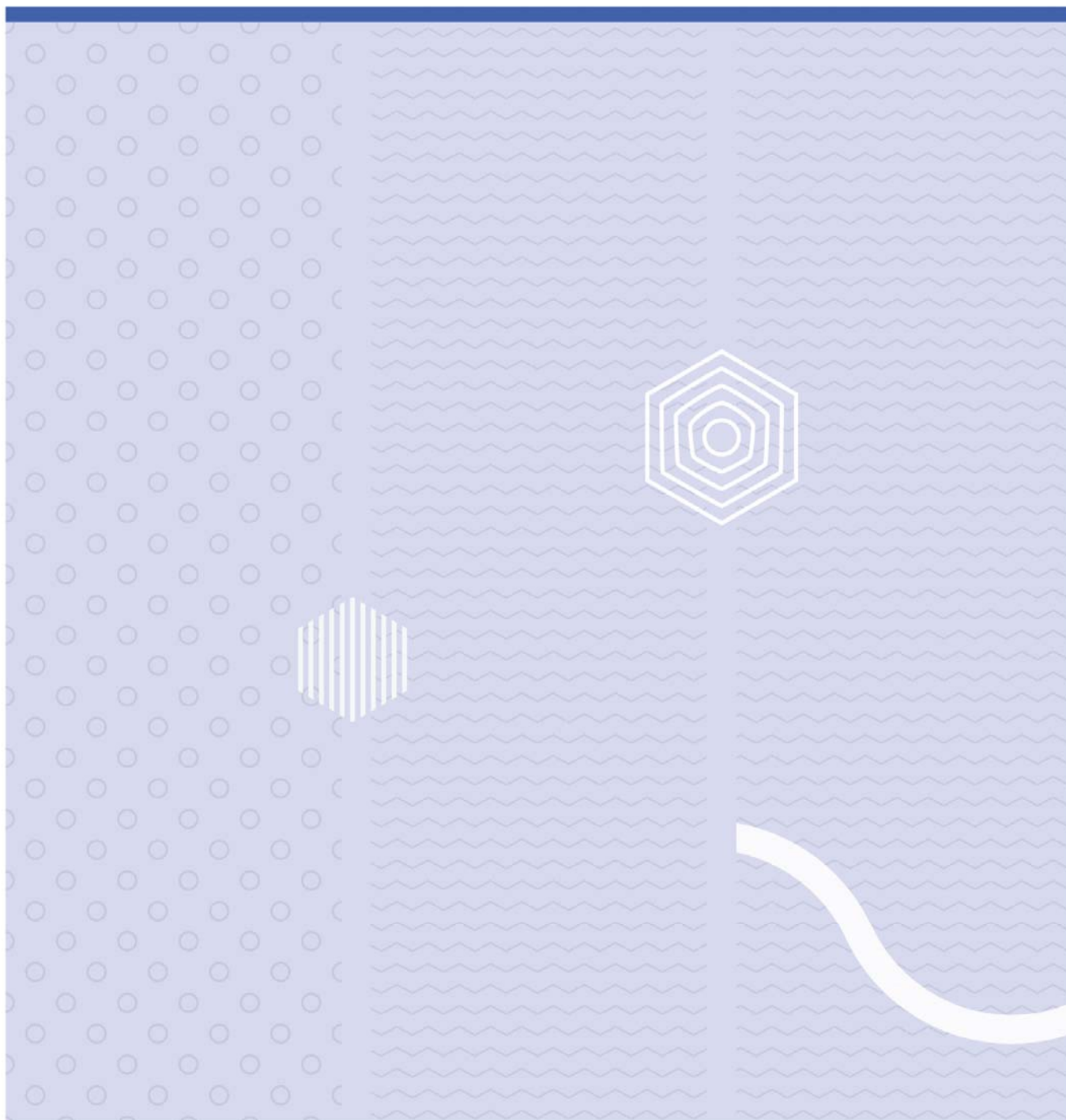


Nina Kamfjord Fjordbo

Fra tidlig mestring – til forventning om master

Fortellinger om skolehverdag, skolestress og psykisk helse – før og nå



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Helse og Sosialfag
Institutt for Sosialfag
Kjølnes ring 56 3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2020 Nina Kamfjord Fjordbo

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som hensikt å undersøke hvorvidt skolereformene på 1990 – tallet kan ha bidratt til den økende forekomsten av stress og psykiske plager hos ungdom. Gjennom skolereformene de siste tiårene har kompetansekrav og fagfokus, via målstyring, økt (Haug, 2004, 2017). Samtidig indikerer de seneste Ungdataundersøkelsene at ungdom, og da særlig jenter, har flere psykiske helseplager nå enn tidligere (Bakken, 2019). De unge setter helseplagene i sammenheng med skolerelatert stress (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017).

Målet med oppgaven har vært å finne ut av hvordan skolehverdagen har endret seg for de unge i løpet av de siste 20-30 årene. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling: *Hva forteller dagens forskning om skolestress, og hva forteller voksne kvinner om hvordan de opplevde skolens krav da de var unge?* For å besvare problemstillingen, har jeg først presentert forskning som forteller om skolestress. Jeg har videre presentert mitt kvalitative forskningsarbeid, der jeg intervjuet voksne kvinner om opplevelsene og minnene de har i forhold til skolens krav den gang de var elever på videregående skole.

Myndighetene har, gjennom innføring av skolelover og skolereformer, hatt som hensikt å legge til rette for at alle unge skal få muligheter til å tilegne seg den kompetansen som kreves i forhold til de kontinuerlige endringene som skjer i vår samfunnsstruktur (Frønes 2018). Hvorvidt reformene har vært vellykkede eller ikke lar seg vanskelig måle, og det er muligens derfor få har studert effekten av dem nøye (Haug, 2017). Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg funnet at det litteraturen forteller om opplevelser av skolestress hos unge jenter i dag, kan sammenliknes med hva voksne kvinner forteller om sine opplevelser da de var unge. Forskjellen ligger i betydningen av gode skoleprestasjoner, og hvilke konsekvenser dette fører til for dagens unge. Ambisjonsnivået hos jenter i dag er høyere enn det funnene i mine intervjuer indikerer.

