strategies of 12-15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26(8), 993-1003. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0979-x>
- Undheim, A. M., Wallander, J. & Sund, A. M. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old norwegian adolescents involved in bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(4). https://journals.lww.com/jonmd/Fulltext/2016/04000/Coping_Strategies_and_Associations_With_Depression.5.aspx
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I M. Ungar (Red.), *The Social Ecology of Resilience - A Handbook of Theory and Practice* (s. 13-32). Springer.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *J Child Psychol Psychiatry*, 54(4), 348-366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Ungar, M. & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M. & van de Vijver, F. J. R. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse & Neglect*, 37(2), 150-159. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007>
- Ungdata. (2021). <https://www.ungdata.no/>
- Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket, overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Utdanningsforskning. (2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Hentet 10.08.2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Vahle, V. J., Andresen, E. M. & Hagglund, K. J. (2000). Depression measures in outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, S53-S62. <https://doi.org/10.1053/apmr.2000.20625>
- Vikram, P. (2004). *Gender in mental health research* (Gender and health research series, Issue. <https://www.who.int/gender-equity-rights/knowledge/9241592532/en/>
- Vilbli. (2020). *Inntaksregler og poengberegning*. Hentet 04.05 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/agder/inntaksregler-og-poengberegning/a/028771?tid=v2020&rev=lk20>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05> ER
- Vogt, K. C. (2020a). Kortsiktighetens pris. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(1), 80-82. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-11>
- Vogt, K. C. (2020b). Prosessuell interseksjonalitet: gutter, posisjoner og prosesser. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 118-131. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-03> ER
- Vogt, K. C., Lorentzen, T. & Hansen, H.-T. (2020). Are low-skilled young people increasingly useless, and are men the losers among them? *Journal of Education and Work*, 33(5-6), 392-409. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1820965>
- Volden, O. (2015). Et oppspill til universell utforming for psykisk helse. I D. Ulland, A. B. Thorød & E. Ulland (Red.), *Psykisk helse. Nye arenaer, akører og tilnærminger* (s. 23-29). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard.
- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., Wright, M. F., Görzig, A. & Schubarth, W. (2020). How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a coping with cyberhate scale. *Computers in Human Behavior*, 104, 106167. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106167>
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Høyskoleforlaget.
- Wadsworth, M. E., Raviv, T., Santiago, C. D. & Etter, E. M. (2011). Testing the adaptation to poverty-related stress model: predicting psychopathology symptoms in families facing economic hardship. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 40(4), 646-657. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581622>
- Walby, K. (2013). Institutional ethnography and data analysis: making sense of data dialogues. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.661207>
- Washburn-Ormachea, J. M., Hillman, S. B. & Sawilowsky, S. S. (2004). Gender and gender-role orientation differences on adolescents' coping with peer stressors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 31-40. <https://doi.org/10.1023/A:1027330213113>
- Weinberg, D., Stevens, G., Duinhof, E. L. & Finkenauer, C. (2019). Adolescent socioeconomic status and mental health inequalities in the netherlands, 2001-2017. *Int J Environ Res Public Health*, 16(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph16193605>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. <http://www.jstor.org/stable/189945>

- West, P. & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399-411. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00130>
- Widerberg, K. (2015). En invitasjon til institusjonell etnografi. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S. & Nygren, J. M. (2017). Strategies of adolescent girls and boys for coping with school-related stress. *J Sch Nurs*, 33(5), 374-382. <https://doi.org/10.1177/1059840516676875>
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The spirit level: why equality is better for everyone*. Penguin books.
- Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T.-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress - Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02->
- Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B. & Lindfors, P. (2015). The complexity of stress in mid-adolescent girls and boys. *Child Indicators Research*, 8(2), 403-423. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9245-7>
- Östberg, V., Plenty, S., Låftman, S. B., Modin, B. & Lindfors, P. (2018). School demands and coping resources-associations with multiple measures of stress in mid-adolescent girls and boys. *Int J Environ Res Public Health*, 15(10), 2143. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102143>
- Aas, T. H. & Fossaskåret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om tolkning og produksjon av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Artikkel 1
2. Artikkel 2
3. Artikkel 3
4. Bloggteksten «Nei, vi må ikke snakke om det»
5. Kvittering og bekreftelse på endring, NSD
6. Vedtak fra REK
7. Bilde av notatlapp
8. Informasjons- og samtykkebrev
9. Hverdagsskjema
10. Kaos-kart IE

Vedlegg 1

Delstudie/artikkel 1

The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis.

The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis

Janne Lund, Anders J.W. Andersen and Siri H. Haugland

Department of Psychosocial Health, University of Agder, Norway

Correspondence Janne Lund, Department of Psychosocial Health, Faculty of Health and Sport Sciences, University of Agder, Norway
Email: janne.lund@uia.no Telephone: +47 99640729

ABSTRACT

Aim: Socioeconomic inequality is found to negatively influence mental health, but studies investigating the relationship between socioeconomic status (SES) and specific common mental health problems such as stress and depressive symptoms in the general adolescent population are needed. Moreover, gender gaps in mental health among adolescents are evident, but there is a lack of studies that investigate socioeconomic differences in mental health within genders. As girls report consistently more depressive symptoms than do boys, this systematic review specifically investigates whether socioeconomic status is associated with stress and depressive symptoms among adolescent girls in the general population.

Methods: Eligible studies according to predefined inclusion criteria were identified from Medline, PsycINFO, ISI Web of Science, Svemed+ and Idunn. Eight studies were identified, whereby only two measured stress; hence, the evidence base for stress was too limited to perform an analysis. A narrative synthesis was conducted of the six studies that measured depressive symptoms.

Results: A significant inverse social gradient in depressive symptoms among adolescent girls was revealed in all studies that applied parental employment status and perceived financial difficulties as SES measures, while parental educational level and Family Affluence Scale (FAS) gave inconsistent results. The relatively low number of studies may limit interpretation.

Conclusions: Depressive symptoms were more common among adolescent girls with low SES compared to girls with higher SES. SES measures should be applied with care in studies of populations of adolescent girls, as the results can vary based on the chosen indicator. Actions to reduce depressive symptoms among adolescent girls in the general population should include targeting socioeconomic inequalities.

This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution Licence, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

BACKGROUND

It has long been claimed that socioeconomic status (SES) is a fundamental cause of disease (1), and the negative association between socioeconomic status and health problems is known as the social gradient in health, meaning that health problems increase as socioeconomic status decreases (2). Moreover, it has been established that greater social inequality within a society predicts more mental health problems for all, but more so for people with lower SES (3). Consequently, the social gradient in health is likely to be steeper in societies with higher social inequality.

The social gradient in health is evident in the context of adult mental health (3), and a systematic review (4) also showed an inverse relationship between socioeconomic background and general mental health problems among children and adolescents. However, previous research also reveals some inconsistency in the relationship between SES and adolescent mental health (4-6). It has been suggested that this variation in results may be caused by the application of different SES and mental health measures (4). Looking specifically at existing research on stress or depressive symptoms among adolescents, a social gradient is present in some studies (8-12) but not in others (7,13). Although a social gradient in children and adolescent

general mental health have been found, a systematic approach to investigate the significance of SES related to specific mental health problems is relevant (4).

According to recent research, internalizing problems among girls are increasing (14), and an increasing proportion of adolescent girls are reporting depressive symptoms (15-17). Moreover, girls report consistently more depressive symptoms than do boys (17,18). The gender gap in the reporting of subjective health symptoms among adolescents is internationally recognized (19-21) and the evidence base for a gender gap in symptoms of stress is growing (7,9,22). Such gender gaps demand research that explores gender perspectives more deeply (23,24), especially with regard to socioeconomic status, as girls and boys might be differently affected by SES (25) and various SES dimensions (9). Gender-nuanced analysis is also required in order to avoid gender bias (23). The amount of gender-nuanced research on girls and the social gradient in stress or depressive symptoms is rather limited, and the topic has not been examined sufficiently. Two existing reviews (4,11) did not find a significant gender difference in the social gradient; however, neither reviews examined the social gradient *within* the female population. Therefore, it is essential to expand the focus from only comparing and contrasting results on gender in order to explore variations within gender.

Table 1. PICOC Schema, blocks and terms for systematic search.

	Keywords for all databases	Mesh terms for respective databases
Population: Adolescent girls (aged 13-18)	Adolescen* OR Youth* OR Teenager* AND Girl* OR Female*	Human Female (PsycINFO) Adolescent (Medline, Svemed+)
Intervention/Comparison: Socioeconomic status	Socioeconom* OR "Social Class*" OR Social inequalit* OR "inequality*" NEAR3 (social.mp. or income.mp. or education*.mp.) OR Poverty OR "Educational status*"	Socioeconomic Status (P) Social Class (M; S) Socioeconomic Factors (M; S)
Outcome: stress and depressive symptoms	Stress* OR Cortisol AND Depress* OR Feeling low	Distress (P, under STRESS) Stress, psychological (M; P; S) Depressive, disorder (M) Depression (M) depressive; (TS= W)
Context: Geography	Western countries (Europe, North America, Australia and New Zealand). No available search-filter. Filtering on geography was performed manually during the screening process.	

Moreover, there is a need for specificity when discussing mental health issues and for nuance when discussing SES measures (4). Consequently, this current study treats socioeconomic status as individual SES factors and specifies mental health as either stress or depressive symptoms. Stress and depressive symptoms are closely linked, and stress is often the precursor to depression (26,27). Moreover, this review focuses on a broad spectrum of symptom levels and on a non-clinical, general population of adolescent girls.

Aim

The aim of this systematic review is to investigate whether socioeconomic status is associated with stress and/or depressive symptoms in the general population of adolescent girls (age 13-18).

METHODS

This study investigates the relationship between stress and depressive symptoms and socioeconomic status (SES) among girls by performing a systematic review (28) (unregistered protocol) and narrative synthesis (29). The narrative synthesis is an appropriate tool to provide an overview of the presence of a possible social gradient in the included studies and to analyze the nuances between the respective studies (e.g. different cut-offs for depression, different contexts, different SES measures).

Search strategy and study selection

A systematic literature search was performed in March 2017 with no limit backwards in time. Articles were collected from electronic databases and through manual searches. The following databases were included in the search process: PsycINFO, Medline, ISI Web of

Science, Svemed+, and Idunn. Mesh terms and keywords were included in the systematic search. The explode function was used on Mesh terms. In addition, the focus function was used on Mesh terms for SES, depression and stress. The strategy of the search is displayed in Table 1. The search string applied in Medline was as follows:

exp Adolescent/ OR adolescen*.mp. OR Youth*.mp. OR teenager*.mp. AND (girl* or female*).mp. AND exp *Social Class/ or exp *Socioeconomic Factors/ or socioeconom*.mp. or "social class*".mp. OR (inequalit* adj3 (social* OR income* OR education*)),mp. OR "educational status*".mp. OR exp *Poverty/ OR poverty.mp. AND exp. *Stress, Psychological/ OR stress*.mp. OR cortisol*.mp. OR exp *Depression/ or depress*.mp. OR exp *Depressive Disorder/ OR *feeling low*.mp. OR (low adj3 mood).mp. Limit to (Danish or English or Norwegian or Swedish) and "adolescent (13 to 18 years)"

Regarding the manual search, the reference lists of included articles were screened, as well as the publication lists of included first-authors, diverse Scandinavian journals, and web pages of institutions. Experts in the field were also contacted (Norwegians) with request for additional research.

Inclusion of studies

The inclusion criteria were set to identify peer reviewed articles that provided information on the relationship between SES and stress and/or depressive symptoms among adolescent girls. SES must be applied at the individual level, and articles focusing only on area/neighborhood SES were excluded. For quantitative studies, SES must be applied as an explanatory variable. Moreover, stress and/or depressive symptoms should be a central topic and must be measured as the

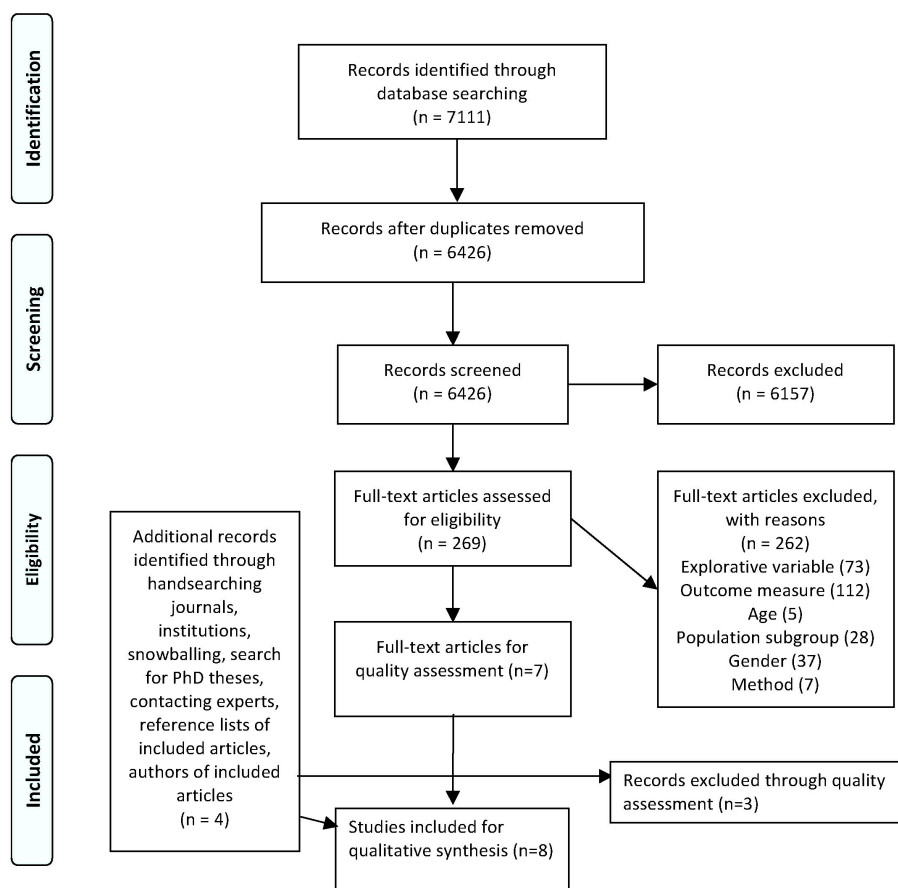


Figure 1. PRISMA flow diagram.

outcome for quantitative studies. Articles dealing only with clinical depression or other mental issues were not included, nor were studies focusing solely on diagnostic measuring scales. Moreover, the sample in the study must be adolescents, 13-18 years old, from the general population, and studies focusing solely on population subgroups were excluded. The included studies must also provide gender-nuanced results by providing specific information about the associations between SES and stress and/or depressive symptoms within the female population.

A total of 7111 articles were identified, and 6426 remained after removal of duplicates. According to pre-defined inclusion and exclusion criteria, 6157 articles were excluded after screening titles and abstracts. This step was carried out by one researcher. Thereby, 269 articles were full-text screened by two researchers. The screening was performed in the software Covidence (30). Seven articles met the inclusion criteria, and four additional records were identified from the manual search: three reports and one article. Critical appraisal lists from the Joanna Briggs Institute (31) were used by two researchers to assess the quality of all included studies. The three reports were excluded because they did not maintain the proper analytical standard. Finally, eight research articles were included for extraction and analysis. The PRISMA flow diagram in Figure 1 illustrates this process (32).

Data extraction

The following information was extracted from each included article: Authors, title, year of publication, year of data collection for outcome, country of data collection, study and analytical design, name of study, population age group, number of respondents (girls), measure of socioeconomic status, measure of outcome, main findings in text and in numbers concerning the association between SES and outcome in girls, and summary of findings of a social gradient. Two of the included studies were cross-sectional trend studies with several measure points (16,17), from which the newest available data were extracted for analysis.

Table 2 provides an overview of the included articles. Only two measured perceived stress as an outcome; therefore, the following synthesis is based on the six studies of depressive symptoms. The problem of the inadequate evidence base concerning girls, SES and perceived stress is examined in the discussion chapter.

Analysis: Narrative synthesis

To create an initial overview of the main results, the studies and their respective conclusions were grouped into two main categories: 1) no findings of a significant social gradient and 2) findings of a significant social gradient. When studies included more than one SES measure the results were split into several lines to see the separate effects of each measure. The choice to

Table 2. Overview of included studies alphabetically listed by author.

Title, country and study design	Main findings in female population
Bulhões et al. 2013. <i>Depressive symptoms and its associated factors in 13-year-old urban adolescents</i> . Portugal. Design: Cross sectional, sample size (girls) 1037; Socioeconomic status (SES) measure: Parental education; Outcome: Depressive symptoms, Beck Depression Inventory (BDI) (33).	No significant correlation between education and depressive symptoms in girls in adjusted models, only in crude model.
Dahlqvist et al. 2012. <i>Depressive symptoms and the associations with individual, psychosocial, and structural determinants in Swedish adolescents</i> . Sweden. Design: Cross sectional, sample size 628; SES: Family Affluence Scale (FAS), “Money as friends”; Outcome: Depressive symptoms, Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) (34).	No significant association between depressive symptoms in girls and FAS. “Money as friends?” was independently associated with depressive symptoms and shows a social gradient.
Frojd et al. 2006. <i>Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence</i> . Finland. Design: Cross sectional, sample size 1609; SES: Perceived financial difficulties, Parents’ education, Parents’ employment status; Outcome: Depressive symptoms, BDI (5).	Significant association and negative social gradient in both perceived financial difficulties and parents’ employment status and depressive symptoms.
Gariepy and Elgar 2016. <i>Trends in Psychological Symptoms among Canadian Adolescents from 2002 to 2014: Gender and Socioeconomic Differences</i> . Canada. Design: Cross sectional, Trend, sample size 13813; SES: FAS; Outcome: Depressive symptoms, Health Behavior in School-aged children checklist (HBSC), item “feeling low or depressed” (16).	Significant association and a negative social gradient in FAS and “feeling low or depressed” between the low and medium/high FAS group.
Glasscock et al. 2013. <i>Can negative life events and coping style help explain socioeconomic differences in perceived stress among adolescents? A cross-sectional study based on the West Jutland cohort study</i> . Denmark. Design: Cross sectional, sample size 1456; SES: Parental education and income; Outcome: Stress, Cohen’s Perceived Stress Scale (PSS) (9).	Significant social gradient in household income and perceived stress among girls. Significant social gradient in parental education and perceived stress.
Gore et al. 1992. <i>Social Structure, Life Stress, and Depressive Symptoms in a High School-Age Population</i> . US. Design: Cross sectional, sample size 675; SES: Parent education attainment, Perceived standard of living; Outcome: Depressive symptoms, CES-D (35).	Significant social gradient in parent education attainment and Perceived Standard of Living.
Landstedt and Gadin 2012. <i>Seventeen and Stressed – Do gender and class matter?</i> Sweden. Design: Cross sectional, sample size 815; SES: Academic Orientation in adolescents; Outcome: Stress, Perceived Stress “How often during the past 3 months have you felt stressed?” (7).	No significant association, and no significant social gradient, between Academic Orientation and perceived stress.
Torikka et al. 2014. <i>Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents – repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011</i> . Finland. Design: Cross sectional, Trend, sample size 51006; SES: Parental education and employment status; Outcome: Depressive symptoms, BDI (17).	Significant social gradient in employment status and educational level combined. The relative odds of severe depression were higher for those with low-educated and unemployed parents than for those with high-educated and employed parents.

split the studies in this way was founded on Reiss’ (4) statement that there are great variations in outcomes based on the different SES measures. Out of the six studies in our synthesis, ten results on the association between SES and depressive symptoms were now displayed as shown in Table 3. Seven results revealed a significant association, while three did not.

To identify similarities or contradictions between the ten results in relation to the presence of a significant gradient or no findings of a significant gradient, more details were added in the overview schema. The additional details were the outcome measure scale, the analytical measure (e.g. odds ratio), whether the SES information were reported by adolescents or parents, the age of adolescents and the country of the study.

After applying the detailed study characteristics, the ten results were systematized by different strategies. The first systematization, by SES measure, is displayed in Table 4. The different SES measures from the included studies were grouped into five categories: 1) Parental education level (including maternal and paternal education, parent with the highest education); 2) Family affluence scale (FAS); 3) Employment status (unemployment of one or both parents); 4) Perceived financial difficulties (including perceived financial difficulties, perceived standard of living and the item “Do you have the same money as your friends?”) and 5) Parental education and employment status combined. After categorizing by SES measure, the results were systematized in a similar manner by

Table 3. Results split by socioeconomic measure.

Significant gradient		Not significant gradient	
Author	SES measure	Author	SES measure
Dahlqvist et al. (34)	Money as friends	Bulhões et al. (33)	Parental education
Frojd et al. (5)	Parental unemployment	Dahlqvist et al. (34)	FAS
Frojd et al. (5)	Perceived financial difficulties	Frojd et al. (5)	Parental education
Garipey and Elgar (16)	FAS		
Gore et al. (35)	Parents' educational attainment		
Gore et al. (35)	Perceived standard of living		
Torikka et al. (17)	Parental education and parental employment status (combined)		

Note: Significant results are presented in bold text. Abbreviations: SES, Socioeconomic status; FAS, Family Affluence Scale.