Abstract

The purpose of this master`s-thesis is to examine whether school reforms in the 1990s may have contributed to the increasing existence of stress and psychological distress in young people. Through the school reforms in recent decades, competence requirements and professional focus have increased (Haug, 2004, 2017). At the same time, the latest “Ungdata” research indicates that young people and especially girls, have more mental health problems now than before (Bakken, 2019). Young people put health problems in the context of school-related stress (Eriksen, Sletten, Bakken and von Soest, 2017).

The aim of the assignment has been to find out how school life has changed for the young people over the last 20-30 years. I have therefore formulated the following research questions: *What does today's research tell us about school stress, and what do adult women tell us about how they experienced school demand and requirements when they were young?* To answer the questions, I have presented research about school stress among youth today. I further presented my qualitative research work, in which I interviewed adult women about the experiences and memories they have in relation to everyday school experiences and requirements.

The authorities have, through the introduction of school laws and school reforms, intended to facilitate that all young people have the opportunity to acquire the skills required in relation to the continuous changes happening in our social structure (Frønes 2018). Whether the reforms have been successful or not is difficult to measure, and this is probably why few people have studied them carefully (Haug, 2017). Through my research work I have found what the literature tells about experiences of school stress in young girls today, up to a certain degree, can be compared to what adult women tell about their experiences when they were young. The difference lies in the importance of good school performance, good grades and the consequences of school performance for young people today. The level of ambitions among girls today is higher than the findings in my interviews indicate.

Forord

Etter mange år borte fra både dagliglivet som lærer i skolen, og ikke minst fra livet som student, er det godt å være tilbake. Etter 15 år med arbeid innenfor andre felt, føles det litt som å komme hjem, når jeg nå har fått bruke mye tid på å studere litteratur som har med skole og ungdomstid å gjøre.

Jeg synes arbeidet har vært interessant og lærerikt. Det har gitt meg økt innsikt i betydningen av å være kildekritisk i forhold til litteratur, forskningsresultat og nyhetsfremstillinger i ulike medier. Gjennom arbeidet har jeg fått ny kunnskap om et viktig tema som har opptatt meg lenge. Jeg er likevel ikke utlært, og vil trolig aldri bli det. Forskningsarbeidet har reist nye spørsmål som jeg vil bringe med meg både i jobbsammenheng, og i samfunnsdebatter.

Selv om det har vært et privilegium å kunne sette av så mye tid til å utvide egen horisont, i håp om at arbeidet også kan gi et nyttig bidrag til forskningen, er jeg nå glad for å være ved veis ende. I den forbindelse vil jeg takke min dyktige veileder, Elisabeth Gulløy, for å ha kommet med konstruktive innspill og bidratt med nyttig lærdom underveis. Dine tilbakemeldinger har vært uunnværlige i arbeidsprosessen. Jeg vil også takke deg Geir, for å alltid støtte meg, uansett hvilke nye påfunn jeg måtte få.

Nina Kamfjord Fjordbo

Sandefjord, mai 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
2	Faglig ramme – tidligere forskning	13
2.1	Historisk perspektiv	13
2.1.1	Endring i barndom	13
2.1.2	Barndom i Norge før og nå	16
2.1.3	Barndom i kunnskapssamfunnet	18
2.2	Skolereformer i Norge	21
2.2.1	Skoleferdigheter etter reformene	24
2.3	Psykisk helse	26
2.3.1	Psykiske lidelser og psykiske plager	26
2.3.2	Grunnleggende forståelser	28
2.3.3	Forebyggende og helsefremmende arbeid og risikogrupper	30
2.3.4	Psykososialt arbeid	31
2.4	Nyere undersøkelser og rapporter	32
2.4.1	WHO rapport «Helse og trivsel blant barn og unge»	32
2.4.2	Ungdata	33
2.4.3	NOVA rapport «Stress og press blant barn og unge»	37
2.4.4	Barn og unges tidsbruk på lekser -før og nå	39
3	Teoretisk tilnærming	42
3.1	Anthony Giddens` strukturasjonsteori og modernitetsteori	42
3.1.1	Utsiktede konsekvenser	44
3.2	Ulrich Beck - fra sosial tilhørighet til individualisering	45
3.3	Dorothy E. Smith - Feministisk teori	47
3.3.1	– aktør/struktur -problemet fra norske jenters ståsted	48
4	Metode	51
4.1	Valg av forskningsmetode – Kvalitativ metode	51
4.1.1	Kvalitativ tilnærming, basert på kvantitative undersøkelser	55
4.1.2	Fenomenologi	55
4.1.3	Hermeneutikk	56
4.2	Etiske hensyn som måtte ivaretas i prosjektet	56
4.3	Forberedelse til feltarbeidet	57

4.4	Utvalg	59
4.5	Analysestrategi	60
4.6	Betydningen av forskerens forforståelse	62
4.7	Presentasjon av informanter og møtested for intervjuene	63
5	Datapresentasjon og analyse	65
5.1	Funn	65
5.1.1	Skoletrivsel	65
5.1.2	Skoleprestasjoner og betydninger av disse	68
5.1.3	Forventninger	71
5.1.4	Opplevelse av stress	75
5.1.5	Fremtidsplaner	77
5.2	Sammendrag og analyse av funn	79
5.2.1	Følelsenes betydning av minnene	80
5.2.2	Forventningenes kraft	80
5.2.3	Sosial kontroll av de flinke	81
5.2.4	Prestasjonsangst	81
6	Konklusjon /oppsummering	84
6.1	Senmodernitetens krav	84
6.2	Evne til å uttrykke følelser	86
6.3	Konsekvenser av individualiseringen	87
6.4	En fremoverrettet eller bakstreversk skoleutvikling?	89
6.4.1	Oppsummering	90
7	Litteraturliste	92
Vedlegg 1	Godkjenning fra NSD	101
Vedlegg 2	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	105
Vedlegg 3	Intervjuguide	109

1 Innledning

Aldri før har barn og unge i Norge brukt mer tid på skolen enn det de gjør i dag. Helt siden folkeskolens opprinnelse på slutten av 1800-tallet, har antall timer på skolebenken for barn og unge økt. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det har vært en total årlig økning på 18 timer per elev, bare siden 2008/09 (UDIR, 2018, UDIR, 2019). Lovene om folkeskolen er blitt revidert og styrket opp gjennom årene. I 1994 fikk alle unge rett til videregående opplæring gjennom Reform-94. Deretter trådte Reform -97 i kraft. Denne sikret at tilnærmet alle barn i Norge ble plassert på skolebenken et år tidligere enn før, samtidig som de fikk et år lengre obligatorisk skolegang (Hernes, 2010, Frønes, 2018). Resultatet av reformene har ført til at den pliktige skolegangen for alle barn i Norge har økt til 10 år, mens den lovpålagte retten til skolegang har blitt til sammen 13 år. Også i barnehagen har det vært en økning i forhold til hvor mange barn som går i barnehage. (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Helt siden jeg var ferdig med min adjunktutdannelse i 1996 har jeg hatt interesse for hvilke konsekvenser skolereformene de siste 25 årene har gitt. Da jeg bestemte meg for å bli lærer, var det for å kunne gjøre en forskjell i barn og unges liv. Jeg ønsket å bidra til å gjøre dem rustet for flere av livets utfordringer som menneske, ikke bare de faglige. Ifølge professor i pedagogikk, Peder Haug, som i 2004 ledet evalueringen av Reform 97, er det ingen som har studert effektene av skolereformen skikkelig. Han mener det er fordi forskere ikke har vært særlig interessert i å studere reformen og fordi det er komplisert å studere (Skjong, 2017). På bakgrunn av dette, kombinert med egen tilnærmet resultatløse søkning etter forskning på emnet, mener jeg det finnes et forskningsbehov på dette området.

Samtidig som det har vært stort fokus på at de unge skal prestere bedre på skolen gjennom de siste 20 årene, har det i den senere tid kommet frem et høyt antall rapporter som indikerer at ungdom, og da særlig jenter, har flere psykiske helseplager nå enn tidligere. Et eksempel er resultatene i Ungdataundersøkelsene 2015, 2018 og 2019 (Bakken, 2019). NOVA rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017) refererer til at ungdommene selv setter helseplagene i

sammenheng med stress i forbindelse med skolesituasjonen. Dette kommer frem i en analyse basert på fokusintervjuer av ungdommene.

Den første generasjonen som har fullført utdanningsforløpet etter skolereformene på 1990 -tallet er nå ferdig utdannet på universitet og høyskole. Dagens skole har større fokus på kompetansemål og vurdering enn den hadde tidligere (Sjong, 2017). Målet med denne oppgaven er å finne ut av om det er mulig å se noen sammenheng mellom opplevelsen av skolestress og endringene i skolesystemet. Jeg ønsker å finne ut av hva folk i ulik alder tenker om sammenhengen mellom skolesituasjon og psykisk helse. Jeg ønsker å se disse sammenhengene i et historisk perspektiv. Ved å trekke linjer til hvordan skolehverdagen og forventningspresset var hos elever som nå er voksne, kan jeg belyse skolereformene nedenfra gjennom dem som opplevde hvordan skolen var før reformene på for 20-30 år siden.

Når det gjelder dagens unge skal jeg studere forskning om hvordan de har det i forhold til skole og psykisk helse. Gjennom intervjuer av en gruppe mennesker som har vært aktører i skolen før skolereformprosessene, vil jeg undersøke det samme. Jeg vil videre se om det kan finnes likhetstrekk mellom mine funn i en kvalitativ undersøkelse, og funnene i de mange rapporter, undersøkelser og artikler som kan indikere en slik sammenheng.

Jeg vil i min masteroppgave forsøke å danne meg et bilde av hvordan de unge relaterer sine psykiske helseplager til skolestress. Jeg er interessert i å undersøke hvordan dette kan ha sammenheng med den økte pliktige og forventede skolegangen de har vært en aktør i. For å studere dette nærmere vil jeg sette meg inn i litteratur som finnes om emnet når det gjelder de unge i dag. Jeg vil deretter intervju et utvalg voksne kvinner, for å få et nærmere innblikk i hvordan de opplevde skolehverdagen sin da de var unge. Jeg vil videre sammenlikne resultatene fra mine kvalitative forskningsintervjuer med det man vet om de unges situasjon og opplevelser i dag.

Jeg er altså interessert i å finne ut av om skolen som institusjon har bidratt til å påvirke de unges opplevelse av økt psykisk uhelse, og eventuelt hvordan. Jeg finner i denne

sammenhengen analytiske begreper hentet fra Anthony Giddens og strukturasjonsteorien, samt Ulrich Beck og hans individualiseringsteori som relevante. Giddens mener mennesket er ressurssterkt og kan benytte seg av mulighetene i strukturene fremfor å bli styrt av dem. De unge (aktørene) og skolen (strukturen) kan påvirkes av hverandre positivt eller negativt. I de siste 30-40 årene har den høyteknologiske utviklingen gått med stormskritt innenfor alle felt. Anthony Giddens betegner dagens samfunn for det *senmoderne samfunn*. Dette karakteriseres ved at endringer skjer kontinuerlig og i høyt tempo. Vårt samfunn skiller seg fra tidligere tider ved at individet nå er mindre avhengig av ytre betingelser som faste normer, roller og funksjoner. Beck viser til at den enkeltes identitet må skapes og gjenskapes kontinuerlig. Individet er tvunget til å velge mellom ulike livsstiler. Selvet blir dermed mer aktivt (Aakvaag, 2012).