Table 4. Results grouped by socioeconomic measure.

SES group	Author	Detailed study characteristics			
		Outcome	Analysis	Age of sample	Context
Parental education	Bulhões et al. (33)	BDI	OR	13	Non-Nordic
	Frojd et al. (5)	BDI	OR	15-16	Nordic
	Gore et al. (35)	CES-D	C	14-17	Non-Nordic
FAS	Dahlqvist et al. (34)	CES-D	OR	13-16	Nordic
	Garipey and Elgar (16)	HBSC^a	PS	10-19	Non-Nordic
Parental unemployment	Frojd et al. (5)	BDI	OR	15-16	Nordic
Perceived financial difficulties ^b	Dahlqvist et al. (34)	CES-D	OR	13-16	Nordic
	Frojd et al. (5)	BDI	OR	15-16	Nordic
	Gore et al. (35)	CES-D	C	14-17	Non-Nordic
Combined, education and unemployment	Torikka et al. (17)	BDI	OR	14-16	Nordic

Note: Significant results are presented in bold text. SES information is provided by adolescents in all studies except the Bulhões study where it is provided by parents. Abbreviations: SES, socioeconomic status; BDI, Beck Depression Inventory; OR, Odds Ratio; CES-D, Center for Epidemiologic Studies' Depression Scale; C, Coefficient; FAS, Family Affluence Scale; HBSC, Health Behavior in School-aged Children checklist; PS, Probability Score

^aOnly the item "feeling low or depressed".

^bIncludes perceived financial difficulties; perceived standard of living and having money as friends.

outcome measure scale, by age of the adolescents (age group beginning at 10 or 13, age group beginning at 14 or above), by analytical measure (odds ratio or other) and finally by context (Nordic or non-Nordic) (tables not displayed). The systematizing by SES measure maintained a clear pattern compared to the other measures and thus was used for further analysis.

The next step in the analysis was to examine the role of other factors within the SES groups that had inconsistent results, namely parental education and FAS. The studies were plotted in a schema and thereby compared to the other studies in the same group based on the above-mentioned detailed study characteristics, as well as on two additional aspects. The numbers of respondents were added in both SES groups, and information about whose education was included (mother, father or both) in the group for parental education level.

The analytical work was concluded by investigating the methodological and analytical categories in both the explorative variables and the outcome variables. Details of cut-offs for outcome were provided

and specifically added to the analysis of SES groupings with inconsistent results (parental education and FAS). Moreover, details of data included in the different SES measures, as well as analytical categories (dichotomized or trichotomized) of the SES measures, were added to all ten results from Table 3 to investigate whether the nuances in operationalization of SES could potentially cause the inconsistency in results (table not displayed).

RESULTS

General results

There was a significant social gradient in depressive symptoms among adolescent girls when girls with low SES were compared to girls with high SES in five of the six studies, however, two of these studies revealed mixed results. One study did not find a significant gradient. When splitting the results by SES measure, seven out of ten results revealed a significant social gradient, Table 3.

Results by socioeconomic status

There was a pattern regarding what type of SES measure was applied in the studies and whether the results of the respective studies showed a significant social gradient.

Three studies measured educational level in parents as a separate measure (5,33,35), whereby only one of them (35) found a significant association between parental education and depressive symptoms among girls. Two studies measured Family Affluence Scale (FAS) (16,34), whereby only one found a significant association between FAS and depressive symptoms (16). One study measured employment status as a separate measure and found a significant social gradient (5). The measure of perceived financial difficulties was applied in three studies (5,34,35), and a significant social gradient was revealed in all studies. One study (17) measured parental education level and parental employment status in combination and found a significant social gradient. In the latter mentioned study, the gradient remained when girls with employed, highly educated parents were compared to girls with employed, low-educated parents, thus indicating a separate gradient for parental education. Moreover, the gradient remained when girls with employed, highly educated parents were compared to girls with unemployed, highly educated parents, thus indicating a separate gradient for parental employment status. In general, for all studies, whether the SES measure was dichotomized or trichotomized did not seem to affect the gradient systematically.

To summarize, the social gradient might depend on which measure of SES is used in the study. The measure of parental employment status and perceived financial difficulties gave consistent results and revealed a social gradient. The SES measure of parental education level and FAS revealed non-consistent results.

Comparisons of studies with parental educational level or FAS as a SES measure

The comparison is based on the above mentioned detailed study characteristics and analytical details. However, in the following section, only those aspects are referred to that represented differences between studies with a significant gradient and studies with no findings of a significant gradient.

Four studies included parental education as a SES measure; Bulhões et al. (33) and Frojd et al. (5) did not find a significant social gradient, while Gore et al. (35) and Torikka et al. (17) found a significant social gradient. Gore et al. (35) used the Center for Epidemiologic Studies' Depression Scale (CES-D), with a cut-off score of 24 that indicated clinical depression for adolescent girls. CES-D is a depression scale for research in the general population (36). The three other studies used the Beck Depression Inventory (BDI) as an outcome measure, which is a self-reporting tool that measures attitudes and symptoms of depression (37). However, the three studies were operating with diffe-

rent cut-offs. Bulhões et al. (33) and Frojd et al. (5), who did not find a significant gradient, used cut-offs that merged, respectively, mild, moderate and severe symptoms and moderate and severe symptoms. Whilst Torikka et al. (17), who found a significant gradient between low and high education, operated with three different cut-offs and provided a separate analysis for each level (mild, moderate, severe) of symptoms. That study also had a radically higher number of respondents (n=51006) than both Bulhões et al. (33) (n=1037) and Frojd et al. (5) (n=1609). Gore et al. (35) had 675 participants. Additionally, Torikka et al. (17), who found a social gradient, measured the educational level of parents in combination with employment status and it was not possible to split the two factors. However, the gradient seemed to be present for parental educational level separately as well as in the merged measure. It is also worth mentioning that Bulhões et al. (33) actually did find a significant social gradient in the crude model; however, when the model was adjusted it was no longer significant.

Two studies used the FAS as the measurement tool, whereby the study from Dahlqvist et al. (34) revealed no significant association between FAS and depressive symptoms among adolescent girls and the study from Gareipy and Elgar (16) did reveal a significant gradient between low and high FAS. There were several differences between the two studies. First, they used different measuring scales for depressive symptoms. Dahlqvist et al. (34) used the Center for Epidemiologic Studies' Depression Scale (CES-D) with a cut-off score that indicated clinical depression (38). Gareipy and Elgar (16), who found a social gradient, were using the Health Behavior in School-aged Children checklist (HBSC), which is a checklist that measures a broad range of aspects of the lives of children and adolescents, including internalizing symptoms (39). They used a cut-off that indicated symptoms occurred weekly or more often and they split the results into specific symptoms, whereby only the item "feeling low or depressed" was extracted for the synthesis in this review. Second, Dahlqvist et al. (34), who did not find a significant social gradient, had a narrower age group (age 13-16 versus age 10-19), third, a lower number of respondents (n=628 versus n=30117), fourth, a different analytical measure (odds ratio versus probability score) and fifth, a different context (Nordic versus non-Nordic).

In sum, the comparison shows that within the SES group of educational level of parents, there are differences between the studies, but hardly any consistent pattern. Three studies used the same outcome score, BDI, whereby only one of them (17) found a significant social gradient. This study had a more nuanced outcome measure, with several cut-offs compared to the two other studies. It is also important to emphasize that this study measured educational status in combination with employment status, which of course makes this comparison difficult. Regarding the SES group of

FAS, the study that found a social gradient had a significantly higher number of participants than did the other study.

Strength of the gradient

The significant gradients that were found regarding employment status and perceived financial difficulties were all quite strong (5,34,35). The odds ratio (OR) for depressive symptoms among girls with low SES was much higher than that among girls with high SES; specifically, it was approximately two times higher in all studies (high SES as reference group, OR 1, low SES ranging from OR 1.9 CI [1.35-2.67] till 2.4 CI [1.70-3.39]). One study applied multivariate linear regression, and found a gradient in depressive symptoms in relation to SES with an effect size of $b = -.200$ ($se = .043$, $p \leq .05$) (35). It is worth mentioning that this effect was largely accounted for by exposure to life stress. A significant gradient was also found in FAS, where the predicted probability score increased from 0.20 CI [0.18, 0.21] in low FAS to 0.25 CI [0.23, 0.27] in high FAS (16).

The gradient that was found regarding parental educational level was significant, but however weaker than the gradient of perceived financial difficulties (perceived standard of living) found in the same study ($b = -.043$ versus $b = -.200$) (35). When combining educational level with employment status, a profound gradient, OR 4.86, was present in severe depression when comparing low educated and unemployed parents with highly educated and employed parents. The gradient was significantly present in the two lower levels of depression as well, but with lower OR: 2.64 CI [2.32-3.00] in moderate and 1.93 CI [1.69-2.20] in mild depression (17).

DISCUSSION

This systematic review investigated the social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls. Eight studies were identified, but only two studies investigated the relationship between SES and stress. A narrative synthesis was therefore only conducted of the six studies that measured depressive symptoms. The majority of the included studies showed that depressive symptoms were more prevalent among girls with lower socioeconomic status compared to girls with a higher socioeconomic background. Findings were in line with previous research (4,11) focusing on the social gradient related to adolescent mental health in general. However, some inconsistent relationships were found, and the narrative analysis suggests that this may be related to the different SES measures applied in the studies.

SES measures and the partly inconsistent gradient in depressive symptoms

The partly inconsistent relationship between various SES measures and depressive symptoms have already

been noted by Reiss (4). In this current study, the outcome measures applied were relatively homogenous and were defined as depressive symptoms. However, different SES measures still provided different results and thereby support the suggestion regarding the importance of the SES measure itself. Even within the same studies, different SES measures provided opposite findings of a social gradient. For example, in Frojd et al. (5), the SES measure of adolescents' perceived financial difficulties provided a social gradient in depressive symptoms, while parental education did not provide a social gradient. The most consistent association was found in the SES measure of perceived financial difficulties and parental employment status. These measures may be considered above parental education when it comes to SES and female depressive symptoms.

The inconsistency in social gradient based on different SES measures corresponds with existing findings on the validity of SES measures. Svedberg et al. (6) recently found that the congruence between the measures of parent occupations, FAS and perceived SES among adolescents is low. This might indicate that SES should be viewed as a range of different dimensions possibly affecting adolescents in diverse ways. Moreover, when examining the association between the different SES measures and Health Related Quality of Life (HRQOL), a significant gradient was only found concerning perceived SES. Perceived SES is suggested to represent a wider construct of social status than the more traditional SES measures, hence it may affect adolescents more strongly (6). This is partly consistent with the findings from the synthesis on depressive symptoms in adolescent girls presented in this review, where the SES measure of perceived financial difficulties produced a social gradient. However, perceived financial difficulties is a narrower measure than general perceived socioeconomic status, which, again, might make this comparison inappropriate. Svedberg et al. did not find a significant gradient regarding parental occupations (6); however, through this systematic review, we found indications of such a gradient (5,17). The family affluence scale, which according to this review revealed inconsistent results, has been the object of critical discussions concerning its validity as a measure of adolescents' SES (40). FAS is a scale that quickly becomes outdated; however, the newest version, FAS III, is currently validated in countries of various income levels (41). It was not clear which version of FAS was applied in the studies included in this review (16,34). Moreover, it is essential to note that parental education level also gave inconsistent results. Why parental education is more relevant in some studies, but not in others, is not clear. For instance, education may in some areas have less relative importance if the general level of higher education level is low. Employment may in such cases make a better SES measure. In some cultures, males are the "breadwinners" within the family economy, leaving

low maternal education to be less significant in the relative socioeconomic status in the local community. Although all studies included are from western society, inequality between genders still vary among countries (42). Parents' education also seemed to be less important than being employed or unemployed regarding the social gradient in depressive symptoms among adolescent girls. This finding contrasts with Reiss' (4) review, where parental education had a stronger impact than employment status.

The inconsistency related to the associations between SES and depressive symptoms may reflect a situation where these associations actually differ. However, in the analysis presented in this systematic review we have looked for patterns within and between the included studies in order to shed light over the findings. It was difficult to find a consistent pattern that explained the differences in outcomes more convincingly than does the explanation of differentiation in SES measures. Concerning the analysis of comparisons within the SES groupings with inconsistent results, it was also difficult to find an internal pattern in the differences. The number of participants probably may have affected the results along with different outcome measures and differences in cut-off scores for the outcome measures. However, a consistent pattern was not revealed.

The inconsistency of different SES measures has implications for the use of SES indicators in research with populations of adolescent girls. One cannot manage SES as a homogenous measure because the specific SES indicator will affect the results. If controlling for SES by applying, for instance, parental education, the controlling might not be representative for other aspects of SES. If conducting reviews or synthesis of existing research, the same problem is present; one must be specific about which SES indicator is applied, and it makes little sense to compare studies that use different measures of SES. Parental education as a measure of SES should be further examined and applied with care. As shown in this review, this measure gives inconsistent results.

Stress and socioeconomic status

Only two articles about stress met the inclusion criteria, which was not sufficient to conduct an analysis. However, the overall pattern of different SES measures causing different outcomes was present in these two studies, as they operated with different SES measures and one study found a significant social gradient whilst the other one did not. The inconsistency in results can also be observed in studies that are not gender nuanced. For example, one study found a social gradient concerning stress among adolescents in general when using parents' educational level as a SES measure (8). Another study that measured parental education, income and perceived socioeconomic status revealed some indications of a social gradient; however, there were variations between SES measures and variations

concerning race or ethnicity (10). When measuring cortisol and not perceived stress, the social gradient was not present (43).

One explanation for the insufficient amount of research regarding socioeconomic status and stress among adolescent girls is that stress research is often focused on stressors (7,44) and on major stress events (45). Perhaps it is time to focus research on the general feeling of perceived stress among girls. Moreover, the critique has been made that there is a lack of measurement scales concerning adolescents and stress. The Adolescent Stress Scale (ASQ) was developed as a response to these critiques (26); however, it was found to require further examination in order to meet a sufficient standard (22).

Social inequality and social gradient

It seems conspicuous that no recent studies from high-inequality countries were included in this review. The context for the included studies was limited to the western world: Europe, North America, Australia and New Zealand. This geographical definition included the US, which is a country of high inequality, as well as several countries from Europe with different levels of inequality (3). However, only two studies from high-inequality countries met the criteria, one study from Portugal and one quite old study from the US, and consequently the included studies were mainly from countries with low inequality. The inclusion criterion that studies should not have a sub-group population excluded quite a few studies from the US, where the sample is often an ethnic or socioeconomic subgroup. According to theories on social inequality, mental health problems should be more present in countries with high inequality, and the gradient would also possibly be more urgent because, while inequality increases mental health problems for all, people of the lowest SES are most affected (3). From the studies included in this review, it is particularly interesting to note that there was still a social gradient in depressive symptoms among adolescent girls, even when the studies represented so-called low-inequality countries. Additionally, Torikka et al. (17) found that depressive symptoms among girls were increasing more in socially disadvantaged groups than in other groups and suggested that this unequal increase is caused by increasing economic inequalities. Consequently, actions to decrease depressive symptoms among adolescent girls could be successfully implemented at a socioeconomic level.

Strengths and weaknesses of the review

A major strength of this study is the synthesis of gender-nuanced knowledge on the relationship between SES and depressive symptoms within the population of adolescent girls. The study also provides an overview of the effect of the different SES measures and reveals the importance of the choice of SES indicator. Moreover, the study reveals a lack of knowledge

regarding SES and stress among adolescent girls.

Few studies were included in the final analysis, and the basis for drawing solid conclusions is probably too limited. There were several reasons why so few studies met the inclusion criteria. In general, there is a lack of studies investigating health differences within genders (46). Often studies make comparisons between males and females, or simply adjust for gender. This provides less gender-nuanced findings and is a challenge for health research within many fields and for the development of gender-nuanced interventions (46,47). Further, many studies located in our initial search addressed limited populations (for example comparing ethnic groups), risk-groups or clinical samples. Many studies applied merged measuring scales and did not provide a symptom specific analysis, e.g. merging anxiety and depressive symptoms. Moreover, many studies applied clinical measures/diagnostic tools in order to define depression. As the prevalence of internalizing symptoms in the general population of adolescent girls seems to be increasing (14), the scope of the study was concerned around investigating SES in relation to these more common reports of mental health problems. Including clinical samples or studies applying diagnostic tools would probably increase the number of studies but reduce the possibility to extract knowledge about more general problems in a general population of adolescent girls. It would simply answer another research question than what was intended. The review also shows that gender-nuanced studies of a social gradient in common mental health problems in the general population is lacking, especially when it comes to stress. This is an interesting finding of its own and signifies the need for further research on these matters. The search could also be widened by including more languages; however, doing this would create some practical challenges. Additionally, in the context of western countries, one should assume that there would be enough research written in English, at least when including the US. However, the problem of the race/ethnicity focus in the US, which leads to sub-group research, was more prominent than expected.

A general weakness with reviews of this type is that it is difficult to compare different studies because they contain too many differences and variations. Nevertheless, in this review, it is interesting to note that the differences in SES measures seem to overcome all the other contradictions between the studies. Concerning the results of the included studies, it might be a weakness that SES is mainly measured based on the statements of adolescents. It would be interesting to see more SES measures stated by parents and to include a measure of income. Moreover, all the included studies were cross-sectional studies, which implies that although there is a social gradient and an association between SES and depressive symptoms, one cannot – given the cross-sectional design – state anything about the causality of this association. Moreover, the lack of qualitative research on this topic is striking, probably because of the research question, where we addressed the relationship or association between two factors. However, it should be possible to investigate such a relationship using more qualitative in-depth methods.

CONCLUSIONS

Depressive symptoms were more common among adolescent girls with low socioeconomic status (SES) than higher socioeconomic status. However, findings varied with the different SES measures applied. There was a gradient in parental employment status and perceived financial difficulties. The SES measures of Family Affluence Scale (FAS) and parental educational level yielded inconsistent results and should be applied with care in studies of populations of adolescent girls. There is a striking need for gender-nuanced research on the association between SES and stress among the general population of adolescent girls. Moreover, actions to reduce depressive symptoms among adolescent girls in the general population should include targeting socioeconomic inequalities. This demands a nuanced understanding of the socioeconomic landscape.

REFERENCES

1. Link BG, Phelan J. Social conditions as fundamental causes of disease. *J Health Soc Behav* 1995;**35**:80-94.
2. Elstad JI. Den grunnleggende årsaken til sosial ulikhet i helse. In: Tjora A, editor. *Helsesosiologi*, 1. edn. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2012, p. 350-70.
3. Wilkinson R, Pickett K. *The spirit level: why equality is better for everyone*. London: Penguin Books, 2010.
4. Reiss F. Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Soc Sci Med* 2013;**90**:24-31.
5. Frojd S, Marttunen M, Pelkonen M, von der Pahlen B, Kaltiala-Heino R. Perceived financial difficulties and maladjustment outcomes in adolescence. *Eur J Public Health* 2006;**16**(5):542-8.
6. Svedberg P, Nygren JM, Staland-Nyman C, Nyholm M. The validity of socioeconomic status measures among adolescents based on self-reported information about parents occupations, FAS and perceived SES; implication for health related quality of life studies. *BMC Med Res Methodol* 2016;**16**:48.