For å avgrense oppgaven og forskningsområdet, velger jeg å ha fokus på kvinner. Det kan se ut til at konsekvensene av samfunnsutviklingen har artet seg noe ulikt for jenter og gutter (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Jeg finner det derfor relevant å belyse dette gjennom feministisk teori og forskning om kjønnsforskjeller i samfunnet. Her er blant andre Dorothy Smiths og Harriet Bjerrum Nielsens forskning aktuell.

Jeg vil, med støtte i overstående teorier, søke å finne ut hvorvidt skolens kompetansekrav kan virke som en form for indre disiplinering på de unge. Forskning innenfor det Ivar Frønes betegner som «kompetansesamfunnet» vil være et sentralt element gjennom oppgaven for å relatere det teoretiske grunnlaget til situasjonen i Norge.

Gjennom skolereformene de siste tiårene har fokuset på fag, kompetansekrav og målstyring økt. Jeg er interessert i å finne ut av hva dette betyr for både barn og unges oppvekst og for deres videre liv. Jeg ønsker å finne ut av hvordan skolehverdagen har endret seg for elevene. Med skolehverdagen mener jeg blant annet hvordan elevene opplever at læreren jobber med mellommenneskelige forhold, fokus på vurdering, testing osv. I lokalavisen i byen der jeg bor listes de nasjonale prøveresultatene fra de lokale skolene opp hvert år. Fordi de fleste skolene er små, er det lett å finne ut hvilken

lærer som har høyest måloppnåelse blant sine elever. Jeg har en forestilling om at dette vil influere på lærerens fokus, og dermed på elevenes skolehverdag.

På bakgrunn av min interesse for temaet, og de seneste undersøkelser om barn og unges psykiske helseplager, har jeg formulert følgende problemstilling:

- **Hva forteller dagens forskning om skolestress, og hva forteller voksne kvinner om hvordan de opplevde skolens krav da de var unge?**

Ut ifra problemstillingen har jeg satt opp følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er og var jenters holdninger til skolen når det gjelder opplevelse av mening og betydningen av gode skoleprestasjoner?
- Hva uttrykker de unge om egen psykisk helse og hva forteller voksne kvinner om egen psykisk helse da de var unge?

I første del av masteroppgaven vil jeg starte med et historisk tilbakeblikk på begrepet barndom og hvordan barndom i Norge har endret seg frem til i dag. Jeg vil videre redegjøre for utviklingen av den norske skolen, med vekt på Reform -94 / Kunnskapsløftet og Reform -97. Teorier vil bli beskrevet og anvendt for å søke å forklare bakgrunnen for skoleutviklingen og skolereformene. Jeg vil presentere erfaringer fra reformene gjennom utvalgt litteratur om emnet.

Jeg er interessert i skolens betydning for ungdommens psykiske helse. Det vil derfor være nødvendig for oppgavens helhet å ha en gjennomgang av forskning og litteratur på dette feltet. Jeg vil videre beskrive funnene om psykisk helse i den seneste Ungdata undersøkelsen (Bakken, 2019) og sammenlikne disse med tidligere undersøkelser. Resultatene fra fokusintervjuene som danner grunnlaget i NOVA-rapporten: «Stress og press blant ungdom» vil bli presentert for å belyse hva de unge selv forteller om sin skolehverdag når det gjelder opplevelser om stress, press og psykiske vansker.

Etter å ha funnet og analysert teori og forskning innenfor emnet, går jeg over i den empiriske delen av forskningsarbeidet. Gjennom en kvalitativ undersøkelse vil jeg

intervjue voksne kvinner om skolehverdagen, og deres opplevelse av den da de var unge. Jeg er interessert i å få vite mer om i hvilken grad deres opplevelse av egen skolegang er annerledes enn den de unge forteller at de opplever i dag. Målet med undersøkelsen vil altså være å beskrive opplevelse av skolehverdagen før og nå, og gjennom denne beskrivelsen belyse og diskutere sammenhengene mellom skoleutvikling og de unges opplevelser av skolestress og psykisk helse.

2 Faglig ramme – tidligere forskning

For å kunne drøfte problemstillingen om hvordan unge jenter opplever skolens krav i dag, og hva voksne kvinner forteller om hvordan de opplevde dem da de var unge, er det nødvendig å inneha kunnskap om samfunnet både før og nå. Jeg vil derfor starte med å presentere et historisk perspektiv gjennom barndomshistorie, samt en gjennomgang av skolereformene i Norge. Det er også relevant for forskningsspørsmålene i oppgaven å ha kunnskap om hva som menes med psykisk helse, og da spesielt hva som påvirker barn og unges psykiske helse. Jeg vil derfor definere og beskrive dette i denne faglige delen av oppgaven.

Resultater og forskning innenfor de ulike temaene vil bli presentert i et eget avsnitt for å gi innsikt i hva de unge forteller om hvordan de opplever sin situasjon i forhold til psykisk helse og skolens krav. Jeg vil ta utgangspunkt i Verdens helseorganisasjons rapport om temaet, Ungdataundersøkelser og andre relevante forskningsprosjekt. Jeg vil til slutt i kapittelet presentere hva forskere har funnet ut av når det gjelder barn og unges tidsbruk på skole og lekser de siste 50 årene, for å få mer kunnskap om tidsbruk på skolerelatert arbeid før og nå.

2.1 Historisk perspektiv

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere hvordan synet på barn og barndom har endret seg. Jeg mener dette er relevant kunnskap å ha med seg for å kunne drøfte problemstillingen, som har til hensikt å sammenlikne de unges situasjon i dag og for 20-30 år siden. Det vil ikke være mulig å forstå informantenes opplevelse av egen situasjon da de var unge dersom jeg, og eventuelt andre som finner mitt forskningsarbeid nyttig, ikke har kunnskap om hvordan samfunnet og synet på barn var før i tiden.