7. Landstedt E, Gådin KG. Seventeen and stressed – Do gender and class matter? *Health Sociol Rev* 2012; **21**(1):82-98.
8. Finkelstein DM, Kubzansky LD, Capitman J, Goodman E. Socioeconomic differences in adolescent stress: The role of psychological resources. *J Adolesc Health* 2007; **40**(2):127-34.
9. Glasscock DJ, Andersen JH, Labriola M, Rasmussen K, Hansen CD. Can negative life events and coping style help explain socioeconomic differences in perceived stress among adolescents? A cross-sectional study based on the West Jutland cohort study. *BMC Public Health* 2013; **13**:532.
10. Goodman E, McEwen BS, Dolan LM, Schafer-Kalkhoff T, Adler NE. Social disadvantage and adolescent stress. *J Adolesc Health* 2005; **37**(6):484-92.
11. Lemstra M, Neudorf C, D'Arcy C, Kunst A, Warren LM, Bennett NR. A systematic review of depressed mood and anxiety by SES in youth aged 10-15 years. *Can J Public Health* 2008; **99**(2):125-9.
12. Moor I, Richter M, Ravens-Sieberer U, Ottova-Jordan V, Elgar FJ, Pfortner TK. Trends in social inequalities in adolescent health complaints from 1994 to 2010 in Europe, North America and Israel: The HBSC study. *Eur J Public Health* 2015; **25**:57-60.
13. Twenge JM, Nolen-Hoeksema S. Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *J Abnorm Psychol* 2002; **111**(4):578-88.
14. Bor W, Dean AJ, Najman J, Hayatbakhsh R. Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Aust N Z J Psychiatry* 2014; **48**(7):606-16.
15. Collishaw S. Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *J Child Psychol Psychiatry* 2015; **56**(3):370-93.
16. Garipey G, Elgar FJ. Trends in psychological symptoms among Canadian adolescents from 2002 to 2014: Gender and socioeconomic differences. *Can J Psychiatry* 2016; **61**(12):797-802.
17. Torikka A, Kaltiala-Heino R, Rimpela A, Marttunen M, Luukkaala T, Rimpela M. Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents – repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011. *BMC Public Health* 2014; **14**:408.
18. von Soest T, Wichstrom L. Secular trends in depressive symptoms among Norwegian adolescents from 1992 to 2010. *J Abnorm Child Psychol* 2014; **42**(3):403-15.
19. European Commission. Report on the state of young peoples' health in the European Union. EU, 2000.
20. Hagquist C. Psychosomatic health problems among adolescents in Sweden – are the time trends gender related? *Eur J Public Health* 2009; **19**(3):331-6.
21. Ravens-Sieberer U, Torsheim T, Hetland J, Vollebergh W, Cavallo F, Jericek H, et al. Subjective health, symptom load and quality of life of children and adolescents in Europe. *Int J Public Health* 2009; **54**:151-9.
22. De Vriendt T, Clays E, Moreno LA, Bergman P, Vicente-Rodriguez G, Nagy E, et al. Reliability and validity of the Adolescent Stress Questionnaire in a sample of European adolescents – the HELENA study. *BMC Public Health* 2011; **11**:717.
23. Howard LM, Ehrlich AM, Gamlen F, Oram S. Gender-neutral mental health research is sex and gender biased. *Lancet Psychiatry* 2016; **4**(1):9-11.
24. Wiklund M. Close to the edge: discursive, gendered and embodied stress in modern youth [PhD Thesis]. Sweden: Umeå University, 2010.
25. Vikram P. Gender in Mental Health Research. Report. World Health Organization, 2004 January.
26. Byrne DG, Davenport SC, Mazanov J. Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *J Adolesc Health* 2007; **30**(3):393-416.
27. Moksnes UK, Moljord IEO, Espnes GA, Byrne DG. The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Pers Individ Dif* 2010; **49**(5):430-5.
28. Booth A, Sutton A, Papaioannou D. Systematic approaches to a successful literature review, 2nd edn. London: Sage; 2016.
29. Popay J, Roberts H, Sowden A, Petticrew M, Arai L, Rodgers M, et al. Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme. Lancaster: Lancaster University, 2006.
30. Cochrane. Covidence 2018 [cited 2017 04 April]. Available from: <https://www.covidence.org/home>.
31. JBI. Critical Appraisal Tools 2018 [cited 2018 11 October]. Available from: <http://joannabriggs.org/research/critical-appraisal-tools.html>.
32. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 2009; **6**(7).
33. Bulhoes C, Ramos E, Lindert J, Dias S, Barros H. Depressive symptoms and its associated factors in 13-year-old urban adolescents. *Int J Environ Res Public Health* 2013; **10**(10):5026-38.
34. Dahlqvist HZ, Landstedt E, Gådin KG. Depressive symptoms and the associations with individual, psychosocial, and structural determinants in Swedish adolescents. *Health* 2012; **4**(10):881-9.

35. Gore S, Aseltine RH, Colton ME. Social-structure, life stress and depressive symptoms in a high school-aged population. *J Health Soc Behav* 1992;**33**(2):97-113.
36. Radloff LS. The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Appl Psychol Meas* 1977;**1**(3):385-401.
37. American Psychological Association. Beck Depression Inventory 2018 [Available from: <http://www.apa.org/pi/about/publications/caregivers/practice-settings/assessment/tools/beck-depression.aspx>].
38. American Psychological Association. Center for Epidemiological Studies-Depression Scale 2018 [Available from: <http://www.apa.org/pi/about/publications/caregivers/practice-settings/assessment/tools/depression-scale.aspx>].
39. HBSC. Health Behaviour in School-aged Children: Survey Methods 2014 [Available from: <http://www.hbsc.org/methods/index.html>].
40. Boyce W, Torsheim T, Currie C, Zambon A. The family affluence scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Soc Indic Res* 2006;**78**(3):473-87.
41. Hartley JEK, Levin K, Currie C. A new version of the HBSC Family Affluence Scale – FAS III: Scottish Qualitative Findings from the International FAS Development Study. *Child Indic Res* 2016;**9**(1):233-45.
42. Forum WE. The Global Gender Gap Report 2018. Geneva: World Economic Forum, 2018. Contract No.: ISBN-13: 978-2-940631-00-1.
43. West P, Sweeting H, Young R, Kelly S. The relative importance of family socioeconomic status and school-based peer hierarchies for morning cortisol in youth: An exploratory study. *Soc Sci Med* 2010;**70**(8):1246-53.
44. Flouri E, Buchanan A, Tan JP, Griggs J, Attar-Schwartz S. Adverse life events, area socio-economic disadvantage, and adolescent psychopathology: The role of closeness to grandparents in moderating the effect of contextual stress. *Stress* 2010;**13**(5):402-12.
45. Eriksen IM, Sletten MA, Von Soest T. Stress og press blant ungdom. Oslo: NOVA/HIOA: Velferds-forskningsinstituttet, 2017 June.
46. Nowatzki N, Grant KR. Sex is not enough: The need for gender-based analysis in health research. *Health Care Women Int* 2011;**32**(4):263-77.
47. Tannenbaum C, Clow B, Haworth-Brockman M, Voss P. Sex and gender considerations in Canadian clinical practice guidelines: a systematic review. *CMAJ Open* 2017;**5**(1):E66-E73.

Vedlegg 2

Delstudie/artikkel 2

Å gjøre «det som er liksom planen da» - en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem.

Å gjøre «det som er liksom planen, da» – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem

Janne Lund,^{*1} Ole Jacob Madsen² og Siri H. Haugland¹

¹Universitetet i Agder, Norge og ²Universitetet i Oslo, Norge

SAMMENDRAG

Stress blant jenter ser ut til å være knyttet til press om å gjøre det bra på skolen og er videre relatert til psykiske plager. I denne artikkelen undersøker vi hvordan skolestress arter seg i unge jenters hverdagsliv, og hvilke institusjonelle prosesser jentenes erfaringer inngår i. Vi tar utgangspunkt i 22 intervjuer med 10 jenter på 10. trinn fra skoler i Norge og beskriver *vurderingsarbeid* – deres tankearbeid og gjøremål som er knyttet til testing, vurdering og individuell forbedring. Vi drøfter skolestresset og vurderingsarbeidet elevene gjør opp mot prinsippene om tydelig vurderingskultur og forbedring i skolen slik som det kommer fram gjennom den pedagogiske satsingen *Vurdering for læring*. Vi finner at styringsrasjonalitet i skolen kan bære i seg en invitasjon til arbeidsprosesser som kan få uheldige utfall for noen elever. Avslutningsvis trekker vi fram at skolestress ikke kun må forstås som et individuelt symptom, men også som et logisk tilsvarende til styringsrasjonalitet i skolen. Dersom man vil forebygge skolestress, kan endringer i skolehverdagens innhold og krav være vel så hensiktsmessige som individuelle mestrings tiltak.

Nøkkelord: *forbedring; institusjonell etnografi; psykisk helse; ungdom; vurdering*

Mottatt: Januar, 2021; Godkjent: Mai, 2021; Publisert: Juli, 2021

ABSTRACT

Doing “what’s kind of the plan” – a qualitative interview study of school stress among adolescent girls as a structural problem

Performance stressors at school appear to be a main source of stress among adolescent girls; for some, such stressors are related to poor mental health. In our study, we investigate girls’ experiences with school stress and the institutional processes to which this stress is related. Based on 22 in-depth interviews with ten girls in tenth grade from schools in Norway, we describe the girls’ *assessment work*, which refers to their thoughts, reflections and actions related to testing, assessment and individual improvement. We relate school stress and assessment work to principles of

*Korrespondanse: Janne Lund, e-post: janne.lund@uia.no

© 2021 Janne Lund, Ole Jacob Madsen & Siri H. Haugland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Janne Lund, Ole Jacob Madsen & Siri H. Haugland. «Å gjøre «det som er liksom planen, da» – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 7, 2021, pp. 255–268. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v7.2801>

assessment and improvement in school as they appear in the educational program *Assessment for Learning*. We find that for certain pupils, instrumental rationality in education may result in negative work processes. We conclude that school stress should be viewed as not only an individual symptom among girls, but also a logic that responds to instrumental rationality at school. If one intends to counteract negative stress among adolescent girls, it might be as important to focus on the content of schooling as on individual coping strategies.

Keywords: *adolescents; assessment; improvement; institutional ethnography; mental health*

Innledning

Skolestress har vært et gjennomgangstema i Norge i studier av ungdoms trivsel (Eriksen et al., 2017; Lillejord et al., 2017). Det er vist en sammenheng mellom økte selvrapporterte psykiske helseplager og stress forbundet med skoleprestasjoner (Anniko et al., 2019; Eriksen et al., 2017; Moksnes et al., 2016; Skaalvik & Federici, 2015; West & Sweeting, 2003). Jenter rapporterer gjennomgående om langt flere symptomer på skolestress enn gutter (Högberg et al., 2020). Dermed synes skolestress å være et viktig område å utforske særlig blant jenter. Flere har også spurt seg hva det er med skolen som stresser ungdommene, og hvordan dette kan henge sammen med forhold i og utenfor skolen (Lillejord et al., 2017). En stor endring i den norske skolen fra og med 2010 er innføringen av undervisvurdering gjennom den fireårige nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (VFL) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noen skoler har oppfattet VFL som skjematisk (Hopfenbeck et al., 2015), og selv om systematisk undervisvurdering ser ut til å gi økt læring, er det er påpekt en fallgrube ved at vurderingen kan etterleves for slavisk (Nortvedt et al., 2016).

I denne studien undersøker vi unge jenters erfaringer med skolestress og drøfter hvordan erfaringene oppstår i samspill med skolesystemet og utdanningsrelaterte føringer. Basert på intervjuer med jenter i tiende klasse spør vi: (1) *Hvordan arter faglig skolestress seg i unge jenters hverdag?* (2) *Hvordan er det relatert til føringer i utdanningsinstitusjonen?*

En sosialt organisert hverdag

Vår tilnærming tar utgangspunkt i Dorothy Smiths (2005) institusjonelle etnografi (IE), der man søker å forstå hvordan folks gjøremål hele tiden er *sosialt organisert* selv om det kan se ut som om problemene oppstår individuelt (Campbell & Gregor, 2004; Smith, 2005). Folks levde liv og diskursene som finnes i et samfunn inngår i en felles dialog (Smith, 1996). Kunnskapen om noe, for eksempel skolestress blant jenter, finnes da hverken i individet selv eller i diskursene som omgir individet, men i møtet mellom disse. Fokusområdet til IE er nettopp dette møtet og det koordinerte i folks handlinger (Smith, 2002). Dette møtet kan kalles en *styringsrelasjon* og framtrer ved at folks aktiviteter viser seg å være knyttet til en felles styring. En slik styringsrelasjon kommer ofte til syne gjennom tekster som formidler forventninger (Smith, 2005). Tekstene kan ha en høyere eller lavere ordens rang, hvor eksempelvis

lovtekster og læreplanen er høyere ordens tekster (Smith, 2006). Disse setter så rammer for hvordan man utformer tekster av lavere orden (Nilsen, 2015). Disse tekstene av lavere orden er konkret til stede i en skolehverdag, eksempelvis en ukeplan. En styring fra et dokument er imidlertid ikke noe som påføres folk i en passiv tilstand, det er «folk – alltid og utelukkende folk»¹ som gjennom sine handlinger gir praktisk innhold til styringen (DeVault, 2020, s. 84; vår oversettelse). Derfor er hva folk gjør, *arbeidet* deres, det sentrale anliggendet. Arbeid er hva folk bruker tiden sin på, hvilke faktiske gjøremål og hvilket tankearbeid de legger ned innsats i, samt deres refleksjoner om dette (Smith, 2005). Noen ganger inngår arbeidet i et *institusjonelt kretsløp* der hverdagen består av en rekke handlinger, tankemåter og valg som formes av den institusjonelle organiseringen og av det som etterspørres gjennom tekster (Griffith & Smith, 2014).

Et kritisk blikk på utdanningsinstitusjonen

Biesta (2010, 2013) peker på at en instrumentell rasjonalitet preger dagens skoleforståelse. Denne tendensen er også gjenkjennelig i norsk skole (Kristiansen, 2015) og inngår i en global testkultur der elevenes målbare læringsutbytte er sentralt (Ydesen & Andreasen, 2020). VFL framheves som en bærer av dette ved å potensielt fordre en pedagogisk praksis som «krever et kontinuerlig fokus på mål og resultat» (Birkeland, 2018, s. 30). Biesta (2013) hevder videre at man i dag har flyttet oppmerksomheten fra utdanning og over til læring. Han kaller dette *læringens politikk* – der politiske og samfunnsmessige utfordringer gjøres til individuelle problemer som folk må læres opp til å håndtere (Biesta, 2013).

Skolestress

Stress kan forstås som et samspill mellom individet og omgivelsene (Lazarus & Folkman, 1984). I skolen anser man en viss mengde stress hos individet som positivt for motivasjon og prestasjon, mens for mye stress virker negativt (Bru, 2019). I denne studien forstår vi skolestress som *sosialt organisert* (Smith, 2005), og vi undersøker hvordan jentenes erfaringer og gjøremål kan være knyttet til føringer i skolesystemet. Skolestress kan dermed betraktes som delte erfaringer mellom flere elever i skolehverdagen, selv om det vil variere i hvilken grad de selv er stresset.

Metode

Intervjuprosess og datamateriale

Vi har intervjuet ti jenter på tiende trinn i skoleåret 2017/2018 fra tre skoler i Agder. Vi informerte i klassene om at vi ønsket å finne ut mer om jenters hverdag fordi en del jenter sier de er stresset, nedfor eller slitne. Det ble spesifisert at det var mulig å delta selv om man ikke hadde egenopplevde erfaringer med dette, og på denne måten

¹ Originalt sitat på engelsk: «people--always and only people» (DeVault, 2020, s. 84).

ble det åpnet for et bredt tilfang av deltakere. Jentene meldte seg på via SMS eller e-post til intervjuer. Prosjektet er godkjent av NSD (prosjektnummer 54 284). Deltakelse, og hva jentene ville si noe om, var frivillig. Dette ble det minnet om underveis i intervjuene. I intervjufasen hadde intervjueren psykologfaglig rådgiver tilgjengelig for anonym drøfting om etiske problemstillinger og ivaretagelse av potensielt sårbare informanter (France, 2004).

Intervjumetoden er inspirert av etnografisk intervju (Spradley, 2016) og livsformsintervju (Haavind, 2019) (se tabell 1 for intervjuoversikt). Alle jentene ble intervjuet to ganger for å oppnå en bred beskrivelse av hverdagen og følge opp og utdype utsagn og tematikk. Intervjuene var refleksive (Alvesson & Sköldberg, 2000), og intervjuer fulgte opp temaer på tvers av informanter. Ved hjelp av en visuell framstilling, et hverdagsskjema som intervjuer lagde mellom de to intervjuene, plasserte jentene stresset i sin egen hverdag. To av jentene deltok i et tredje intervju. De to ble valgt fordi de viste interesse av å drøfte jevnaldrendes hverdag. Intervjuer brakte inn aktuelle temaer basert på de første 20 intervjuene og relevant teori om samtidskultur.² Det foregikk en tydeligere fortolkningsprosess før disse intervjuene som tilføyde ytterligere refleksivitet i intervjuprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2000). For å øke gjennomsiktighet i analysen spesifiserer vi når det henvises til disse intervjuene. Lydopptakene (ca. 17 timer) er transkribert og anonymisert. I tillegg har vi samlet inn tekster som er nevnt i intervjumaterialet (ukeplaner, prøver, målarke og vitnemål), fra skoler i Agder.

Tabell 1. Intervjuoversikt

	Informanter	Innhold
Intervju 1	Ti individuelle intervjuer med ti jenter	– Fortelle om en hverdag fra morgen til kveld – Få oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål
Intervju 2	Ti individuelle intervjuer med de samme ti jentene	– Intervjuer presenterer hverdagsskjemaet, drøfter om noe mangler – Intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål relatert til stress – Informantene forklarer ordet «stress» eller «stressa» uten å si selve ordet – Informantene skraverer stress i hverdagsskjemaet. Materialet inneholder åtte slike skjemaer.
Intervju 3	To individuelle intervjuer med to av jentene	– Refleksive intervjuer, intervjuer drøfter temaer med hver av informantene. Temaene er måling; forbedre seg og å gjøre sitt beste; åpenhet om psykisk helse.

Analytisk framgangsmåte

Vi har primært forholdt oss til beskrivelsene av det jentene selv sier om eget og jevnaldrendes stress, og det de har skravert i hverdagsskjemaet. Vi har også latt beskrivelser av at de ikke føler seg stresset (av noe) være med fordi det står i kontrast til

² *Den terapeutiske kultur* (Madsen, 2017); *Forbedringsindustrien* (Næss, 2016); *Beyond learning* (Biesta, 2006).

skolestresset. På denne måten har vi nærmet oss skolestress ved hjelp av flere ulike vinklinger.

Den bærende ideen i analysen er å se jentenes erfaringer med skolestress opp mot institusjonelle føringer. Vi har lest intervjumaterialet og trukket ut hva slags *arbeid* jentene gjør relatert til faglig skolestress. I tråd med Smiths (2005) brede definisjon av arbeid handler dette om å gjennomføre en prøve, men også bekymringer i forkant, forberedelsestid og koordinering for å få tid blant hverdagens andre gjøremål. Vi indekserte materialet ved å betegne det med ulike former for arbeid, men uten mål om å sortere alt inn under faste temaer (Rankin, 2017). Vi gikk fram og tilbake mellom hver enkelt jentes arbeid og sammenstilte arbeidstyper for alle jentene. Vi så at vurdering og karakterer var et sentralt punkt som mye av arbeidet knyttet til skolestress sirklet rundt, og kalte det derfor *vurderingsarbeid*. Vi undersøkte også hvilke *tekster* av lavere orden som ble nevnt i vurderingsarbeidet, og hvilke *bruddlinjer* (Breimo, 2015) som var synlige. Begrepet bruddlinje stammer fra det engelske *disjuncture* og er et punkt i datamaterialet der det jentene snakker om, «ikke går opp», og der det er en avstand mellom det jentene faktisk gjør og det som forventes av dem (DeVault, 2020). Deretter undersøkte vi hvilke høyere ordens tekster bruddlinjene kunne peke mot.

Resultat

Vurderingsarbeid og tekster i institusjonelt kretsløp

Vurderingsarbeidet relatert til skolestress innbefatter alt jentene gjør med prøver, innleveringer, presentasjoner, tentamener og eksamener. Vi vil nå vise hvordan jentenes vurderingsarbeid inngår i et institusjonelt kretsløp bestående av forberedelser, testing, vurdering, ny forberedelse og ny testing. Dette kretsløpet drives av tekster som *ukeplan*, *prøve*, *målark* og *karakter* – som alle er direkte til stede i hverdagen.

Stresset er mest utpreget i selve gjennomføringen av prøver og framføringer, hvor det får tydelige uttrykk; som å løpe gråtende fra skolen. Likevel er det ikke i selve testgjennomføringen hovedvekten av vår analyse befinner seg, men i for- og etterarbeidet til disse testsituasjonene. Det er her det meste av vurderingsarbeidet foregår. Vi presenterer tre områder av jentenes vurderingsarbeid som utpeker seg gjennom bruddlinjer. Deretter presenterer vi hvordan tekster av lavere ordens rang framtrer i funnene.

Arbeid for å definere innsats

Forberedelsesfasen handler om å forberede seg, øve og gjøre nok innsats, slik at resultatet blir bra. Det virker imidlertid uklart for jentene hvor mye de egentlig bør forberede seg. Dermed handler vurderingsarbeidet om et mentalt arbeid for å forsøke å definere hva som er nødvendig arbeid. Live har eksempelvis vært i dialog med læreren om hvor mye tid hun bruker på skolearbeid:

[H]un kontaktlæreren vår ... hun har sagt at jeg s... på en måte ... ee ... jeg må ikke bare prioritere skole, men jeg føler selv ikke at jeg gjør det, men at ... hun tror at jeg på en måte bruker mer tid på skole enn det jeg trenger ...

I Lives tilfelle forsøker læreren altså å moderere innsatsen hennes. Gina beskriver derimot en lærings situasjon der en strømlinjeformet forberedelse fra lærerens side gjør at Ginas egen innsats virker ekstra prekær – fordi alt er tilrettelagt for at hun skal kunne gjøre det bra:

Naturfag er jo forholdsvis lett å gjøre det bra i [...]. Fordi liksom læreren er, hun er veldig flink, så det er, og hun gjør l..., eller hun gjør slik at vi kan skrive gode notater og øve oss veldig, og vi blir veldig godt forberedt til prøver.» Intervjuer: «Mm.» Gina: «Så det er liksom, da blir jeg litt sånn skuffa hvis jeg får en dårlig karakter [...], fordi jeg vet at der har jeg faktisk så godt grunnlag at jeg kunne bare pugga litt ... hadde jeg pugga en halvtime til ...

I kontrast til denne tydelige læringsformen beskrives tentamen som ikke-stressende fordi de *ikke* kan forberede seg. Både Gina og Eva er jenter som i intervjuene beskriver at de stresser med karakterer, men Gina omtaler tentamen som *chill*, og Eva sier: «Tentamen og sånn er helt greit fordi det er liksom ikke noe man kan forberede seg så veldig til, eller hvis du skjønner, det er liksom ... siden man vet ikke helt hva slags oppgave man får.» På den måten signaliserer et opplegg med mindre detaljerte instruksjoner i forkant at det ikke forventes å legge ned så mye innsats i å øve og pugge.

Nora oppgir ikke at hun stresser med skolerresultater, og hun synes mange andre overdriver skolearbeidet. Likevel ser vi at hun i vurderingsarbeidet sitt reiser tvil om hun legger ned en tilstrekkelig egeninnsats: «Det er ... det er ikke sånn ekstremt mye heller. Men så gjør jo ikke jeg lekser. Som jeg kanskje burde gjort.»

Forberedelser og arbeid for å koordinere tid

Forberedelsesfasen handler videre om å fordele tiden sin mellom ulike oppgaver. Når det er flere prøver eller innleveringer i samme periode, er det stressende å prioritere tidsbruk i ukedagene og helgene og mellom skolearbeidet og fritidsaktiviteter. Jentene erfarer noen ganger at det ikke er nok tid til å gjøre alt. Vurderingsarbeidet handler her om å velge hva de skal bruke mest tid på, og hva som er viktig. Eva beskriver at prøvene ikke er jevnt fordelt, og at det er stressende når det er flere prøver på en uke. Susanne beskriver at hun er stresset hver dag: «[N]oen ganger så er det mye å gjøre, og jeg må øve til en prøve. Jeg føler at jeg drukner litt i det.» Hun trente mange ganger i uka tidligere, men er på intervjutidspunktet skadet. Dette beskriver hun som positivt med tanke på skolen fordi hun da har mer tid til lekser.

Vurderingsarbeidet og tidskoordinering er ikke like prekært for alle jentene i vårt materiale. Noen av dem har lagt seg på en annen standard, men de registrerer tidspresset rundt seg og beskriver seg selv i kontrast til dette. Julie sier: «Jeg leser jo ikke fem tim... timer til dagen, jeg bare gjør lekser, og så prøver jeg å ha det gøy og slappe

av.» Nora forbereder seg ikke til prøvene. Hun sier hun har hørt at det er mye prøver, «men det er ... kanskje jeg bare ... jeg som ikke helt får med meg at det er så mange prøver, fordi at jeg sjekker ikke, jeg bare tar det hvis jeg får en prøve så ...». Ved å bare ta prøvene spontant unnslipper hun tidskoordineringen helt.

Forbedringsarbeid

Jentene tar stilling til de vurderingene de har fått på forrige prøve, for å forbedre seg, og forbedring nevnes direkte i forbindelse med belastninger med skolearbeidet. Ut fra det de beskriver, virker det som om de prøver å leve opp til en høy standard som stadig flytter seg. Lotte og Gina uttaler eksempelvis at de vil øke sitt eget snitt fra år til år. Gina sier: «Jeg blir skikkelig skuffet hvis ikke snittet mitt går opp hvert år.» Susanne snakker også mye om at hvis det ikke går bra på en prøve, må hun øve mer til neste og få bedre resultat på den. Charlotta sier hun ikke opplever skolestress, men påpeker likevel fenomenet med at det alltid kan bli bedre: «Det er liksom prøver, og det er lærere som maser, og det er liksom, det blir liksom ikke bra nok.» Nora motsetter seg ganske tydelig forbedring og gjør ikke det beste hun kan, hun gir uttrykk for at hun ikke ser verdien av å få så gode karakterer: «Jeg vet at det hadde gått mye bedre på skolen hvis jeg hadde gjort lekser, men [...] jeg gidder ikke rett og slett, jeg er for lat.» Ifølge Nora er hun til stede på skolen, deltar muntlig i timene og gjennomfører prøvene. Til tross for dette ser det ut til at hun opplever å falle utenfor en slags standard ved å ikke forsøke å forbedre seg og gjøre det beste hun kan. I intervjuet med Nora snakker vi om at det ikke virker som om det plager henne særlig at hun ikke gjør det hun burde på skolen. Hun sier: «Nei. Tenker at ... ee ... Det er jo sikkert litt dumt, da – at jeg ikke føler eller lærer så mye som jeg burde eller sånn, eller det som er liksom planen, da.»

Tekster av lavere ordens rang i datamaterialet

Vi konsentrerer oss om tekstene målark og karakter fordi det er her bruddlinjene er tydelige. Ukeplanen er med fordi den formidler en konkret forbindelse både til karakterer via prøver og tester og målark.

Ukeplan og målark som tekst i datamaterialet

Ukeplanen er fysisk til stede i jentenes hverdag. Den viser hva som er av betydning i kommende uke, hva som skal vurderes og når. Nora henviser til ukeplanen da vi spør henne hva det er hun burde gjøre, og Susanne beskriver at hun blir stresset når hun ser på ukeplanen at det skal være en stor prøve. Mye av vurderingsarbeidet som jentene beskriver, og tekstene de nevner, er inkorporert i ukeplanen, hvor det står formuleringer som «test», «skrivetid», «framføring», «forberedelse til tentamen», «forbered deg til test [...], se kjennetegn på måloppnåelse og tren på de målene du trenger». Mål og kjennetegn på måloppnåelse viser til innholdet i et målark. Målarket nevnes i forbindelse med prøver. Susanne snakker om at lærerne forbereder prøver på skolen ved hjelp av målark der det står konkret hva elevene kan få på prøven. Charlotta, som

ikke stresser med skolearbeid, sier: «Jeg pleier egentlig ikke å følge så mye med i timen fordi, som sagt, alt handler jo om karakterer, så jeg ... jeg bare leser p..., jeg pleier bare lese på mållarket, så pleier det å gå fint.» Mållark er et skjematisk oppsett inndelt etter læringsmål og hva man må kunne for lav (karakter 2), middels (karakter 3–4) eller høy (karakter 5–6) måloppnåelse i henhold til relevant kompetansemål fra læreplanen.

Vurdering med karakter som tekst i datamaterialet

Jentene får karakter i form av et tall som sier noe om prestasjonen deres. Karakteren publiseres for eksempel gjennom den digitale plattformen itslearning.

Karakteren er stressende i tiende klasse fordi den legger grunnlaget for standpunkt-karakteren og kobles til inntak på videregående skole. Eva beskriver det som at det er nå det gjelder, og at «en prøve er ikke bare en prøve». Susanne snakker også om arbeidet med prøvene knyttet opp til endelig sluttresultat: «Dette er jo på en måte den karakteren som har noe å si for min fremtid på en måte, for den teller jo på vitnemålet.» Hun gir uttrykk for at det er mye prøver nå, men at «det må vi på en måte ha ... for det skal jo ... vi må jo få en vurdering ... i fagene».

Det er karakteren som til slutt definerer for jentene om de har øvd og gjennomført tilstrekkelig, noe som illustreres av Gina da hun sier: «Jeg var ikke fornøyd med hva jeg hadde gjort, jeg syntes ikke den var noe bra. Men det gikk jo veldig fint. Jeg ble, jeg var liksom overrasket: ... Vi får karakter ...» I jentenes forbedringsarbeid er det karakteren de vil forbedre. Det å forbedre snittkarakteren sin fra år til år er krevende fordi de faglige kravene øker på høyere trinn. I refleksjonsintervjuet med Lotte drøfter vi prestasjoner og det å gjøre sitt beste, og det kommer fram at til og med den beste karakteren kan bli bedre. Intervjuer spør om det noen gang er bra nok:

Lotte: «Jeg tror egentlig ikke det.» Intervjuer: «Nei». [...] Lotte: «Ee ... for det på en prøve, så er det sånn ... okei, jeg får en sekser, men det er jo sånn knapt, liksom. Hvis jeg først får en sekser, så er det knapt, og da tenker man jo sånn, man kan jo forbedre det enda litt mer sånn at det er en skikkelig sekser.»

Når jentene snakker om hvordan de skal forbedre en karakter, handler dette om å bruke mer tid på å forberede seg. Forbedringsarbeidet er dermed filtret sammen med arbeidet for å koordinere tid og å definere innsats fordi en forbedret karakter er jentenes mål på om de brukte nok tid og la ned god nok innsats.

Drøfting

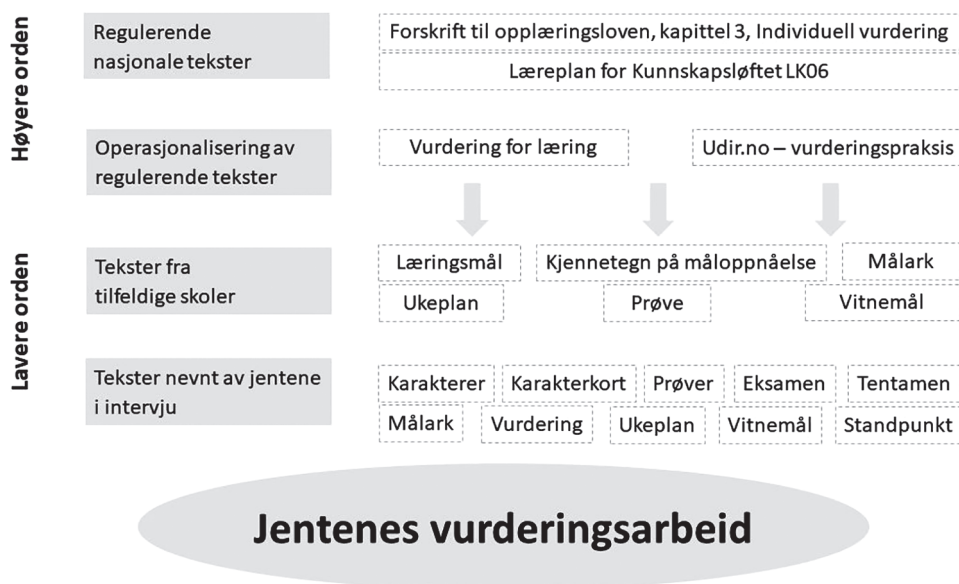
I det følgende belyser vi hvordan jentenes vurderingsarbeid, tekstene av lavere orden og det institusjonelle kretsløpet samspiller med høyere ordens tekster.³ Figur 1 viser en oversikt over de ulike tekstene.

³ Vi har forholdt oss til tekster som var gjeldende da vår studie ble gjennomført. Samtidig viser vi til nyere tekster og påpeker der det er vesentlige endringer, eksempelvis *forskrift til opplæringslova* av 2009 og 2020.

Bruddlinjer mellom jentenes vurderingsarbeid og tekstenes hensikt

Karakteren skal kun representere den oppnådde kompetansen i faget, innsats teller ikke på karakteren (Forskrift til opplæringslova, 2009b, 2020d; Utdanningsdirektoratet, 2018a). Likevel, når jentene forbereder seg og gjennomfører prøven eller framføringen, settes det en karakter som implisitt definerer for dem om innsatsen var god nok. Når jentene erfarer det slik, bryter det med karakterens egentlige hensikt.

Gjeldende læreplan for jentene i denne studien er Kunnskapsløftet LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Målark er en praksis som kommer fra satsingen *Vurdering for læring* (VFL) med søkelys på læring, utvikling og prosess gjennom undervisvurdering (Slemmen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det ser imidlertid ikke ut til at jentene knytter det til prosess, men til sluttresultatet. Dette er et brudd mellom tekstenes hensikt og hvordan det arter seg i jentenes liv.



Figur 1. Kart over høyere og lavere ordens tekster.

Vurderingsarbeid og styring gjennom høyere ordens tekster

Hvordan jentene kan forbedre karakteren, framgår av målarket der det står hva de må kunne for å heve seg. VFL baserer seg på at elevene lærer bedre når de

- 1) forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem
- 2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- 3) får råd om hvordan de kan forbedre seg
- 4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019)⁴

⁴ Utdanningsdirektoratets nettressurs fra 2015 er nå endret, men prinsippene er gjengitt i sin helhet i erfaringsrapporten fra 2019.

På Utdanningsdirektoratets nettsider har det blitt presisert at bruk av kompetansemål, kjennetegn og kriterier er avgjørende for at elevene skal ha oversikt over egen læring og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b).⁵ Dette er begreper vi kjenner igjen fra de lokale målarkene som er i bruk i skolen. I tillegg hevdes det at det er motiverende for elever «når de får mulighet til å bruke tilbakemeldinger til å forbedre arbeidet eller prestasjonen sin» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, avsnitt 9; 2020, avsnitt 10). Hva som er god nok innsats for å oppnå forbedringen, er imidlertid ikke uttalt i satsingen og noe jentene strever med å finne ut av.

I *forskrift til opplæringsloven* er det lovfestet at elevene skal motta vitnemål med standpunkt karakterer som skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag, vise samlet kompetanse i faget, og vurderingsgrunnlaget skal være kjent for eleven (Forskrift til opplæringslova, 2009c, 2009d, 2020b, 2020c).⁶ Når grunnlaget skal være tydelig for elevene, betyr det også at man må ta hensyn til vurderingskriterier og karakterer slik jentene i vårt datamateriale beskriver. Kobling av målark til prøver og vurdering som jentene opplever i hverdagen, passer også med dette lovpålagte kravet om bredt og informert vurderingsgrunnlag, men det bryter med ideen om underveisvurdering som noe annet enn sluttvurdering (Slemmen, 2010). Underveisvurdering og forbedring er ment å handle om prosessen, men for jentene blander dette seg med sluttvurdering fordi underveisvurderingene teller med i standpunkt karakterene som kommer på vitnemålet. Forviklingen er også tydelig både i forskriften, der det står at underveisvurdering og sluttvurdering skal sees i sammenheng (Forskrift til opplæringslova, 2009a), og i Utdanningsdirektoratets formulering: «Sammenhengen mellom underveisvurderingen og standpunkt karakteren i fag [...]. Den kompetansen eleven viser i løpet av opplæringen, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunkt karakteren i fag skal fastsettes» (Utdanningsdirektoratet, 2018b, del II § 3-16).⁷ På mange måter blir dette en kontinuerlig sluttvurdering med forbedringspotensial – og for noen bidrar dette til skolestress.

Gjennomsnittet av alle standpunkt karakterer samt eksamens karakterer på vitnemålet er tellende når elevene skal søke på videregående skole. Jentene i vårt materiale som gir uttrykk for å stresse med dette, sier imidlertid at de vet at de har høyt nok snitt for å komme inn der de vil. Det ser altså ikke ut som om det er inntakskravet i seg selv som er avgjørende.

I 2010 ble VFL innført for å heve standarden i skolen og å jobbe fram en bedre vurderingskultur. Satsingen er en operasjonalisering av regulerende nasjonale tekster og internasjonale anbefalinger og inngår i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet,

⁵ Nettsiden er endret og finnes ikke lenger.

⁶ I endret forskrift av 2020 er formuleringen med «baseres på et bredt vurderingsgrunnlag» fjernet.

⁷ I ny forskrift av 2020 er dette endret til å gjelde halvårsvurdering. Halvårsvurdering skal gis både som muntlig eller skriftlig underveisvurdering og suppleres med karakter, se forskrift til opplæringslova, 2020a.

2019). OECD anbefalte at Norge skulle jobbe for at underrytterne i elevmassen skulle yte og prestere bedre, og det ble anbefalt å innføre tydeligere mål og økt kontroll på læringen (Mortimore et al., 2005; Utdanningsdirektoratet, 2019). I Utdanningsdirektoratets evalueringsrapport av VFL i skolen trekkes «økt fokus på tydelige læringsmål og forventninger, hyppigere bruk av mål og kjennetegn, bedre tilbakemeldingspraksis med tydelige og konkrete tilbakemeldinger» fram som positive endringer i vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19). I den nye læreplanen fra 2020 presenteres også den tydelige lærings- og vurderingskulturen som utelukkende positiv for elevene: «Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette står i kontrast til det vurderingsarbeidet jentene i vårt datamateriale gjør, hvor forståelsen av den faglige utviklingen i stor grad handler om karakterer som skaper stress framfor mestring. Det gir grunn til å stille spørsmål ved om disse endringene i praksis er positive for alle elever.

Unge jenters relasjoner til styringer i utdanningsinstitusjonen

Samsillet som foregår mellom utdanningsinstitusjonens føringer og jentenes vurderingsarbeid, synliggjør dreiningen mot målbar og styrt læring som Biesta (2013) er kritisk til. I den strukturerte læringsformen kan det også virke som om læringen er så «sikker» at den eneste usikre faktoren er jentenes egen innsats.

Jentene relaterer seg til styringene på ulikt vis. Når Nora motsetter seg å lære «det som er liksom planen», står hun i opposisjon til hva som ønskes av elevene, og motsetter seg dermed læringsplikten (Biesta, 2013). Charlotta bruker prinsippene om tydelig og målbar læring til sin fordel ved bare å lese målarket før prøvene. Hun tar samtidig avstand fra at man er så konsentrert om resultater i skolen: «Nå, så handler jo alt bare om å prestere, men ikke å fullføre. Da, altså før, så handlet det jo bare om å få mest mulig folk til å være ... funke i samfunnet. Og det er jo det vi burde sette fokus på.» Nora og Charlotta nedvurderer dermed styringen og det at det er målrettet læring som gjelder. Dette blir problematisk fordi de da defineres, eller definerer seg selv, utenfor det som verdsettes i skolen. Andre etterlever etterspørselen om en stadig målbar forbedring gjennom strukturert egeninnsats. Lotte hevder at en sekser kan forbedres, og Susanne og Gina legger vekt på sin egen tidsbruk og innsats for å forbedre de allerede høye karakterene. Den strukturerte læringen, den tydelige individuelle vurderingen og oppmerksomheten som er viet forbedring, er problematisk fordi denne instrumentelle læringsformen inviterer til å sette prestasjonen i fokus og til en type arbeid som kan være belastende for unge mennesker ved at det aldri er bra nok. Dermed kan en god pedagogisk intensjon få uheldige utfall.

I vår studie ser vi at det institusjonelle kretsløpet med målark, prøveforberedelser, prøver, karakterer og vitnemål kan bidra til skolestress og manglende mestring, selv om dette ikke er intensjonen bak styringen. De som i stor grad lever opp til forventningene fra utdanningssystemet, kan i neste omgang være elever som man bekymrer

seg for fordi de er stresset, og ofte møtes disse som om utfordringene ligger på et individuelt nivå, mens de snarere bare responderer på styringene i et system.

Kritisk refleksjon om studiens gyldighet

Utvalget i denne studien består av jenter som aktivt har meldt seg for å snakke om egen eller andres erfaring med stress eller slitenhet. Denne rekrutteringsmetoden kan ha gitt en skjevhet i utvalget, og sammen med utvalgets størrelse begrenser det muligheten for å generalisere funnene til å gjelde jenter generelt. Utvalget kan imidlertid sies å være hensiktsmessig og informasjonsrikt (Patton, 2002), idet det tjener til å belyse relasjonen mellom målstyring og skolestress (vurderingsarbeid) og hvordan styringen framtrer gjennom tekster av lavere og høyere orden (Smith, 2002).

Avsluttende kommentar

Denne studien peker på at skolestress kan forstås som et strukturelt problem og som et fullt forståelig tilsvarende til styringsrasjonaliteten i skolen. I en tid der individets ansvar og mestring vektlegges, bør man i møte med økende skolestress i større grad kritisk granske hvordan de strukturelle styringene i utdanningsinstitusjonen kan bidra til denne utviklingen, framfor å ensidig være opptatt av individuell mestring blant elevene.

Om artikkelen

Artikkelen inngår som en del av et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Agder (UiA). En spesiell takk rettes til forskningsgruppa Institusjonell etnografi ved UiA for drøftinger rundt metode og analyse samt gjennomlesing av manus.

Forfatteromtale

Janne Lund er doktorgradsstipendiat ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder. Forskningsinteressene hennes inkluderer barn, ungdom, normalitet og samfunn. Hun er opptatt av å forstå barn og unges livsverden i relasjon til samtiden.