2.1.1 Endring i barndom

Synet på barn og barndom har endret seg vesentlig gjennom tidene, og særlig etter den industrielle revolusjonen. Oppfatningen av barndomsbegrepene er også forskjellige

avhengig av hvilken del av verden man befinner seg i. Hvordan barn har blitt behandlet gjennom ulike tidsepoker, kan fortelle mye om samfunnets syn på mennesker og om hvilken verdi et menneskeliv har. Likevel har barndommens historie ikke vært særlig vektlagt innen forskningen, ifølge Reidar Aasgaard professor i idéhistorie ved Universitetet i Oslo (Aasgaard, 2014). Han mener det er overraskende, med tanke på at omtrent halvparten av jordas befolkning til alle tider har vært under 20 år.

Philippe Ariès var den første moderne forskeren på barn i europeisk historie som fikk stor og langvarig innflytelse internasjonalt. Han ga ut boka *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime* i 1960. Boka ble oversatt til flere språk i årene etter, og til norsk så sent som i 1980 med tittelen *Barndommens historie* (Ariès, 1980). Ariès hevdet at i tiden før 1500-tallet ble barn svært dårlig behandlet, og at begrepet *barndom* ikke eksisterte. Ifølge den franske historikeren ble barnet sett på som en uferdig voksen som selv ikke foreldrene knyttet seg særlig til. Dette dårlige forholdet mellom foreldre og barn kan forklares med enorm forekomst av barnedødelighet. For å se om barnet var rustet til å klare seg, ble det herdet. Det innebar at de skulle fryse, få lite mat og slås eller piskes. Disse herdingsritualene ble praktisert helt frem til 1800-tallet, og konsekvensene var ofte at barna døde. Først ved overgangen til den moderne tid, etter hvert som mortaliteten eller dødeligheten blant barn gikk ned, begynte foreldre å knytte seg mer til barna sine ifølge Ariès. Mot slutten av 1700-tallet kom de første barnebøkene, noe som kan sees som en indikasjon på at barnet som egenverdi gjorde seg gjeldende.

Boka til Ariès og dens innhold har etter hvert møtt sterk motstand. Den britiske middelalderhistorikeren, Linda Pollock, er en av dem som mener at foreldre alltid har vært opptatt av barna sine. Det er snarere synet på hvordan barnet best mulig skulle sosialiseres inn i voksenlivet, som har endret seg gjennom historien og samfunnsutviklingen (Pollock, 1983).

Den engelske barndomshistorikeren Hugh Cunningham skiller mellom begrepene barn og barndom i barndomshistorie. Han definerer barndom til et sett av ideer og forestillinger som omgir barnet (Cunningham, 1996). Hvorvidt et menneske er barn, ungdom eller voksen, vil være avhengig av levemåter og livsformer barnet er omgitt av.

Med Cunninghams definisjon av barndom vil synet på barndom være ulikt fra en kultur til en annen og fra fortid til nåtid.

Når man studerer barndomshistorie er det viktig å være oppmerksom på at det alltid vil være den voksnes perspektiv man trekker konklusjoner ut fra. Kildene mangler ofte barnets stemme. Pollock begrunner sin motforestilling til Ariès sitt syn med funn i dagbøker, brev og selvbiografier fra 1500 – 1900 tallet. I disse fant hun foreldre som brydde seg om barna sine. De var engstelige for dem og fulgte med på utviklingen deres. Likevel, noen referanser fra barnet selv og dets opplevelse av eventuell omsorg fra voksne, vises det ikke til. Ellen Schrumpf stiller i sin bok «Barndomshistorie» spørsmål om hvorvidt det i det hele tatt er mulig å skille mellom barndomshistorie og barnehistorie. Vi har ikke tilstrekkelig anledning til å nå det forhistoriske barnet direkte mener hun: «mellom oss og fortida ligg kulturelle filter av nåtidas og fortidas oppfatningar om kva barnet er, filter som silar og formar historia» (Schrumpf, 2007, s. 12).

Kunnskap om barndomshistorie kan bidra til å minske kulturelle grenser og motsetninger i vår tid påpeker Ellen Schrumpf (Schrumpf, 2007). Den kan gjøre oss bevisste på at begrepet *barn* kan defineres på svært ulike måter. Man kan si at betydningen av synet på barn er skapt gjennom kulturen og historien. Det vil være ulikt fra land til land, og synet endres gjennom historien i de ulike landene. Konsekvensene av dette er at i noen kulturer definerer man barn annerledes enn i for eksempel Norge. Da Irans viseutenriksminister i 2016, Majid Takht-Ravanch, i programmet Urix på NRK ble konfrontert med at barn ble dømt til døden i Takht-Ravanch sitt hjemland, svarte han følgende: «Det benekter vi definitivt. Definisjonen av barn kan være annerledes. Hos dere er alle under 18 år barn. Vi i Iran har en annen definisjon» (Eriksen, 2016). Saken gjaldt i dette tilfellet at ei 12 år gammel jente ifølge Amnesty ble dømt til døden sammen med sin mor. Riktignok skulle hun ha blitt løslatt etter syv år i fengsel. Eksempelet viser hvordan barns virkelighet vil arte seg svært ulikt avhengig av flere faktorer. Det kan blant annet være etnisitet, kulturell og religiøs bakgrunn, kjønn, geografi og sosial status.

I de senere år har både det internasjonale og det norske fokuset på barndom blant forskere vært hvordan den er forskjellig i forhold til miljøet barnet vokser opp i. Fra 1990-

tallet er man derfor blitt mer opptatt av barnet som individ og aktør i eget og andres liv. Man har fokus på barnets egne aktiviteter og betydningen av disse (Aasgaard, 2014). Forskerne ble etter hvert opptatt av på hvilke måter barna var viktige i samfunnet og hvordan de var med på å prege dagliglivet. Endringen når det gjelder barn og barndomsforskning betyr ikke at forskerne nødvendigvis har endret syn på barn og barndomshistorie. Det handler om at de ønsket å betrakte virkeligheten ut fra et barneperspektiv. Man ble mer opptatt av å finne ut hvordan det var å vokse opp i antikken eller hvordan barnets hverdag var i middelalderen. Ved å forsøke å studere historien fra et barns ståsted, ville man kanskje få et annet forskningsresultat enn det man har hatt tidligere.

Å forske innebærer å ha et kritisk perspektiv. Når det gjelder forskning på barndomshistorie må man derfor være bevisst voksenfokuset som forskeren har med seg i sin forskning. Samtidig er det viktig å være klar over at barns opplevelse av virkeligheten har sammenheng med holdningene de har til voksne. Barn blir formet av voksnes forventninger, samtidig som de er med på å prege de voksnes liv. Fordi det er et samspill mellom barn og voksne må man ha med både barne- og voksenperspektivet påpeker Reidar Aasgaard. Han har ledet et femårig forskningsprosjekt, sammensatt av et bredt internasjonalt forskningsteam, om barn og barndom (Danielsen, 2018). Aasgaard forteller at forskningsprosjektet har resultert i ny innsikt på mange områder, fordi forskerne i prosjektet nå leste historien med nye briller. Tesen om at voksne før middelalderen ikke hadde forståelse for barndom som en egen livsfase, er tilbakevist gjennom ny forskning hevder Aasgaard. Selv om samfunnet var tøffere for alle med blant annet sykdommer og fattigdom, var voksne også før i tiden tydelig i stand til å leve seg inn i barnets behov og vilkår.

2.1.2 Barndom i Norge før og nå

Det vi vet om barndom i Norge før industrialiseringen er, som tidligere nevnt, stort sett skrevet av voksne. Fra middelalderen er de beste kildene fra sagalitteraturen, kirkens prekenes og andre opptegnelser. Fra nyere tid finnes tekster som er samlet inn fra eldre som har fortalt det de husker fra barndommen sin. Disse tekstene kalles minneoppgaver og er samlet inn i flere omganger siden 1960 - tallet (Hodne, 2003). På grunn av disse

tekstene vet vi mye mer om hvordan barn hadde det fra siste del av 1800- tallet enn det vi vet om tiden før dette.

Forventninger til familien i norsk sammenheng var tidligere at den skulle gi tilhørighet, nærhet og fellesskap. Reproduksjon var sentralt, og familien skulle gi barnet trygghet og omsorg. Familien har gjennom generasjoner utviklet tradisjoner og kulturer som gjerne har gått i arv (Fauske & Øya, 2010). Gjennom familien skapte man rammer for at barnet kunne utvikle personlig identitet og evne til å skape sosiale relasjoner. Familien var også et økonomisk fellesskap med forpliktelser for andre medlemmer. Industrialiseringen førte til at de unge etter hvert måtte reise inn til byene for å arbeide. Ungdommen ble der mer fri til å velge yrke og levevei, uten å være like avhengig av det samfunnet de kom fra. Roller ble på denne måten i mindre grad enn tidligere overført fra generasjon til generasjon.

Ivar Frønes peker på at mange av endringene når det gjelder barns oppvekstvilkår i Norge skyldes utviklingen av familiestrukturen mot slutten av syttitallet (Frønes 1998). På 50-60 tallet var ikke norske foreldre opptatt av å stimulere barnas utvikling på samme måte som i dag. Fedrene var som regel i jobb, mens mødrene hadde hendene fulle med oppgaver i hjemmet, enten det var husarbeid eller arbeidsoppgaver på gården. Dette bidro til at barna ble sendt ut for å leke på egenhånd. De hadde mye frihet og lite press fra arbeid og utdanning. Foreldrenes rolle var å formidle følelsesmessig nærhet til barnet og oppdragerrollen dreide seg gjerne mer om at de skulle lære seg høflighet og disiplin. Familiemønsteret endret seg da det ble mer vanlig med to yrkesaktive foreldre på 70- og 80- tallet. Da ble det behov for at barna fikk tilsyn av andre enn foreldrene store deler av dagen. Gjennom 80- og 90- tallet ble man mer opptatt av barnets rolle i samfunnet og i familien. Barndommen ble, som følge av dette mer organisert gjennom dagmammaer, og etter hvert barnehager. Denne utviklingen har fortsatt helt frem til i dag. Tall fra SSB viser at 91,8 prosent av alle barn over 1 år i 2018 gikk i barnehage (SSB, 2019). Når det gjelder barn i aldersgruppen 1-2 år har dekningsgraden økt fra 60 prosent i 2006 til 83,5 prosent i 2018. Norske barnehager har en av de høyeste dekningsgradene i verden.

Barn i dagens Norge lever altså store deler av dagen i institusjoner som barnehage og skole. Relasjonen til jevnaldrende blir dermed viktigere, og disse gruppene vil trolig ha større påvirkning på barnet enn tidligere. Hva barna gjør sammen vil påvirke deres utvikling og holdninger. Man kan si at vi har gått fra en individualistisk oppdragerrolle til en kollektivistisk. Familien gir barna utviklingsstøtte *i samarbeid med omsorgsarenaer* som barnehage, helsestasjon, skole og andre instanser der det er behov for det. Familien blir dermed i dagens samfunn en av flere viktige sosialiseringsarenaer. Når det gjelder skole tilbringer barna, som nevnt innledningsvis, vesentlig mer tid der enn de gjorde tidligere. Skolens blir dermed kanskje den viktigste sosialiseringsarenaen for barn som vokser opp i Norge i dag (Bunting & Moshuus 2017).