Ole Jacob Madsen er professor ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Han forsker på psykologiens rolle i samfunnet. Spesielt har han jobbet med samtidsdiagnosen «den terapeutiske kultur». Han er forfatter av bla. *Generasjon prestasjon og Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?*

Siri Håvås Haugland er førsteamanuensis og instituttleder ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder. Forskningen hennes omfatter ungdom, epidemiologi, folkehelse, levekår og foreldre- og oppvekstvilkårenes betydning for psykososial helse.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology*. Sage.
- Anniko, M. K., Boersma, K. & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early- to mid-adolescence. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Birkeland, N. R. (2018). Vurdering for læring – en trojansk hest i skolen? *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(2), 1–35. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6023>
- Breimo, J. P. (2015). Rehabilitering. Samordningsproblematikk sett fra et ståsted. I L. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 79–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Campbell, M. & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations. A primer in doing institutional ethnography*. Alta Mira Press.
- DeVault, M. L. (2020). Institutional ethnography: A mode of inquiry and a strategy for change. I A. Marvasti & A. J. Trevino (Red.), *Researching Social Problems* (s. 83–101). Routledge.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Forskrift til opplæringslova. (2009a). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Formålet med vurdering* [§ 3-2]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Forskrift til opplæringslova. (2009b). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Grunnlaget for vurdering i fag* [§ 3-3]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Forskrift til opplæringslova. (2009c). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Standpunktarakterer i fag* [§ 3-18]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Forskrift til opplæringslova. (2009d). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, FOR-2009-07-01-964, Våremål i grunnskolen* [§ 3-40]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Forskrift til opplæringslova. (2020a). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, FOR-2020-06-29-1474, Halvårsvurdering i fag* [§ 3-12]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til opplæringslova. (2020b). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, FOR-2020-06-29-1474, Standpunktarakterer i fag* [§ 3-15]. <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til opplæringslova. (2020c). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, FOR-2020-06-29-1474, Våremål i grunnskolen* [§ 3-37]. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til opplæringslova. (2020d). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, FOR-2020-06-29-1474, Vurdering i fag* [§ 3-3]. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- France, A. (2004). *Young people*. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 175–190). Sage.
- Griffith, A. & Smith, D. E. (2014). *Under new public management: Institutional ethnographies of changing front-line work*. University of Toronto Press.
- Hopfenbeck, T. N., Petour, M. T. F. & Tolo, A. (2015). Balancing tension in educational policy reforms: Large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44–60. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996524>
- Högberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – the role of school-related stress. *Social Science & Medicine*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Haavind, H. (2019). Livsformsintervjuet: En veiviser til subjektive erfaringer. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 26–56). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2015). Educational challenges in the shadow of instrumentalism. I S. Hillen & C. Aprea (Red.), *Instrumentalism in education – Where is Bildung left?* (s. 117–130). Waxmann.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen--en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Madsen, O.J. (2017). *Den terapeutiske kultur* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339–357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Mortimore, P., Field, S. & Pont, B. (2005). *Equity in education, thematic review: Norway countrynote* OECD. OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>
- Nilsen, A. C. (2015). Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 32–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Nortvedt, G. A., Santos, L. & Pinot, J. (2016). Assessment for learning in Norway and Portugal: The case of primary school mathematics teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 377–395. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1108900>
- Næss, H. E. (2016). Forbedringsindustrien. Et oppgjør med prestasjonskulturen. Cappelen Damm.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [§ 1-1] (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Rankin, J. (2017). Conducting analysis in institutional ethnography: Guidance and cautions. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917734472>
- Skaalvik, E. M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 11–15.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Smith, D. E. (1996). Telling the truth after postmodernism. *Symbolic Interaction*, 19(3), 171–202. <https://doi.org/10.1525/si.1996.19.3.171>
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. I T. May (Red.), *Qualitative research in action* (s. 17–52). Sage.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira.
- Smith, D. E. (2006). Incorporating texts into ethnographic practice. I D. E. Smith (Red.), *Institutional Ethnography as practice* (s. 65–88). Rowman & Littlefield.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet LK06*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Gode faglige tilbakemeldinger – Når skal du gi tilbakemeldinger?* Hentet 18.05.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisningsvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 22.05.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisningsvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Rundskriv, individuell vurdering, grunnlaget for vurdering i fag* [Del II § 3-3]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/?depth=0&print=1#3-3>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Rundskriv, individuell vurdering, sammenhengen mellom undervisningsvurderingen og standpunkt karakteren* [Del II § 3-16]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010–2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger – Når skal du gi tilbakemeldinger?* Hentet 03.12.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisningsvurdering/tilbakemeldinger/>
- West, P. & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: Changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399–411. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00130>
- Ydesen, C. & Andreasen, K. E. (2020). Historical roots of the global testing culture in Education. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 149–166. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>

Vedlegg 3

Delstudie/artikkel 3

Unngåelse som mestringsarbeid – en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen

Tittelside

Unngåelse som mestringsarbeid – en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen

- 1) Janne Lund, Universitetet i Agder, Institutt for psykososial helse, Pb 422, 4604 Kristiansand. Janne.lund@uia.no /99640729
- 2) Ole Jacob Madsen, Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt, o.j.madsen@psykologi.uio.no
- 3) Siri Håvås Haugland, Universitetet i Agder, Institutt for psykososial helse, siri.h.haugland@uia.no
- 4) Anders Johan Wickstrøm Andersen, Universitetet i Agder, Institutt for psykososial helse, anders.j.w.andersen@uia.no

Janne Lund er doktorgradsstipendiat ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder med prosjekt som omhandler kontekstualisering av psykososial helse. Artikkene «The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis» (2019) og «Å gjøre det som er planen da – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem» (2021) inngår i samme prosjekt. Hun har tidligere jobbet som sosiallærer i ungdomsskolen.

Ole Jacob Madsen er professor ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Han forsker på psykologiens rolle i samfunnet. Han er forfatter av bla. bøkene *Den terapeutiske kultur*, *Generasjon prestasjon* og *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?*

Siri Håvås Haugland er førsteamanuensis og Instituttleder ved Institutt for psykososial helse, UiA. Forskingen hennes omfatter ungdom, epidemiologi, folkehelse, levekår og foreldre- og oppvekstvilkårenes betydning for psykososial helse.

Anders Johan Wickstrøm Andersen er professor i psykisk helsearbeid og dekan ved Fakultet for helse og idrettsvitenskap, UiA. Hans vitenskapelige arbeider konsentrerer seg om psykisk helse og psykisk helsearbeid.

Unngåelse som mestringsarbeid - en kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen

Forfattere:

Janne Lund* janne.lund@uia.no, Ole Jacob Madsen**, Siri H. Haugland*, Anders J. W. Andersen*

*Universitetet i Agder, Institutt for psykososial helse **Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt

Sammendrag

Mestring er et etablert begrep i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse for ungdom. I 2020 kom mestringsbegrepet inn i læreplanen for grunnskolen gjennom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». For å forstå mestring blant ungdom er konteksten og sammenhengen hvor handlingene foregår viktige momenter. I denne studien utforsker vi hva jenter selv gjør for å mestre sosiale utfordringer i skolen. Gjennom totalt 22 intervjuer med ti jenter om deres hverdag, og ved hjelp av begrepet *arbeid* samt elementer fra innholdsanalyse, finner vi at jentenes mestringsarbeid er mangfoldig, har ulik intensjon og i noen grad fremstår som en kjønnet praksis. Unngåelse er et mestringsarbeid som er særlig utbredt. Vi forstår dette som et viktig mestringsarbeid for jentene, og drøfter hvordan våre funn kan utfordre forståelser av unngåelse i annen faglitteratur. Studien inviterer dermed til en bredere forståelse av hvordan ungdom selv mestrer hverdagen sin, og hva som kan være formålstjenlig mestringsarbeid.

Nøkkelord: ungdom, mestring, sosiale relasjoner, psykisk helse, kontekst

Avoidance as coping work – A qualitative study of how girls cope with social challenges in school

Abstract

Throughout recent years, coping has become a well-established term concerning the prevention of mental ill-health for adolescents. In 2020, the term was incorporated into the curricula for secondary education concerning the interdisciplinary topic “Health and life skills” (coping for life). To understand coping among adolescents, the context where the activity takes place is important.

In this study, we explore what adolescent girls themselves do to cope with the relational challenges of everyday life in schools. Based on 22 interviews with ten girls from Norway and by using the analytical term *work*, we find the girls' coping work to be nuanced, with different intensions and to some extent a gendered practice. Avoidance as coping work is widespread. We understand this as an important work for girls, and we discuss how our results are to some extent opposing other research. Thereby, the study invites a widened understanding of how adolescents cope with their everyday life and what can be seen as appropriate coping.

Key words: adolescent, coping, social relations, mental health, context

Innledning

Mestring kan forstås som valgte, bevisste handlinger eller tanker i møte med utfordringer (Connor-Smith et al., 2000; Seiffge-Krenke, 2011) uavhengig av om utfallet vurderes positivt eller ikke (Bru, 2019). I Norge har psykisk helse og evne til å mestre livet vært et helse- og utdanningspolitisk satsningsområde i mange år (Helsedirektoratet, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020). Mestring fremskrives her som en forutsetning for god psykisk helse (Departementene, 2017; Helse og omsorgsdepartementet, 2015). Intensjonen om helsebringende mestringsstrategier finner man også i nyere norsk forskningslitteratur, for eksempel formulert som at «usunne mestringsstrategier kan spre seg» blant ungdom og at skolen bør «lære elevene å bruke sunne mestrings strategier» (Undheim & Sund, 2017, s. 1000; 1002; egen oversettelse).

Når man skal forstå mestring blant unge mennesker fremstår lokale kontekster særlig viktige (Finkelstein et al., 2007; Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Konteksten har innvirkning på mestringens meningsinnhold og man må dermed være varsom med å klassifisere en type mestring som utelukkende god eller dårlig (Perzow et al., 2021; Ungar, 2012). I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i skolehverdagen. Skolen er en arena med mange sosiale møtepunkt, der ungdom er daglig og som er vanskelig å velge vekk (Opplæringslova §2-1). Vi undersøker hvordan jentenes mestring foregår i møte med sosiale utfordringer.

Tidligere forskning – mestring og sosiale utfordringer

Sosiale utfordringer med jevnaldrende ser ut til å være utbredt spesielt blant jenter (Undheim & Sund, 2017; Washburn-Ormachea et al., 2004). I konflikter med jevnaldrende tar ungdom ofte i bruk aktive mestringsmåter ved å søke støtte, finne ut av ting og snakke med den det gjelder (Compas et al., 2001; Seiffge-Krenke, 2011). Sosial støtte fra andre regnes som en viktig faktor for å klare seg (Borge, 2018; Tvedt & Bru, 2019), og jenter, oftere enn gutter, mestrer nettopp ved å engasjere seg i relasjoner (Seiffge-Krenke, 2011; Skre et al., 2007). Felles arenaer er viktig for jenter, der de kan støtte hverandre og sammen konsentrere seg om felles aktivitet (Gotfredsen et al., 2020). Videre er jenter i sine mestringsstrategier innrettet mot å opprettholde relasjoner, ta hensyn til andres perspektiv og navigere mellom egne og andres behov (Seiffge-Krenke, 2011).

I forskningsfeltet for ungdom og mestring opererer man med ulike inndelinger av mestringsstrategier. Primær-aktiv mestring brukes når strategien er målrettet mot det som skaper belastningen eller ens egen følelsesmessige respons på belastningen. Sekundær-aktiv-mestring

innebærer å tilpasse seg til situasjonen og det som er belastende gjennom å akseptere, benytte seg av distraksjoner og tenke positivt. Inaktiv mestring handler om fornektelse, ønsketenkning eller unngåelse (Connor-Smith et al., 2000; Perzow et al., 2021). Unngåelse omtales gjerne som lite konstruktivt der man ikke gjør noe med problemet, og dette kan på sikt føre til psykisk uhelse (Holahan et al., 2005; Penley et al., 2002; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Andre igjen konseptualiserer unngåelse som en aktiv strategi der ungdom unngår kontakt med jevnaldrende som er involvert i problemer (Murray, 2010; Ungar, 2012) eller ignorerer sosiale utfordringer i skolehverdagen (Maynard, 2012).

Mestring som politisk satsning i skolen

Bakgrunnen for satsningen på psykisk helse og mestring er en stadig økning av selvrapporterte psykiske helseplager, særlig blant jenter (Bakken, 2019; Madsen & von Soest, 2021). Det pekes på en økt prestasjonskultur som en type ny utsatthet (Katznelson et al., 2021). Dette kan være knyttet til institusjonelle forventninger i skolen (Lund et al., 2021). Videre omtales unges problemer gjerne i kjønnsdelte vendinger, der særlig jenter tilsynelatende sykeliggjøres (Sletten et al., 2021; Nielsen & Henningsen, 2018). I en slik samlet kategorisering av en generasjon jenter er det fare for å miste av syne nyanser og kontekster i hverdagen (Sletten et al., 2021).

I det nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring» i læreplanen heter det at opplæringen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og videre at «elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlig og praktiske utfordringer, på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020, pkt. 2.5.1). Her fremmes både individet og dets helse som viktige. At livsmestring knyttes til individuelle kompetansemål er forståelig i en læreplan. Samtidig er risikoen at det bidrar til å sementere en individualistisk forståelsesramme av unges livsvilkår. Bøe (2021, s. 35) foreslår at psykisk helsearbeid bør utvides til å «vel så mye handle om å ivareta andre, som å ivareta seg selv». Disse sosiale aspektene er til stede i livsmestring ved at: «mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andre sine» også inngår i temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020, pkt. 2.5.1). Videre er de berørt under området «Sosial læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, pkt. 2.1). I ny forskning om «Folkehelse og livsmestring» og opplæring i psykisk helse i skolen finner Klomsten og Uthus (2020) at elevene både lærer mer om seg selv, andre og møtet mellom seg selv og andre.

Konstruksjon av begrepet mestringsarbeid

Anerkjennelsen av barn og ungdom som aktive agenter i egen hverdag, med en kultur som har egenverdi, er tydelig i barndomsstudier (Corsaro, 2003; James et al., 1998). I lys av dette blir det relevant å undersøke jenters mestring som meningsfylt i den konteksten den foregår. For å utforske dette bredest mulig forsøker vi i denne studien å løsrive oss fra begrepet mestringsstrategier og benytter begrepet *arbeid* som innfallsvinkel i vår analyse. Inspirasjonen er hentet fra institusjonell etnografi der arbeid defineres som enhver aktivitet folk bruker tiden sin på og omfatter faktiske gjøremål og mentalt arbeid – alt folk legger ned innsats i (Smith, 2005). Det er imidlertid et viktig poeng at det ikke kun er snakk om å definere aktiviteter som *gjøren*. Magnussen (2015, s. 54) poengterer at arbeidsbegrepet rammer inn folks virksomhet som noe de «mener å gjøre», altså et arbeid med en intensjon. Arbeidsbegrepet åpner for nye innfallsvinkler til å forstå hvordan jentene aktivt arbeider for å mestre sosiale utfordringer og hvilke intensjoner som ligger i mestringen. Selv om mestring allerede defineres som en aktiv handling (Connor-Smith et al., 2000; Seiffge-Krenke, 2011) finner vi det hensiktsmessig å tydeliggjøre dette gjennom begrepet *mestringsarbeid* der det anses som et meningsfylt intendert arbeid i den konteksten det gjøres.

Problemstilling

Den overordnede problemstilling i denne studien er: Hvilket mestringsarbeid gjør jenter i møte med sosiale utfordringer i skolen?

Sosiale utfordringer har vi definert som negative eller belastende situasjoner med jevnaldrende eller voksne. I denne studien forholder vi oss til det jentene sier om egne utfordringer. Ordlyden *i skolen* viser til personer som er knyttet til skolen, men den utfordrende hendelsen kan likevel foregå på andre arenaer og utenfor skoletid.

Begrepet jenter viser til et kjønn *ståsted* som arbeidet utføres fra (Magnussen et al., 2018; Smith, 1987; 2005). Alle jenters ståsted er ikke det samme (Harding, 1992), og alle jenter handler ikke likt, ei heller gutter eller andre kjønn (Magnussen, 2018). Samtidig vil det kunne være noen felles innramninger som kan ha noe å si for hvilket arbeid de gjør. I denne studien har jentene et felles ståsted i offentlig grunnskole. Videre kan man si at de deler noen rolleforventninger og livsbetingelser for jenter i ungdomsskolealder i Norge. Dette gir et utgangspunkt for en kjønnpraksis.

Metode

Rekrutteringsprosess og informanter

Via sentrale personer (*portvoktere*) (Masson, 2004) i oppvekstsektoren ble prosjektet presentert for skoler i ulike kommuner. Tre skoler valgte å bidra i rekrutteringsprosessen. Prosjektet ble presentert i klassene og jentene meldte seg via SMS eller epost til forsker i etterkant. I presentasjonen av prosjektet ble det vektlagt at vi ønsket å høre om jenters hverdag fordi en del jenter beskriver at de er nedfor, slitne eller stresset (Bakken, 2016). Det ble likevel understreket at deltakerne ikke selv trengte å ha slike utfordringer.

Tre av jentene som deltok var fra en skole med landlig beliggenhet, to kom fra en bydelsskole og fem fra en sentrumsskole. Jentene hadde noe ulik klassebakgrunn. Syv hadde foreldre som var i lederstillinger eller i annen jobb som krever høyere utdanning. De resterende foreldrene var i jobb som ikke krever høyere utdanning, var under omskolering grunnet helse, sykemeldt eller jobbet redusert. Ingen av de ti jentene hadde droppet ut av skolen. Samlet består datamaterialet av 22 intervjuer med ti jenter fra tiende trinn på tre ungdomsskoler i Agder. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (prosjektnummer 54284).

Intervjuene

Alle jentene ble intervjuet to ganger. Intervjuene var refleksive og tema fra intervju 1 ble fulgt opp i intervju 2 (Alvesson & Sköldbberg, 2000). Noen tema ble også fulgt opp på tvers av informanter. To av jentene deltok i et tredje refleksjonsintervju.¹ Det foregikk en tydeligere fortolkningsprosess før disse intervjuene og de tilførte ytterligere refleksivitet i intervjuprosessen (Alvesson & Sköldbberg, 2000). Intervjuene er inspirert av etnografisk intervju (Spradley, 2016) og livsformsintervju (Haavind, 2019). Vi har etterspurt detaljerte beskrivelser av hverdagssituasjoner der hendelsene plasseres i tid og sted.

I første intervju ble jentene bedt om å fortelle om en vanlig hverdag fra morgen til kveld og intervjuer stilte noen oppfølgingsspørsmål. I andre intervju stilte intervjuer ytterligere utfyllende spørsmål og ba om beskrivelser av hvordan enkelthendelser forgikk (*small tour questions*) (Spradley, 2016). Sosiale utfordringer og mestring som begrep ble ikke tatt eksplisitt opp i

¹ De to ble forespurt fordi de viste interesse av å drøfte jevnaldrenes hverdag. I datasett for denne studien er kun hendelser der jenta forteller om egne sosiale utfordringer og mestring tatt med fra refleksjonsintervjuene.

intervjuene, men jentene beskrev utfordrende hendelser med andre mennesker og hva de gjorde og tenkte knyttet til dette.

De fleste intervjuene foregikk på jentenes skole, men også noen hjemme, ute eller på andre arenaer. Jentene selv var med på å bestemme lokasjon (Herzog, 2012). Datamaterialet utgjør omtrent 17 timer med transkribert lydopptak samt intervjuers feltnotater fra intervjuene. Førsteforfatter gjennomførte alle intervjuene.

Jentene og deres foreldre fikk informasjon om prosjektet og gav skriftlig samtykke til deltakelse. Underveis i intervjuene ble jentene minnet på at de selv kunne velge hva de ville si noe om (Alderson, 2004). Intervjueren forklarte at hun måtte si fra til andre som kunne hjelpe dersom det jentene fortalte var til fare for liv eller helse. For å ivareta potensielt sårbare informanter og håndtere krevende problemstillinger angående intervjurollen (France, 2004), hadde intervjuer tilgang til veiledning av rådgivende psykolog i kommunen.

Analyse

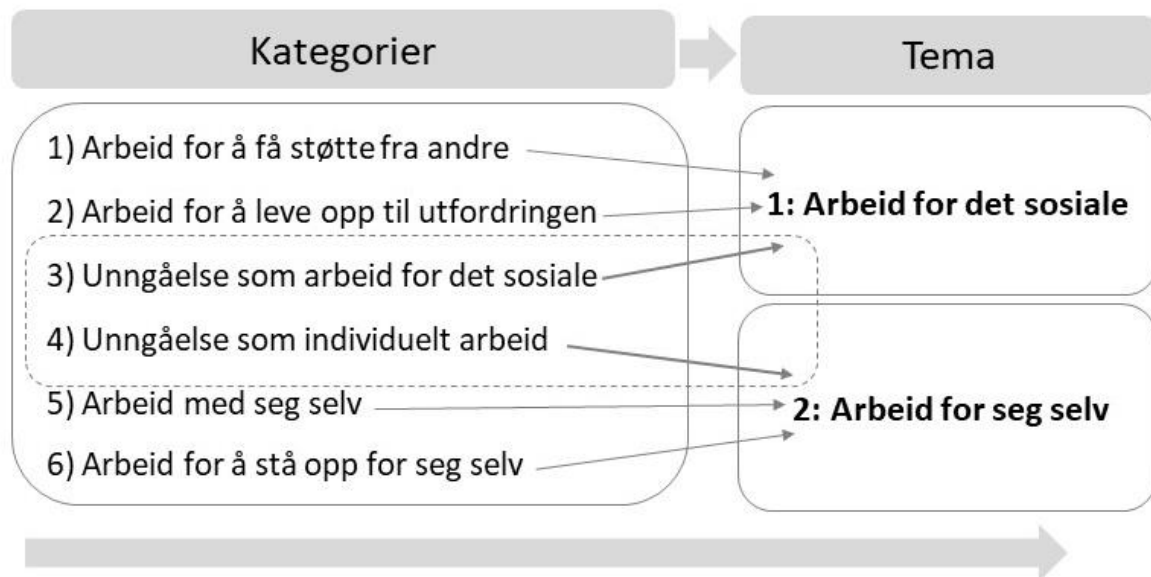
Vi har etterstrebet en induktiv tilnærming i analysen (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Vi har forsøkt å favne et bredt spekter av det jentene gjør eller tenker ved å benytte begrepet *arbeid* som analytisk redskap (Magnussen, 2015; Smith, 2005). Dette innebærer at jentene selv ikke nødvendigvis beskriver aktiviteten som mestring. De delene av datamaterialet som forskerne da har fortolket som mestringsarbeid knyttet til sosiale utfordringer utgjør datasettet for analysen.

Vi har brukt elementene fra innholdsanalyse til å systematisere og utforske materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014; Graneheim & Lundman, 2004). Analysen vår lener seg på *konvensjonell innholdsanalyse* der vi søker å beskrive og forstå mestringen fra informantenes beskrivelser uten å tvinge informasjonen inn i teoridrevne eller forhåndsbestemte kategorier (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Vi leste intervjuene flere ganger for å få et helhetlig bilde av hverdagen og situasjonene rundt hver jente. Deretter bearbeidet og analyserte vi materialet ved bruk av koder, klynger og kategorier (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005).

Vi kodet først mestringsarbeidet og basert på klynger av koder som kunne høre sammen arbeidet vi fram foreløpige kategorier. Disse ble omarbeidet i flere omganger. For å styrke analysens reliabilitet foregikk en kontinuerlig drøfting mellom medforfatterne (hovedsakelig første- og sisteforfatter) i denne prosessen (Cavanagh, 1997). Vi har tilstrebet at kategoriene er

gjensidig utelukkende og internt homogene (Granheim & Lundmann, 2004). Gjennom de siste fasene av analyseprosessen så vi at kategorien «unngåelsesarbeid» inneholdt et bredt spekter av arbeid med stor variasjon som fordelte seg ut over hele datasettet. Vi utforsket kategorien nærmere og fant flere formål for dette mestringsarbeidet. Dermed delte vi den i to mer homogene kategorier; unngåelse som arbeid for det sosiale og unngåelse som individuelt arbeid.

Vi utviklet seks kategorier for mestringsarbeidet knyttet til sosiale utfordringer (se figur 1). I siste fase av analysen var vi særlig opptatt av intensjonen i jentenes arbeid og ut ifra kategoriene utviklet vi to tema for mestringsarbeid, *arbeid for det sosiale* og *arbeid for seg selv* (se figur 1). Hvert tema binder sammen underliggende meninger som er felles for flere kategorier (Granheim & Lundmann, 2004). I presentasjon av resultater har vi beskrevet hvordan kategoriene forholder seg til det respektive tema. Kategoriene dekker hele datasettet.



Figur 1. Oversikt over kategorier og tema.

Et kritisk punkt i konvensjonell innholdsanalyse er at man kan miste konteksten og funnene kan bli distanserte fra det opprinnelige datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005). Dette har vi forsøkt å motvirke i vår analyse ved å notere hvilken jente det gjaldt slik at vi kunne spore tilbake til hennes situasjon. I resultatdelen har vi inkludert hva slags sosiale utfordringer jentene gjør sitt mestringsarbeid i tilknytning til.

Resultater

De sosiale utfordringene handler om voksenpersoner hvis opptreden omtales som negativt av jenta. Videre handler det om et spekter av sosiale utfordringer med jevnaldrende: Fra en vag fornemmelse av at man ikke liker hvordan andre opptrer eller er vanskelige å forholde seg til, til mer åpenbare ubehagelige episoder som kan omfatte alt fra utestenging til seksuelle overgrep. De sosiale utfordringene kan opptre enten i skoletiden eller på andre arenaer. I skoletiden må jentene oppholde seg på samme arena som de involverte personene og dermed flyttes den sosiale utfordringen inn i skolen.

Mestringsarbeidets intensjon omhandler to tema der innholdet kretser om arbeid for det sosiale eller arbeid for seg selv. De springer ut av totalt seks underkategorier; 1) arbeid for å få støtte fra andre, 2) arbeid for å leve opp til utfordringene, 3) unngåelse som arbeid for det sosiale, 4) unngåelse som individuelt arbeid, 5) arbeid med seg selv og 6) arbeid for å stå opp for seg selv. Unngåelse relaterer seg til begge temaene.

Tema 1: Arbeid for det sosiale

Arbeid for det sosiale handler om å skape og opprettholde sosiale relasjoner. Det kan handle om de samme sosiale relasjonene som inngår i utfordringene, men det kan også handle om å møte den sosiale utfordringen ved å inngå i andre relasjoner og oppsøke andre fellesskap. Arbeidet for det sosiale er et mestringsarbeid jentene gjør for andres del og for sin egen del fordi de selv er en del av det sosiale.

Kategori 1: Arbeid for å få støtte fra andre

Arbeid for å få støtte fra andre handler om at jentene forsøker å inngå i det sosiale fellesskapet der den sosiale utfordringen foregår eller ved at de henter inn nye relasjoner og søker støtte i andre sosiale fellesskap. Mestringsarbeidet dreier seg om å snakke med eller være sammen med andre og inkluderer både venner, foreldre og ulike voksne på skolen.

Et eksempel er når jentene er sammen med de av vennene sine som ikke bryr seg så mye om å ha riktig klær eller om utseende sitt. På den måten imøtegår de utfordringer fra andre jevnaldrende om å passe inn. De får da støtte av andre simpelthen ved å være sammen med dem, ikke nødvendigvis ved å snakke eksplisitt om utfordringene. Mens andre ganger setter de ord på utfordringene. Ei har fått god kontakt med en sosialarbeider på skolen som hun kan snakke jevnlig

med, siden hun opplever en rekke sosiale utfordringer med medelever. Jentene snakker også med venner. Ei jente har for eksempel ei venninne hun omtaler som «hun jeg snakker mest med».

Når jentene arbeider for å få støtte fra andre er det flere eksempler på at de ikke alltid får støtte. Ei jente utsettes for ubehagelig atferd fra medelever. Hun sier ifra til lærer, men opplever å ikke bli tatt alvorlig. Dette blir dermed en ny sosial utfordring. Et annet eksempel er ei jente som erfarer at når hun snakket med vennene om seksuelle overgrep fra en jevnaldrende elev så «gikk [de] og ble bestevenn med ham med en gang». Hun beskriver deretter en sterk ambivalens ved at det gjør vondt at andre ikke forstår hvordan hun har det og at hun mister motivasjonen for å snakke med dem.

Det kan se ut som at det å arbeide for å få støtte fra andre er motivert av ønsket om å inngå i relasjoner, men at det er et usikkert mestringsarbeid som noen ganger gir nye utfordringer.

Kategori 2: Arbeid for å leve opp til utfordringen

Arbeidet for å leve opp til utfordringen handler om at jentene gjør et stykke arbeid for at den sosiale settingen skal opprettholdes og fungere. Dette arbeidet kan handle om å styre andre til å bidra eller å legge ned innsats i å forme seg selv til å passe inn i gruppa.

I gruppesamarbeid på skolen der jentene opplever at gruppa mangler initiativ, handler mestringsarbeidet om å ta ledelse eller å gjøre alt selv. Når det gjelder å passe inn i det sosiale ved at man, som ei jente beskriver, «vil være den folk liker» kan det være å bruke mye tid på å holde seg oppdatert på TV-serier fordi dette er samtaletema i gjengen, eller å bruke mye tid og krefter på å velge klær.

Ei annen jente forteller om et negativt kjæresteforhold som ble brutt, men som hun så gikk tilbake til fordi «det var så mye lettere å være sammen med ham, fordi da hadde jeg en sånn billett tilbake til gjengen». Arbeidet for å leve opp til utfordringen skiller seg fra arbeid for å få støtte fra andre fordi det i større grad er rettet mot å inngå i settingen eller det å ha et fellesskap.

Kategori 3: Unngåelse som arbeid for det sosiale

Unngåelse handler om et arbeid for det sosiale ved at jentene unngår visse tema eller konfrontasjoner for å ivareta andre, og for at relasjonene og de sosiale situasjonene som de selv inngår i skal opprettholdes.

Unngåelsen kan foregå ved å fysisk gå vekk, unngå å gi oppmerksomhet til noe og å snakke om noe annet. Noen av jentene velger å ikke bry seg eller involvere seg, for eksempel ved å trekke seg unna konflikter i vennegjengen. Ei jente unngår å konfrontere venninna med hennes krevende framtoning. Jenta ønsker å forbli i vennsksapsrelasjonen, fordi et brudd her vil få ringvirkninger for hele fellesskapet. Hun sier: «fordi jeg snakker jo ikke om det med hun [...] og så blir det jo også feil hvis vi tre driver og snakker om henne igjen...». Man kan si at jentene ved å unngå visse tema bidrar til å opprettholde relasjonene og forhindrer åpne konflikter.

Arbeid med unngåelse handler for jentene også om å forstå hva de bør si når og til hvem for å ivareta andre. Ei jente unngår å fortelle sin versjon av en sak, fordi hun tenker at den andre part ikke vil tåle det. Noen jenter unngår å snakke om karakter etter prøver for å ikke gjøre det vanskelig for andre: «hvis jeg av og til får en god karakter ee... i den engelskgruppa middels, så tenker jeg da at ee... jeg trenger ikke dele den, fordi jeg vet at det er andre folk som er veldig fornøyd med sin 2-er og jeg fikk en 5+».

Tema 2: Arbeid for seg selv

Arbeid for seg selv handler om å ta vare på seg selv i utfordrende sosiale situasjoner. Det skjer ved at jentene trekker seg tilbake for å kunne bearbeide ting for seg selv, eller ved at de gjør et mestringsarbeid direkte i den gitte situasjonen. Arbeid for seg selv er et arbeid jentene gjør for sin egen del uten å nødvendigvis ta hensyn til sine relasjoner med andre.

Kategori 4: Unngåelse som individuelt arbeid

Unngåelse som individuelt arbeid handler om å ta vare på seg selv ved å skåne seg fra visse personer, temaer eller vanskelige tanker.

Arbeidet for å unngå de personene som utfordringen gjelder handler om å fjerne seg fysisk fra dem. Ei jente beskriver en anstrengende relasjon til en voksen på skolen som moren hennes tidligere var i et forhold til: «Etter de flytta fra hverandre så [...] har [jeg] ikke møtt ham ordentlig... jeg unngikk han også litt på skolen her når han [jobbet her]». Ei annen jente beskriver voksne hjelpere som hun synes er ubehagelige og som hun avviser og unngår. Arbeidet for å unngå visse personer kan også handle om å være mindre sammen med enkelte venner og oppholde seg på andre arenaer.

Noen av jentene unngår å snakke med andre om gitte tema. De lar blant annet være å snakke om karakterer fordi de selv føler seg presset av andre når de snakker om det. Eller de unngår vanskelige temaer for i størst mulig grad å passe inn. Ei jente lar være å snakke om overgrep og om vennenes bånd til overgriperen: «Mest sannsynlig så får jeg ikke den reaksjonen jeg håper på. [...] og da vil jeg skåne meg for det».

Jentene gjør også et arbeid for å oppsøke andre aktiviteter eller arenaer og på den måten fysisk unngå det som er vanskelig eller unnlåte å tenke på det. Jentene snakker både om å se på TV-serier, spise godteri eller drive med idrett. Ei forteller om at hun ser på morsomme TV-serier fordi hun noen ganger bare vil komme i bedre humør. Disse sistnevnte måtene å drive unngåelsesarbeid på kan sies å være en type atspredelse.

Kategori 5: Arbeid med seg selv

Arbeid *med seg selv* er et arbeid *for seg selv* på den måten at det er noe jentene gjør for sin egen del, alene, for å forsøke å håndtere seg selv. Dette mestringsarbeidet handler om hvordan jentene formulerer tanker og følelser om ting. Det kan være tankemåter som løfter dem selv opp eller en type utagering der de får ut frustrasjon.

Ei jente løfter seg selv opp ved å plassere det negative hos andre når hun sier: «jeg merket jo at det var noe galt med denne skolen her». Hun henviser til hvordan ei jente kledde av seg for en gutt inne i gymgarderoben og at andre jenter oppmuntret hverandre til å sende nakenbilder til gutter.

De av jentene som beskriver at de får ut vonde tanker og frustrasjon alene forteller om å snakke med seg selv eller gå til et sted hvor de kan skrike eller agere kroppslig. Ei jente sier for eksempel: «det som pleier å hjelpe er at... jeg blir sur, jeg kan gå inn på rommet mitt og så kan jeg snakke med meg selv i to timer hvor jeg forteller om alt som er teit med livet mitt». Ei annen jente sier: «Og så er det friminutt og da pleier jeg å enten å gå i auditoriet for å danse, for da kan jeg være for meg selv og det er også en metode for meg å få ut frustrasjon». Med denne typen mestringsarbeid kan man si at de arbeider med egne tanker og følelser uten å måtte relatere seg direkte til situasjonen der de oppstår.

Kategori 6: Arbeid for å stå opp for seg selv

Arbeidet for å stå opp for seg selv handler om noe jentene gjør for seg selv ved at de først og fremst tar hånd om seg selv, sin posisjon og sine verdier selv om det kan føre til at de mister relasjoner og fellesskap.

I noen situasjoner står jentene tydelig fram ved å enten konfrontere den det gjelder eller si tydelig fra i situasjonen med ord eller handling. Dette er situasjoner hvor de er uenig eller vil vise avstand mot det som gjøres. Et eksempel er ei jente som går i diskusjon med læreren om hvilken karakter hun fikk i gym. Ei annen jente forteller om at hun sier imot «dronninga» i klassen: «... jeg synes det er så interessant å se hvordan så mange er redde for ho, fordi det skjønner ikke jeg, det synes jeg er rart».

Å stå opp for seg selv er et krevende arbeid, slik ei av jentene beskriver: «Noen ganger så tenker jeg at det er sikkert mye lettere å bare være en av de som er som alle andre liksom [...] men jeg vil på en måte ikke det heller». I motsetning til arbeidet med seg selv, er dette arbeidet ikke nødvendigvis noe de gjør skjermet fra andre mennesker eller kun i sitt indre.

Drøfting

Vår studie handler om jenters mestringsarbeid ved sosiale utfordringer forstått som negative eller belastende relasjoner med jevnaldrende eller voksne. Studien tar utgangspunkt i jenters skolehverdag, og resultatene er dermed kontekstualisert i et kjønn og sosialt landskap. Vi finner at jentene har varierte former for mestringsarbeid og at intensjonen i arbeidet er rettet mot det sosiale ved at jentene søker støtte, søker å opprettholde den sosiale settingen og å passe inn i gruppa og ved å ivareta andre. Videre arbeider jentene for å ivareta ulike behov hos seg selv: å skåne seg selv, håndtere seg selv og stå opp for sin posisjon og sine verdier.

Inndelingen mellom arbeid for det sosiale og arbeid for seg selv kan minne om hvordan andre omtaler relasjonell interaksjon, eller individuelle kognitive og emosjonelle mestringsmåter (Connor-Smith et al., 2000). Samtidig er det en viktig forskjell da vår tematiske inndeling handler om intensjonen i mestringsarbeidet, ikke nødvendigvis om mestringsen foregår i en sosial kontekst eller ikke. En inndeling mellom relasjonelle og kognitive mestringsmåter har større slektskap med våre to kategorier «arbeid for å få støtte av andre» og «arbeid med seg selv».

I sitt varierte mestringsarbeid navigerer jentene mellom ulike behov og hensikter. Dette sammenfaller med tidligere forskning om mestring som peker på at jenter spesifikt er opptatt av å

oppretholde relasjonene, tar hensyn til andre perspektiv og veksler mellom egne og andres behov (Seiffge-Krenke, 2011). Det å manøvrere og ta hensyn til mange ulike behov ansees i andre studier som et kjønnnet feminint arbeid (Magnussen, 2018). Vekslingen mellom en kollektiv og individuell agenda trekkes også fram i annen forskning der jentene mestrer ved å støtte hverandre og skape et fellesskap, men der denne kollektive agendaen står i spenn mot kjønne individuelle forståelser om at jenter skal ta ansvar for seg selv og sitt liv (Gotfredsen, 2020).

Sosiale utfordringer ser ut til å være særlig utbredt og betydningsfullt for jenter (Undheim & Sund, 2017), samtidig som jenter også mestrer ved nettopp å engasjere seg i relasjoner (Seiffge-Krenke, 2011; Skre et al., 2007). Vi har kalt dette for arbeid for å få støtte fra andre, som inngår i arbeid for det sosiale. Jentene i vårt datamateriale opplever likevel denne mestringsmuligheten ulikt; noen har en venn å snakke med, mens andre opplever det å skulle snakke med venner som en ny utfordring hvor det de sier kan bli brukt mot dem. Denne utryggheten kan forstås i lys av kjønn, der jenter er særlig utsatt for relasjonell aggresjon eller å bli utstøtt blant nære venner (Pronk & Zimmer-Gembeck, 2009). Kontakten med voksne oppleves også ulikt, og når jentene ikke får den støtten de håper på fører det til en ny skuffelse. Dette uforutsigbare i relasjonene (Bøe, 2021) viser at å mestre her er vanskelig fordi man kan arbeide aktivt for å få sosial støtte uten å få det.

I jentenes mestringsarbeid er variasjon viktig siden mestringsarbeidet tilpasses situasjonen (Heffer & Willoughby, 2017). Når ei jente unngår å snakke om vanskelige tema med jevnaldrende i skolen kan det likevel være at hun i en annen kontekst, for eksempel i samtale med voksne, søker støtte for det som er vanskelig. Videre er særlig vekslingen mellom arbeidet for det sosiale og arbeidet for seg selv viktig. En for stor vektlegging av én av intensjonene vil kunne bety at jentene tar for lite hensyn til andre eller tar for lite hensyn til seg selv. Vi har ikke undersøkt i hvor stor grad hver enkelt jente gjør de ulike typene mestringsarbeid.

Unngåelsesarbeid som intendert og kjønnnet praksis i en sosial kontekst

Gjennom analysen har vi vist at jentenes ulike former for unngåelse ser ut til å være et særlig sentralt arbeid da det både er utbredt i omfang og representert i begge temaene i analysen. I annen forskning finner vi til dels motstridende omtaler av unngåelse og vi vil derfor drøfte denne formen for mestringsarbeid videre. Basert på vår teoretiske og analytiske forståelse av jenters mestringsarbeid som aktiv og intendert omtaler vi dette videre som et unngåelsesarbeid.

Vi definerer unngåelsesarbeidet som aktivt og intendert, slik Connor-Smith et al. (2000) også ser ungdommers mestring som en villet innsats med både unngåelse, fornektelse og distraksjon. Seiffge-Krenke (2011) definerer «aktiv mestring» som å søke støtte fra andre og å ta opp utfordringen med den det gjelder. Det er altså en type relasjonell mestring, mens unngåelse handler om å trekke seg unna situasjoner og de utfordrende relasjonene. Dette står delvis i kontrast til vår analyse hvor vi ser at unngåelsesarbeid foregår *både* i de sosiale relasjonene og ved å trekke seg unna personer eller situasjoner. Noe av unngåelsesarbeidet i vår analyse kan også forstås som aksept (Van Breda, 2019) der jentene unngår konfrontasjon og på den måten ivaretar den sosiale situasjonen. Dette kan gjelde både vage konflikter og mer alvorlige hendelser.

I vårt materiale framstår unngåelsesarbeid som et ledd i et mangfold av mestringsarbeid. Dette samsvarer med annen forskning der unngåelse er den mestringsmåten ungdommene tyr til først ved sosiale utfordringer (Maynard, 2012). Vi finner imidlertid også at dette er mer nyansert siden unngåelsesarbeid også kan være noe jentene gjør når annet mestringsarbeid ikke har fungert. Når unngåelsesarbeidet inngår i et repertoar av ulike arbeidstyper kan det ha sin spesifikke hensikt i enkelte situasjoner. Dette betyr også at i våre to kategorier av unngåelsesarbeid kan det ulike arbeidet være meningsfylt til hver sitt formål. Ungar (2012) og Murray (2010) hevder at unngåelse er en nyttig måte å agere på for å unngå problemskapende miljøer. I vår studie ser vi at unngåelsesarbeidet også kan være nyttig i relasjonelle utfordringer, selv om andre hevder at unngåelse kan føre til at relasjonelle problemer øker (Penley et al., 2002).