2.1.3 Barndom i kunnskapssamfunnet

Barn og unge som vokste opp på 2000-tallet og frem til i dag har hatt en barndom som er svært forskjellig fra generasjonene før dem også i andre vestlige land (Holloway & Pimlott-Wilson, 2014). Fra å være en del av det offentlige rom, lever den oppvoksende generasjon i vestlige land nå sine liv i institusjoner sammen med jevnaldrende. På denne måten vil de skape egne preferanser tilpasset strukturen de lever i.

Barn i Norge har de beste forutsetninger for en god barndom, sammenliknet med de som vokser opp andre steder i verden. I alle fall ifølge FNs levekårsindeks, der Norge i 2019 topper listen for 15. gang (United Nations Development, 2019). Velferdssamfunnet har gitt de unge valgmuligheter som de ikke hadde tidligere. Forbrukersamfunnet og økt kjøpekraft har gitt tilgang til et mangfold av ytelser, varer og tjenester. Flere unge har mulighet til et langt utdanningsforløp ved at høyere utdanning her i landet nå er gratis og i utgangspunktet tilgjengelig for alle.

Det har vært et paradigmeskifte i forhold til syn på barn. Barnet har rett til medbestemmelse og rett til å påvirke eget liv. Samtidig som barn og unge har fått flere rettigheter og muligheter for valg, har de også fått mer ansvar. Man kan spørre seg om ansvaret for enkelte er for stort i forhold til utvikling og modenhet. Dette er særlig aktuelt i forhold til dem som ikke er i stand til å nyttiggjøre seg av mulighetene som finnes. Utvikling, og det vi ser på som moderne fremskritt kan være positivt på den ene siden,

men problematisk på den andre. For den ressurssterke blir fremskrittene en mulighet til å nå lenger, mens avstanden til de som ikke klarer å nyttiggjøre seg av mulighetene blir større enn tidligere. Det har vært en kulturell frigjøring, men tradisjoner og samfunnsnyttene disse førte med seg er muligens svekket, fordi mulighetene til de skolesvake er blitt mer begrenset i forhold til tidligere.

I Norge har utviklingen fra å være et fattig bondesamfunn til å bli verdens rikeste land skjedd i løpet av noen få generasjoner. Dette har resultert i bedre helse og boligforhold, gratis skolegang og helsetjenester, bedre økonomi, flere utdanningsmuligheter og teknologisk utvikling. Utviklingen her i landet har gått fra å være et industrisamfunn til å bli det som kan betegnes som et kompetansesamfunn (Frønes, 2018). Som nevnt tidligere stiller dette samfunnet større krav til selvstendige og kompetente barn dersom de skal lykkes i arbeidslivet. Det kreves nå dokumentert kompetanse innenfor de fleste yrker for å skaffe seg en fast jobb. Dette kan være i form av fagbrev og vitnemål som dokumenterer at man har kunnskap om, og eventuelt erfaring i, faget man skal jobbe med. Som en følge av dette kan det synes som om barnet i dagens Norge igjen er avhengige av ressurssterke foreldre for å hevde seg i samfunnet. Særlig i de tilfeller der skolekvaliteten er dårlig. Foreldrerollen har etter hvert utviklet seg til at deres engasjement i forhold til barnas fremtid og utdanning er blitt mer og mer viktig. Denne tendensen kan føre til en fare for at noen barn faller utenfor på grunn av familiebakgrunn (Frønes, 2018). Mens industrisamfunnet krevde disiplin, krever kompetansesamfunnet *selvdisiplin*, og det er blitt foreldrenes oppgave å sørge for at barna når opp til disse målene mener Frønes. Det er ikke lenger nok å vise til attest fra arbeidsgiver på at man er egnet til en jobb, dersom man ikke har den rette utdanningen som kan dokumentere det.

Norge bærer i dag preg av tradisjonsoppløsning med større fokus på mangfold og forskjeller enn tidligere. Den danske professoren i utviklingspsykologi, Dion Sommer, har forsket på barns oppvekst og sosialisering i 30 år. Han peker på at i et samfunn som konstant er i endring, kan det være større usikkerhet om hvordan neste generasjon skal oppdras. Fremtiden barna skal sosialiseres inn i er annerledes enn det samfunnet foreldrene kjenner, og oppdragerrollen kan derfor bli vanskeligere (Sommer, 2014). Vi har med dette gått fra en kollektivistisk kultur med vektlegging på gjensidig tilknytning og

avhengighet, til fokus på individets rettigheter og muligheter der barn er selvstendige aktører i eget liv. Det kan være problematisk å vite hva som skal til for at barna blir rustet for å fungere i et samfunn der nyskaping skjer kontinuerlig. Dagens samfunn er komplekst sammensatt av ulike systemer på ulike nivåer som ofte ikke er i sammenheng. De unge blir oppfordret til refleksjon og forhandling om roller, normer og livsverdier. Utfordringen blir at de ulike systemene barn og unge skal velge mellom kan kommunisere motstridende forventninger og verdier. Valget kan derfor bli vanskelig (Sommer, 2014).

Den viktigste ressursen i kunnskapssamfunnet er utdannede og kunnskapsrike mennesker påpeker Frønes (Frønes & Strømme, 2014). Kravene utdanningssystemene stiller til barna er høyere enn tidligere. Risikoen for å falle utenfor både når det gjelder skole og arbeidsliv blir derfor større. Risikoen ved et slikt utenforskap er framtidig eksklusjon og fattigdom. Frønes mener grunnskolen bidrar til både inkludering og risiko for marginalisering, eller utenforskap. Han har fulgt barn over flere år gjennom analyse av registerdata fra Statistisk sentralbyrå, Norge. Her kommer det frem at svake karakterer og manglende basiskunnskaper fra grunnskolen øker sannsynligheten for å falle ut av utdanningssystemet og arbeidsmarkedet. Dataene var kontrollert for at for barnas sosiale bakgrunn kunne ha innvirkning på resultatene.

Utfordringen ligger i å skape en skole som trekker alle med, ifølge Frønes. Han peker på at det i dagens Norge ikke er mangelen på de økonomiske ressurser som skaper den norske fattigdommen. Det er snarere viktig å se på andelen barn som er forhindret i å bruke sine muligheter på grunn av mangel på evner, kapasitet eller frihet til å utnytte dem. Barns levekår har sammenheng med foreldrenes kompetanse, verdier, prioriteringer, økonomi og evne til å støtte barnas utvikling. FNs barnekonvensjon artikkel 29, understreker barns grunnleggende rett til å utvikle sine potensialer. Frønes peker på at fattigdom er å bli fratatt denne retten. I Norge har vi en lang tradisjon for at skolen skal være for alle, uavhengig av bakgrunn. Spørsmålet en kan stille seg er om utviklingen til et kompetansesamfunn svekker muligheten for enkelte barn, og dermed rokker ved denne tradisjonen.

I skolesammenheng har pedagogikken gått fra en oppfatning om at barn skulle straffes, ofte med fysisk vold, for å bli flinkere til å bli en skole med vekt på oppmuntring og individuell stimulering. Den politiske debatten fra slutten av 1990 -tallet har derimot gjerne dreiet seg om økt bruk av målstyring og vurderingsformer i skolen. For å få bredere kunnskap om hvordan skolens innhold fastsettes og endres, vil jeg i neste kapittel beskrive de seneste skolereformene, og politiske diskusjoner rundt disse.

2.2 Skolereformer i Norge

Barndomshistorikere er enige om at den største endringen for barna gjennom historien, er framveksten av et skolesystem (Ariès, 1982). På skolen fikk barna en egen friplass sammen med andre barn, og en institusjon som skulle føre dem inn i voksenlivet. I Norge har alle barn rett til utdanning, og de fleste foreldrene velger å la barna sine få denne opplæringen i offentlig skole. Dens form og innhold vil derfor påvirke de unges hverdag i stor grad, og influere deres oppvekst. Norge kan sies å være et av de første landene som formelt innførte enhetsskole gjennom skolelovene av 1936. Da ble det lovfestet gratis skolemateriell og maksimumsantall for elever i hver klasse, uavhengig om man bodde i byen eller på landet. Enhetsskole er en pedagogisk reformidè som innebærer at alle unge, uavhengig av forutsetninger, integreres i samme skolesystem. Den pedagogiske tanken er at elevene skal få like muligheter uavhengig av kjønn, intellektuell utrustning, sosial og etnisk bakgrunn eller geografi. Skolen skal derfor gi tilpasset opplæring (Tjedvoll, 2009).

Selv om den formelle innføringen av enhetsskolen kan sies å være gjennom folkeskolelovene for land og by i 1936, tok det fremdeles mange år før innholdet av begrepet i sin helhet ble innført, også her i landet. Fordi skolestyret kunne velge om enkelte fag, som for eksempel engelsk, skulle være obligatoriske, var det fortsatt forskjell på undervisningen i forhold til geografi (Rudi, u.å). De pedagogiske ideene innenfor enhetsskolebegrepet har blitt styrket gjennom revideringen av lovene om folkeskolen i 1959, mønsterplanene i 1974 og 1987. Også gjennom reformene på 1990 -tallet har enhetsskoleprinsippet vært et sentralt element.

Gjennom skolereformen i 1994 ønsket man å gi alle mulighet for videregående opplæring. For at opplæringen skulle tilpasses hele befolkningen, var målet å få større

fokus på elevenes ulike behov. Mulighetene for flere valg i forhold til linjer og fag ble derfor etablert. Et annet argument for innføringen av Reform -94 var å skulle ruste ungdommen i forhold til det økte kunnskapsnivået i samfunnet og i arbeidslivet (KUF, 1996). Dette var grunnen til at graden av allmenne fag som matte, norsk og engelsk ble styrket i alle grunnskurs, samtidig som valgmulighetene ble flere.

Som en videreutvikling med mål om å forbedre Reform 94, ble denne avløst av «Kunnskapsløftet» i 2006. Her ble videregående skole implementert i læreplanverket som er skolens lovpålagte arbeidsdokument (UDIR 2006). Endringer som følge av reformene har vært innføring av nasjonale prøver og økt fokus på testing av elevene særlig innenfor lesing, regning og engelsk.

I samme tiår som de unge fikk rett til 3 års ekstra skolegang, ble det i 1997 innført et års utvidelse av det obligatoriske skoletilbudet her i landet. Reformen sørget for at barna skulle begynne på skolen ett år tidligere enn før. Ny læreplan ble innført samtidig med Reform -97. Denne sikret at skolen skulle bistå foreldrene i oppdragelsen, selv om foreldrene fortsatt hadde hovedansvaret for den (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

Noe av grunnlaget for at Reform -97 ble gjennomført var et mål om å øke kunnskapsnivået hos barna og å redusere de sosiale skillene mellom dem. Tanken var at jo tidligere man fikk tak i elevene, jo større var sjansen for å redusere eventuelle negative påvirkningene barna hadde fra miljøet de vokste opp i (Haug, 2017). Første klasse skulle være et forberedelsesår for å jevne ut skillene mellom barn, og for å gjøre overgangen barnehage/skole lettere for dem ved at de var bedre utrustet for skolestart. Diskusjonen forut for innføringen av reformen dreide seg blant annet om hvorvidt det obligatoriske tilbudet skulle legges til barnehagen eller skolen. Det var flertall for at pedagogikken skulle ligge nærmere barnehagen enn skolen (Skjong 2017). Likevel ble det bestemt, før forsøksperioden med utprøving av 6-års tilbudet var ferdig, at 6-års tilbudet skulle legges til skolen.

Da reformen ble innført ble det lovet at skolehverdagen skulle bestå av mye lek. Dette ble det imidlertid ikke så mye av, forteller Peder Haug i et