I den kjønnede praksisen som omhandler å navigere mellom ulike behov (Magnussen, 2018; Seiffge-Krenke, 2011), kan unngåelsesarbeidet se ut til å være viktig. I vårt materiale ser vi at relasjonene som jentene inngår i er uforutsigbare, og at jentene på ulike måter må håndtere et komplekst og tidvis ukontrollerbart sosialt landskap. Unngåelse hevdes nettopp å kunne være en strategi som brukes når utfordringene blir ukontrollerbare (Persike & Seiffge-Krenke, 2012). Det betyr ikke at alle jenter driver unngåelsesarbeid for å navigere på denne måten. Det vil også kunne være gutter som gjør det samme. Samtidig påpeker Seiffge-Krenke (2011) at det ser ut til at unngåelse som mestring fungerer best for jenter.

Institusjonalisert og individualisert mestring for jenter?

Ungar (2012) hevder at man må anerkjenne ungdoms mestringsmåter som meningsfulle for ikke å frata dem tro på egen håndtering. Dette kan handle om å anerkjenne ungdoms aktørskap (James et

al., 1998). Samtidig må man ikke tilegne ungdoms aktørskap for stor kraft. Aktørskapet er innrammet i kontekster som både kan gi muligheter og begrensninger (Tingstad, 2019). For mestringsarbeid kan en slik innramming være den til enhver tid rådende diskursen for hva som anses som vellykket mestring (Ungar, 2012) eller (u)sunne mestringsstrategier (Undheim & Sund, 2017).

Den sosiale intensjonen i jentenes mestringsarbeid for å ivareta andre og ivareta relasjoner i gitte situasjoner er lite synlig i helse og utdanningspolitiske dokumenter og framstår som sekundær i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan synes å være en avstand mellom jentenes aktørskap der man anser at mestringen er meningsfull i den gitte konteksten (Ungar, 2012) og hvilke mestringsstrategier som anses som nyttige. Våre funn indikerer at jentenes mål med mestringsarbeidet ikke nødvendigvis er å bedre egen psykiske helse, men også å ivareta det sosiale. En slik praksis nærmer seg en utvidet sosial forståelse av hva psykisk helse er (Bøe, 2021). Det harmonerer også med funnene til Klomsten og Uthus (2020) hvor ungdommene både var opptatt av det individuelle og det kollektive perspektivet etter å ha fått opplæring i psykisk helse. Videre trekkes det fram at opplæring i psykisk helse kan fremme ungdommers aktørskap fordi de blir anerkjent som subjekter som kan ta ansvar for eget liv (Klomsten & Uthus, 2020). Opplæring i psykisk helse og mestring kan også sies å være en opplæring i hvordan man er forventet å håndtere livet i en bestemt sammenheng. Dialogiske tilnærminger kan om mulig åpne mer opp for ungdommers egne forståelser (Bøe, 2009).

Det kan være problematisk hvis normene for hva som er god mestring kommer til å henspille på en kjønnet fortelling om jenters problemer som individuelle og psykiske (Nielsen & Henningsen, 2018; Sletten et al., 2021). Særlig hvis dette ikke er representativt for den komplekse hverdagen jentene faktisk lever i. Det er også problematisk om normene for hva som er god mestring henspiller på helsefaglig forskning der unngåelse defineres som en negativ strategi (Holahan et al., 2005; Penley et al., 2002; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Unngåelsesarbeid kan ifølge våre funn være en relevant praksis i den sosiale navigeringen som kreves i jentenes hverdagsliv. Denne avstanden mellom normer for god mestring og hvordan deler av jentenes mestringsarbeid fortoner seg kan medføre velmente, men kanskje uheldige, forsøk fra voksne på å endre jentenes mestringsstrategier. Kanskje er dette særlig problematisk fordi ungdom i dag, og særlig jenter, lever i en prestasjonskultur (Katznelson et al., 2021) som også kommer til uttrykk gjennom utdanningsinstitusjonens målkrav (Lund et al., 2021). Potensielt kan man komme i skade

for å gjøre skolen til en arena for mestringsprestasjon der det defineres «riktige» mestringsstrategier som ikke nødvendigvis forstås ut ifra jentenes hverdagskontekst.

Avsluttende refleksjoner

I en tid der begrepet mestring i stadig større grad institusjonaliseres, er det særlig viktig å legge til grunn en åpen og nyansert forståelse for hva mestring kan være og anerkjenne ungdommers mestring i en hverdagskontekst. Jentenes faktiske mestringsarbeid slik det framkommer i denne studien, særlig deres arbeid for det sosiale og deres unngåelsesarbeid, kan være med å utvide vår forståelse av hva som er god mestring. Funnene kan dermed bidra til mangfold og romslighet i hvordan man er forventet å mestre livet sitt.

Metodiske refleksjoner og studiens begrensninger

Utvalget av jenter i denne studien er strategisk (Patton, 2002). Vi ønsket å utforske mestring blant jenter midt i tenårene. Jenter rapporterer gjennomgående om flere psykiske helseplager enn gutter (Högberg et al., 2020) og berøres av den individualiserte problemfortellingen om psykiske uhelse. Utvalgets størrelse og sammensetning kan påvirke studiens validitet slik at funnene ikke kan generaliseres til å gjelde alle jenter. For eksempel vil sosioøkonomiske status kunne ha betydning for jentenes situasjon (Lund et al., 2019) og hvilke mestringsstrategier de bruker (Perzow et al., 2021).

Datamaterialet tjener også som informasjonsrikt (Flyvbjerg, 2006) for å åpne opp mestringsbegrepet. Videre peker studien på noen fellestrekk for jentenes ståsted, kjønnede praksiser og en sosial skolekontekst, som vil ha overføringsverdi for flere jenter i en bredere aldersgruppe enn de som var inkludert i studien. Det er også mulig at dette vil kunne gjelde for gutter, da kjønn ikke nødvendigvis handler om biologisk kjønn (Washburn-Ormachea et al., 2004). Vårt empiriske materiale kan ikke si noe om gutter spesifikt.

Vi har i denne studien kun lyttet til jentenes egne fortellinger om hvordan de håndterer utfordringer i hverdagen. Studien kunne om mulig vært styrket og datamaterialet utdypet ved å gjennomføre feltarbeid og deltakende observasjon (Hammersley & Atkinson, 2019).

Vi kan ikke hevde at det er jenters perspektiv på mestring som framkommer i studien. Det er vår fortolkning av mestringsarbeid og man vil kunne hevde at det er et skjevt maktforhold der forskerne har definisjonsmakten framfor informantene. Samtidig vil dette kunne være et redelig

grep såfremt det er tydeliggjort (Follesøe, 2018). Vi har forholdt oss til jentenes hverdagsbeskrivelser og får på den måten tilgang til hverdagslivets utfordringer sett fra jentenes ståsted. Nødvendigheten av å bruke det analytiske begrepet arbeid kan diskuteres, men vi oppfatter at det presiserer at mestring er aktivt, har en intensjon og at den gjøres i en kontekst – særlig med hensyn til unngåelsesarbeid.

Videre forskning bør fokusere mer på jenters mestringsarbeid i relasjon til institusjonelle rammer og føringer nå som «Folkehelse og livsmestring» blir en mer innarbeidet praksis i skolen. Ved å utføre en fullverdig institusjonell etnografisk analyse (Smith, 2005) vil man mer tydelig kunne få fram sosiale organiseringer og styringsrelasjoner i mestringsarbeidet.

Om artikkelen

Artikkelen er del av et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Agder.

Referanser

- Alderson, P. (2004). Ethics. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 97-112). Sage.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology, New Visitas for Qualitative Research*. Sage.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016, Nasjonale resultater*. NOVA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5106/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019, Nasjonale resultater*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Bøe, T. D. (2009). «Ingen kan være eksperter på kjærlighet» - om psykisk helsefremmende arbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6(4), 320-329.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2009-04-04>
- Bøe, T. D. (2021). Demokrati og hjertebank. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 25-35.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-04> ER

- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher*, 4(3), 5-16.
<https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol Bull*, 127(1), 87-127.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(6), 976-992.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends right? – Inside kid's culture*. Joseph Henry Press.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategiplan for god psykisk helse (2017-2022)*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07> ER
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J. & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(2), 127-134.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.006>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Follesø, R. (2018). Kan jeg se det du ser? Om perspektiv i ungdomsforskning. I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.) *Ungeperspektiver tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (s. 245-264). Aalborg universitetsforlag.
- France, A. (2004). Young People. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 175-190). Sage.
- Gotfredsen, A. C., Goicolea, I. & Landstedt, E. (2020). Carving out space for collective action: a study on how girls respond to everyday stressors within leisure participation. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 15(1), 1815486-1815486.
<https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1815486>

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Educ Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in practice* (Ed. 4). Routledge.
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity?". *The Centennial Review*, 36(3), 437-470. <http://www.jstor.org/stable/23739232>
- Heffer, T. & Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *PLoS one*. 12(10). 10.1371/journal.pone.0186057
- Helse og omsorgsdepartementet. (2015). *Mld. st. 19 (2014-2015) Folkehelsemeldinga - Mestring og muligheter*. H. o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263, Issue. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachm ent/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Herzog, H. (2012). Interview location and its social meaning. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The sage handbook of interview research, the complexity of the craft* (2. utg., s. 207-217). Sage.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., Brennan, P. L. & Schutte, K. K. (2005). Stress generation, avoidance coping, and depressive symptoms: a 10-year model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(4), 658-666. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.4.658>
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). 10.1177/1049732305276687
- Högberg, B., Strandh, M. & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – The role of school-related stress. *Social Science & Medicine*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Haavind, H. (2019). Livsformsintervjuet: en veiviser til subjektive erfaringer. I A. Jansen & A. Andenæs (Red.), *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep* (s. 26-56). Universitetsforlaget.

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetradisjoner i samfunnsvidenskabelig forskning. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse, syv traditioner* (s. 9-26). Hans Reitzels forlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. 10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01 E
- Klomsten A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2). <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Lund, J., Andersen, A. J. W. & Haugland, S. H. (2019). The social gradient in stress and depressive symptoms among adolescent girls: A systematic review and narrative synthesis. *Norsk epidemiologi*, 28(1-2), <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3048>
- Lund, J., Madsen O. J. & Haugland, S. H. (2021). Å gjøre "det som er liksom planen da" – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 255-268. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2801>
- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I Ødegård, G. & Pedersen, W. (Red.), *Ungdommen* (s. 207-229). Cappelen damm akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/142>
- Magnussen, M-L. (2015). Familieforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I Widerbeg, K. (Red.), *I hjertet av velferdsstaten* (s. 52-78). Cappelen Damm Akademisk.
- Magnussen, M-L., Lund, R. W. B. & Wallevik, H. B. (2018). Et kjønnet rom for akademisk skriving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-02) 85-103.
- Masson, J. (2004). The legal context. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing Research with Children and Young People* (s. 43-58). Sage.
- Maynard, D. M. B. (2012). Adolescence: Sequence of coping behaviours. I B. Molinelli & V. Grimaldo (Red.), *Handbook of the Psychology of Coping: New Research* (s. 169-187). Nova Science Publishers, Inc. http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook?sid=b4a0f4e6-3d47-46c5-a9a5-a64b6b5506fc%40pdc-v-sessmgr03&ppid=pp_184&vid=0&format=EB
- Murray, C. (2010). Conceptualizing Young People's Strategies of Resistance to Offending as 'Active Resilience'. *The British Journal of Social Work*, 40(1), 115-132. <http://www.jstor.org/stable/43687425>

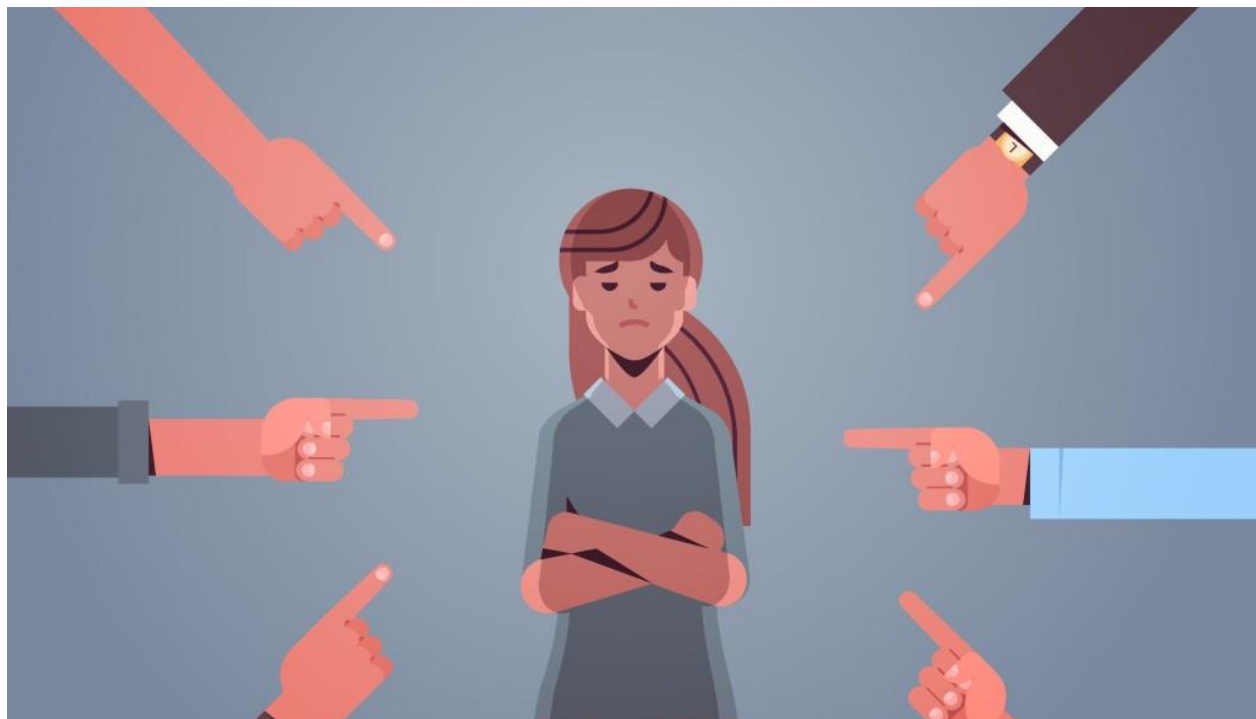
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018) Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-02), 6-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Opplæringslova (2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* [§2-1] (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publications Inc
- Penley, J. A., Tomaka, J. & Wiebe, J. S. (2002). The Association of Coping to Physical and Psychological Health Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 551-603. <https://doi.org/10.1023/A:1020641400589>
- Persike, M. & Seiffge-Krenke, I. (2012). Competence in coping with stress in adolescents from three regions of the world. *J Youth Adolesc*, 41(7), 863-879. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9719-6>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F. & Hankin, B. L. (2021). Individual Differences in Adolescent Coping: Comparing a Community Sample and a Low-SES Sample to Understand Coping in Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 693-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Pronk, R. E. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's "Mean," But What Does It Mean to Adolescents? Relational Aggression Described by Victims, Aggressors, and Their Peers. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 175-204. <https://doi.org/10.1177/0743558409350504>
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping With Relationship Stressors: A Decade Review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x>
- Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N. (2000). Long-Term Effects of Avoidant Coping on Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 617-630. <https://doi.org/10.1023/A:1026440304695>
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. & Wang, C. E. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 44(3), 236-247. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping>
- Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I Ødegård, G. & Pedersen, W. (Red.), *Ungdommen* (s. 87-110). Cappelen damm akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/142>

- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic*. Northeastern university press.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press. Inc.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-72). Fagbokforlaget.
- Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2017). Associations of stressful life events with coping strategies of 12-15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26(8), 993-1003. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0979-x>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I M. Ungar (Red.), *The Social Ecology of Resilience - A Handbook of Theory and Practice* (s. 13-32). Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket, overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Van Breda, A. D. (2019). Resilience and culture in South Africa: The case of 'acceptance'. I U. Straub, G. Rott & R. Lutz (Red.), *Knowledge and social work: Volume VIII: Social work of the South* (s. 327-344). Paulo Freire Verlag.
- Washburn-Ormachea, J. M., Hillman, S. B. & Sawilowsky, S. S. (2004). Gender and Gender-Role Orientation Differences on Adolescents' Coping with Peer Stressors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 31-40. <https://doi.org/10.1023/A:1027330213113>

Vedlegg 4

Bloggtekst

Nei, vi må ikke snakke om det.



Jeg tenker at det er sannsynlig at jeg, ved å være med å sette søkelys på unge jenter og psykiske helseplager, er med å forsterke og sementere forestillinger i samfunnet, skriver Janne Lund. Illustrasjon: Colourbox

Nei, vi må ikke snakke om det

Ungdom og psykisk helse er skikkelig i vinden. Men er forskningen min i seg selv med å forsterke problemet?

Janne Lund PH.D.-STIPENDIAT VED INSTITUTT FOR PSYKOSOSIAL HELSE, UNIVERSITETET I AGDER.

Onsdag 15. januar 2020 - 10:53

<https://blogg.forskning.no/helsebloggen/nei-vi-ma-ikke-snakke-om-det/1621835>

Jeg forsker på psykiske helseplager blant ungdomsjenter. Vanlige, moderate psykiske helseplager. Slitenhet. Stress og sånn. Og jeg lurer på om det egentlig er riktig av meg å forske på det.

«Å, så spennende!» sier folk. «Å, for et viktig tema!» «Ååå, det er det mye av!» «Ååå, det er det behov for!» sier folk. Jeg nikker og sier «Ja, kanskje det».

Så forteller folk om noe de har sett eller hørt. Noen de kjenner som strever psykisk. Ei ung jente som er mega stressa. Noe om psykt flink. Noe om generasjon prestasjon. Eller de forteller om en tv-serie de har sett. En dokumentar om ungdom med psykiske helseplager. Eller de sier at de har lest en nyhetssak om en ny rapport som har kommet. 25 prosent av jentene er deprimerte. Eller var det 30 prosent?

«Så bra at du forsker på det.» sier folk. Jeg nikker igjen. «Ja. Kanskje det er bra». «Det må være spennende», sier folk. «Ja. Det er spennende». Jeg klarer ikke å si mer. Et tankeras er på vei ned fra hjernen og jeg lukker munnen i det tankene treffer ganen. Jeg får bare så vidt smakt på dem. Bang. Lukk munnen før det lekker ut.

Ungdom og psykisk helse er et tema som «alle» vil snakke om. Som alle har en mening om og en eller annen forklaringsmodell for. Et tema som media i perioder skriver mye om. Og jeg. Jeg tenker at vi kanskje burde fokusere mindre på det. Men det kan jo ikke jeg si – jeg som til og med er lønnet for å fokusere på det! I løpet av stipendiatperioden min har jeg begynt å tenke at mye av det godhjertede engasjementet rundt psykisk helse og mye av det vi godhjertet gjør for å bøte på stress og psykiske helseplager ikke er bra i det hele tatt. Men jeg vil ikke kvele det gode engasjementet og folks iver etter at vi må gjøre noe med problemet. Så jeg sier ikke noe. Ikke ennå i alle fall.

Men jeg har lyst til å si «Nei».

«Nei, jeg vet ikke om det er så viktig». «Nei, jeg vet ikke om det er behov for det». «Nei, jeg vet ikke om det er så bra at jeg forsker på det». Og jeg som tidligere jobbet som sosiallærer og ivret for psykisk helse i skolen tenker nå «Nei!» Nei jeg vil ikke ha økt skolehelsetjeneste. Nei, jeg vil ikke ha skolepsykolog. Nei, jeg vil ikke ha stressmestring i skolen, jeg vil ikke ha mindfulness, jeg vil ikke ha yoga, jeg vil ikke ha åpne samtaler om hvordan vi egentlig har det. Nei, jeg vil ikke ha mer blest om psykisk helse. Nei. Jeg vil ikke ha mer.

Jeg vil ha samfunnsfag. Og historie. Og naturfag. Og RLE. Og gym. Og kunst. Og håndverk. Og norsk. Og engelsk. Og tysk. Og valgfag. Og mat og helse. I alle fall mat. Til nøds helse. Er det noe mer jeg vil ha. Ja. Nynorsk. Nynorsk vil jeg ha – bare for at elevene skal ha noe å være sint på. Utenom seg selv. Det er sunt å være sint på noe – utenfor seg selv. Nynorsken kan godt være vår tids fugleskremsel og frustrasjons-søppelcontainer. Ja til nynorsk. Og skolestreik vil jeg ha. Streik for klima. Masse streik. Jeg vil ha sinte, opponerende elever, som er sinte på voksne og sinte på samfunnet.

Andel ungdom som rapporterer om psykiske helseplager har økt gradvis de siste årene. Parallelt med økningen har oppmerksomheten rundt psykisk helse økt. Man jobber for større åpenhet, mer kunnskap, lavterskeltilbud, tiltak i skolen, økt skolehelsetjeneste. Så langt ser det egentlig ikke ut til å hjelpe – i det store bildet. Jeg mener at vi nå må stille oss spørsmålet: Kan det være at noe av alt det vi gjør for å hjelpe ikke er en hjelp i det store bildet? Kan det være at hjelpen er en del av det store problembildet? Kan det være at vi og måten vi er i verden på er en del av det store problembildet? Jeg tror det.

Jeg tror noe av det kan forklares med Den Terapeutiske Kultur (Madsen, 2017). Om hvordan psykologien har beveget seg langt ut over sine rammer og infiltrert omtrent alle spektre av samtidskulturen vår. Vi er overfokuserte på det psykiske. Er det til det gode at vi forsøker å løse samfunnets helseutfordringer på individnivå, med psykologiske strategier, eller om vi burde se etter andre løsninger? Har vi gått for langt i å få individet til å gå «inn i seg selv» etter løsninger på sine utfordringer?

Jeg tenker at økningen av psykiske helseplager hos unge jenter ikke nødvendigvis er et problem som har opphav hos dem selv. Ei heller tilhører løsningen dem selv. Det mener dog noen av jentene som jeg har intervjuet i mitt prosjekt.

«Det er meg selv som stresser meg selv» sier de.

Det er fristende, og det virker logisk og riktig, å tilby dem verktøy og kurs i å mestre stress og å mestre prestasjonspress. Men på sikt er det ikke sikkert det er til det beste. Dersom vi hengir oss til terapeutiske løsninger og selvhjelpsstrategier kan det være at vi gjør jentene en bjørnetjeneste. Et stressmestringskurs kan fort bli enda en ting som man skal klare. Tenk, jeg har til og med fått gå på kurs, og fortsatt klarer jeg ikke å ta kontroll over stresset mitt. Jeg er virkelig helt udugelig.

Hva med å heller gå utover? Forsøke å forstå og å endre på det som stresser dem? Jeg har nok en hang til å tenke at vi må endre på samfunnet og kulturen vår. Det er det som er problemet. Ja. Fint nok. Langsiktige politiske løsninger for å endre på konkurransesystemet, kapitalismen, målingskultur, individualisme og nyliberalisme. Madsen (2018) beskriver det som en venstrevridd idealpolitisk forklaringsmodell. Vel. Dette blir en annen debatt. Jeg lar den ligge her. Men.

Det er vel ikke noe etisk dilemma i at jeg tror vi må endre på måten vi arbeider med et problem på? Nei, egentlig ikke. Utfordringen er at jeg også tror at det er en tredje komponent her. En komponent som gjør at jeg får lyst til å ikke snakke om temaet mitt i det hele tatt.

«Ved å navngi en tendens ved samtiden (...) er det alltid en fare for at man i denne velmente manøveren bidrar til å sementere og forsterke det man i utgangspunktet vil advare mot» (Madsen, 2018, s. 21)

Jeg tenker at det er sannsynlig at jeg, ved å være med å sette søkelys på unge jenter og psykiske helseplager, er med å forsterke og sementere forestillinger i samfunnet. Forestillinger om at «vi må snakke mer om psykisk helse», «vi må vite mer om psykisk helse», «vi må vite mer om psyken» «vi må vite mer om hvordan det er å være ung jente i dag». Jeg har til og med sagt sistnevnte selv i radiointervju. Men nå tenker jeg at vi ikke trenger det, jeg vet jammen meg ikke om vi trenger å vite mer. Vi trenger hvert fall ikke snakke mer om unge jenter i media. Jeg tror jeg sier nei hvis det blir et neste radiointervju. Er det uetisk av meg?

Ja, jeg tenker at det til og med kanskje er uetisk av meg å forske på dette. Jeg tenker at det kanskje var bedre om jeg ikke holdt på med dette tema. Men så er nok det også en litt for enkel løsning. Kanskje det er bedre å slutte å snakke om det? Men selvfølgelig er det ikke det.

Problemet, slik det framstår for meg selv, er at jeg ikke har lyst til å snakke om forskningen min. Når jeg blir møtt med engasjement og lovord om det viktige temaet mitt – så blir jeg gretten inni meg. Gretten og mutt. Og så tenker jeg, «Nei. Jeg vet jammen meg ikke om det er så viktig».

Jeg tenker at det hadde vært sunnere for oss alle å tenke på noe annet. Men jeg lukker munnen. Fort. Før grettenheten siver ut.

Kan vi jobbe for bedre psykisk helse uten å snakke om psykisk helse? Jeg ønsker at vi skal slutte å bruke psyke-ordene så mye. Men da får vi hverken blest om eller pengestøtte til det vi holder på med. Ungdom og psykisk helse er virkelig poppis. Skikkelig i vinden.

Karusell-barnesangene ringer i hodet. «Skynd deg på, skynd deg på, nå skal karusellen gå». Jeg, det forskende nyliberalistiske mennesket, er med på en karusell som jeg helst vil stoppe. Men jeg har akkurat puttet på penger og karusellen går.

Vedlegg 5

Kvittering fra NSD

Bekreftelse på endring fra NSD

Janne Lund
Institutt for psykososial helse Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 07.06.2017

Vår ref: 54284 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54284</i>	<i>Sosial ulikhet og psykiske helseplager hos unge jenter på Agder</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Janne Lund</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/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 11.06.2025, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



FORMÅL

Formålet med dette prosjektet er å gi ny kunnskap om unge jenters egenopplevelse av psykiske helseplager i lys av sosiale ulikheter. Forskningen skal foregå i et tett samarbeid mellom forsker og informanter i jevnlig samtaler. Samtalene vil dreie seg om hva informantene strever med, deres opplevelser av utfordringene og hvordan de mestrer sin hverdag.

Overordnet forskningsspørsmål er: Hvordan opplever unge jenter med psykiske helseplager sin livssituasjon, og hvordan er sammenhengene mellom deres erfaringer og deres sosioøkonomiske bakgrunn? Dette besvares gjennom to delspørsmål:

1. Hvordan opplever jentene selv situasjonen?
2. Hvilke mestringsstrategier (ressurser og nyttiggjørelse av disse) tas i bruk hos jenter fra ulike sosioøkonomisk bakgrunn?

UTVALG OG METODE FOR DATAINNSAMLING

Utvalget består av jenter på 10. trinn i ungdomsskolen med psykiske helseplager i form av stress og/eller nedtrykthet. Utvalget skal komme fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner.

Ungdommene skal intervjues av forskeren. Ungdommene blir også bedt om å føre dagboknotat om et spesifikt tema i en bestemt periode. Ungdommenes foresatte skal fylle ut et skjema om deres sosioøkonomiske bakgrunn.

Det behandles sensitive personopplysninger om ungdommenes psykiske helseforhold.

FØRSTEGANGSKONTAKT OG REKRUTTERING

I følge meldeskjemaet skal jentene rekrutteres gjennom sosiallærere, helsesøstre og kontaktlærer. Personvernombudet forutsetter at det ikke opprettes kontakt mellom ungdommene og forsker, før jentene og deres foresatte har samtykket til å delta i forskningsprosjektet. Dette er for å ivareta konfidensialitet og frivillighet ved rekruttering.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet og formulert slik at det er tilpasset ungdommenes ordforråd.

Vi minner om at dato for forventet prosjektslutt (11.06.2025) må legges til skrivet, sammen med informasjon om at innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres. Vi viser til epostkorrespondanse med forsker 06.06.2017 hvor dette avklares.

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge ikke å delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

UTSATT GRUPPE

Utvalget som skal intervjues befinner seg i en sårbar situasjon. Personvernombudet forstår det slik at forskeren har kompetanse på å snakke med lignende grupper, ettersom hun har bakgrunn som barnevernspedagog og sosiallærer i ungdomsskolen. Vi viser til epost fra forsker datert 06.06.2017 hvor det avklares at forsker vil råde ungdommene til å ta kontakt med helsesøster eller lavterskeltilbud i kommunen dersom ungdommene har behov for oppfølging i etterkant av forskningsprosjektet.

Dersom forsker opplever at det er fare for ungdommenes liv og helse vil forsker videreformidle dette til relevante instanser. Dette opplyses om i informasjonsskrivet til ungdommene og deres foresatte. I epost fra forsker opplyses det om at forsker vil søke råd hos en psykologfaglig drøftingspartner dersom hun er i tvil om slike situasjoner. Vi minner om at forsker bare kan diskutere anonyme opplysninger om ungdommene med ansatt i kommunen.

TREDJEPERSONER

I datainnsamlingen kan det fremkomme identifiserende og sensitive opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner kan være ungdommenes foresatte, søsken, venner eller andre. Behandlingen anses nødvendig for formålet, da det i mange tilfeller vil være vanskelig for informanten å besvare spørsmålene uten å identifisere involverte tredjepersoner. Vi forstår det slik at fokus vil være på informanten og deres opplevelser. Vi forutsetter at det kun registreres opplysninger om tredjepersoner som er nødvendig for formålet med prosjektet, og at disse anonymiseres fortløpende så fremt det lar seg gjøre. Personopplysningene skal kun behandles en kort periode, og ingen enkeltpersoner vil gjenkjennes i publikasjoner. Personvernombudet finner derfor at opplysningene kan behandles i henhold til personopplysningsloven § 8 d) og § 9 h).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, er det viktig at dere krypterer opplysningene tilstrekkelig.

REK

Prosjektet er vurdert å falle utenfor helseforskningslovens bestemmelser (ref: 2016/380 REK sør-øst D)

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 11.06.2025 . Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

- slette digitale lydopptak

Janne Lund

Fra: Belinda Helle <belinda.helle@nsd.no>
Sendt: torsdag 19. oktober 2017 12.41
Til: Janne Lund
Emne: Prosjektnr: 54284. Sosial ulikhet og psykiske helseplager hos unge jenter på Agder

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 10.10.2017.

UTVALG

Vi har nå registrert at det skal inkluderes jenter som går i 9. eller 10. klasse.

REKRUTTERING

Ungdomsjentene skal rekrutteres via skolen og ved bruk av snøballmetoden. Ved sistnevnte fremgangsmåte anbefaler personvernombudet at vedkommende som videreformidler forespørsel ber interesserte kontakte forsker, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at forsker/student kan ta kontakt.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Informasjonsskrivet vedlagt endringsskjemaet er godt utformet.

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang.

INFORMASJONSSIKKERHET

Ungdommer som ønsker å delta i prosjektet kan sende samtykkeerklæring på SMS eller epost direkte til forsker. Personvernombudet legger til grunn at dette er avklart med behandlingsansvarlig institusjon. Videre anbefaler vi at samtykkeerklæringene slettes fra mobile enheter fortløpende og oppbevares på annet sikkert sted.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Belinda Gloppen Helle
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
Tlf: (+47) 55 58 28 74

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
Tlf: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 6

Informasjon om vedtak fra REK.

Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst	Gjøril Bergva	22845529	07.04.2016	2016/380 REK sør-øst D
			Deres dato:	Deres referanse:
			16.02.2016	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Janne Lund
Universitetet i Agder

2016/380 Sosial ulikhet og psykiske helseplager hos unge jenter på Agder

Vi viser til søknad om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden ble behandlet av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK sør-øst D) i møtet 16.03.2016. Vurderingen er gjort med hjemmel i helseforskningsloven § 10, jf. forskningsetikkloven § 4.

Forskningsansvarlig: Universitetet i Agder
Prosjektleder: Janne Lund

Prosjektleders prosjektbeskrivelse

Forskningen skal gi ny kunnskap om unge jenters egenopplevelse av psykiske helseplager i lys av sosiale ulikheter. Forskningen skal foregå i et tett samarbeid mellom forsker og informanter i jevnlig samtaler. Samtalene vil dreie seg om hva informantene strever med, hvordan de opplever det og hvordan de mestrer sin hverdag. Overordnet forskningsspørsmål er: Hvordan opplever unge jenter med psykiske helseplager sin livssituasjon, og hvordan er sammenhengene mellom deres erfaringer og deres sosioøkonomiske bakgrunn? Dette besvares gjennom tre delspørsmål: 1. Hvordan er sammenhengene mellom sosioøkonomiske forhold og jenter som rapporterer om psykiske helseplager? - Besvares gjennom kvantitativ analyse av data fra Ungdata (inngår i annet prosjekt). 2. Hvordan opplever jentene selv situasjonen? 3. Hvilke mestringsstrategier (ressurser og nyttegjørelse av disse) tas i bruk hos jenter fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn? Besvares gjennom samtaler/intervjuer med utvalgte jenter.

Vurdering

Fokus i søknaden er på opplevelse og mestring av normale livsproblemer. Komiteen oppfatter ikke dette som forskning på helse og sykdom som sådan. Det samme gjelder forskning på forholdet mellom egenrapportering og sosioøkonomisk bakgrunn, og mestringsstrategier.

Komiteen vurderer at prosjektet, slik det er presentert i søknad og protokoll, ikke vil gi ny kunnskap om helse og sykdom som sådan. Prosjektet faller derfor utenfor REKs mandat etter helseforskningsloven, som forutsetter at målet med prosjektet er å skaffe til veie "ny kunnskap om helse og sykdom", se lovens § 2 og § 4 bokstav a).

Det kreves ikke godkjenning fra REK for å gjennomføre prosjektet. Det er institusjonens ansvar å sørge for at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte med hensyn til for eksempel regler for taushetsplikt og personvern samt innhenting av stedlige godkjenninger.

Vedtak

Prosjektet faller utenfor helseforskningslovens virkeområde, jf. § 2 og § 4 bokstav a). Det kreves ikke godkjenning fra REK for å gjennomføre prosjektet.

Klageadgang

REKs vedtak kan påklages, jf. forvaltningslovens § 28 flg. Klagen sendes til REK sør-øst D. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK sør-øst D, sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag for endelig vurdering.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn på korrekt skjema via vår saksportal:

<http://helseforskning.etikkom.no>. Dersom det ikke finnes passende skjema kan henvendelsen rettes på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no.

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Komiteens avgjørelse var enstemmig.

Med vennlig hilsen

Finn Wisløff
Professor em. dr. med.
Leder

Gjøril Bergva
Rådgiver

Kopi til: veslemoy.rabe@uia.no

Universitetet i Agder ved øverste administrative ledelse: post@uia.no

Vedlegg 7

Notatlapp fra informasjon i klassene.

Janne Lund
Universitetet

① Forskningsprosjekt - finne ut mer om hvordan det er å være ungdomsjente nå for tiden.
OUTER! En del jenter stressa, nedfor slitne. → vite mer
Flere og flere glutter også. Men i dette prosj. skal jeg ha kontakt

② Derfor er jeg her nå. Intervjue jenter. 10kl.
deres stemmer.

Intervjue om hverdagen deres - hvordan å være ungdom og jent i dag.
Enten dere er stressa nedfor eller ikke
Er. m. stress - nedfor - kan snakke om det også.

③ Intervjuene er som at vi sitter og snakker.

Jeg spør, dere forteller

Allt ø fiullig

Lydopptak - hvis ok for dere

Anonymt

Tauskutsplikt

④ Håper noen vil. Jeg trenger deres stemmer.

⑤ Hvis dere vil må dere få underskrift hjemme.

Brev hjem - info om prosjekt - skrive under

- sende til meg → mobil

Jeg tar kontakt - vi aut. møte - som passer for dere.

Alle har noe å si

Vedlegg 8

Informasjons- og samtykkebrev til informanter.

Informasjon til foreldre

30.10.2017

Forskningsprosjekt om ungdomsjenters erfaring med stress og nedtrykthet

Du får dette brevet fordi jeg vil fortelle deg om et forskningsprosjekt som jeg holder på med der din datter kan delta.

Jeg heter Janne Lund og har tidligere jobbet som sosiallærer på en ungdomsskole. Nå er jeg ansatt på Universitetet i Agder og jobber med et forskningsprosjekt om jenter, stress og nedtrykthet.

Det er mange ungdomsjenter som sier at de er så stressa, at de er slitne og at de føler seg nedfor (ca 25 - 30 %). Dette kommer bla. fram i en undersøkelse som heter Ungdata som gjennomføres i alle kommuner hvert år. Jeg ønsker nå å snakke med ungdomsjenter for å finne ut mer om hvordan det er å være ungdom i dag.

Jeg vil gjerne intervju din datter om hennes hverdag og hennes tanker om det å være ungdom i dag, samt om hennes egne opplevelser med å være stressa, sliten, nedtrykt eller liknende, dersom hun har erfaring med dette.

Dersom din datter har lyst til å snakke med meg må du som foresatt samtykke til hennes deltakelse. Dette gjør du skriftlig til meg på mail eller SMS. Se informasjon på andre siden av arket.

Dersom din datter blir med i prosjektet kommer hun til å møte meg for intervju en eller flere ganger. Dette avtaler jeg med henne underveis. Jeg møter henne i skoletida eller etter skoletid ut i fra hva som passer best for henne og for skolen. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta og hun kan når som helst hoppe av prosjektet. Jeg tar lydopptak av intervjuene dersom det er ok for henne. Hun bestemmer selvfølgelig selv om jeg får lov til det eller ikke.

Jeg har taushetsplikt om alt som blir sagt i intervjuene. Dersom det kommer fram informasjon som er til fare for jentas helse og liv må jeg likevel si fra om dette, slik at hun kan få hjelp.

Intervjuene er en del av et større prosjekt om sosial ulikhet og psykiske helseplager. Informasjonen fra intervjuene skal brukes i forskning og publiseres i artikler, foredrag o.l. All informasjon publiseres anonymisert. Prosjektet har sluttdato år 2025, da skal all informasjon og lydopptak anonymiseres.

Vennlig hilsen Janne Lund

Samtykkebrev

30.10.2017

Forskningsprosjekt om stress og nedtrykthet blant ungdomsjenter

Hei du som er jente og går i 10. klasse,

Jeg heter Janne Lund og har tidligere jobbet som sosiallærer på en ungdomsskole. Nå jobber jeg på Universitetet i Agder med forskning. Jeg trenger noen jenter som kan være med i et forskningsprosjekt.



Det er mange jenter som sier at de er så stressa, at de er slitne, og at de føler seg nedfor. Jeg vil finne ut mer av hvordan hverdagen er for dere jenter og hvordan dere opplever dagene deres. Jeg vil gjerne snakke med deg enten du er stressa eller ikke. Du vet uansett noe om hvordan det er å være ungdom nå!

Vil du snakke med meg om dette tema? Da må du og en av foreldrene dine gi meg skriftlig beskjed. Se informasjon under.

Du får mer informasjon første gang vi møtes, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet.

Vennlig hilsen Janne Lund

Samtykke

1. Fyll ut
2. Scan eller ta bilde med mobilen
3. Send til janne.lund@uia.no, eller mob. 99640729 (Janne Lund sin mobil)

Navn (jente)..... vil delta i forskningsprosjektet om stress og nedtrykthet blant ungdomsjenter slik det er beskrevet på side 1 og 2 av dette arket.

Jeg (underskrift fra foresatt).....samtykker til at min datter deltar i prosjektet slik det er beskrevet på side 1 og 2 av dette arket.

Mobilnummer: (som forsker kan kontakte dere på for å avtale intervju)

Dere kan også bare skrive en vanlig mail eller SMS der dere skriver «Vi, (navn på foreldre og jente), har fått informasjon om forskningsprosjektet om stress og nedtrykthet blant ungdomsjenter og samtykker til at (navn på jente) deltar i forskningsprosjektet».

Vedlegg 9

Eksempel på hverdagsskjema (anonymisert).

Hverdagsskjema (anonymisert)

Hvor	Hva	Hvem	Mobilen
Hjemme	7.55 står opp. Foreldrene mine vekker meg. Jeg sovner igjen. Først kommer mamma. Så kommer pappa, for å si at han skal gå.	Mamma og pappa. Mamma går på jobb..	Holder ikke på med den før jeg går til skolen..
	Fikser meg, går på do, kler på meg,	Stort sett alene.	
	spiser		
	pusser tenna		
	yttertøy		
Skolevei	8.15-20. Går eller sykler	Oftest alene	musikk
Skolen,	Sitter på benk i ganga utenfor klasserom	Mobil, snakker med venner	Holder ikke på med den på skolen (mobilfri skole)
	Matte, prøve		
	Friminutt, snakker	Venner fem. + div.	
	Norsk	Klassen, sidekamerat	
	Friminutt, snakker	Venner ca fem. + div.	
	Norsk		
	Spisefri		
	Engelsk		
	Friminutt		
Naturfag			
Hjemvei	Går	Skolevenninne	Musikk
Hjemme		Alene	Holder på med den hjemme..
	Spise		
Til trening			
Trening	Jobb som trener (idrett)		
	Trening		
Hjemvei			
Hjemme	Middag	Mamma, pappa, søster	
	Dusjer		
	Lekser		Musikk, lydløs
	venner		Sjekker mob når ferdig lekser. Sjekker sos medier, snakker med folk
	Netflix		spiller
	Legger meg		

Vedlegg 10

Kaos-kart, vurderingsarbeid, IE.

Kart over tekster som er i spill i jentenes vurderings-stress

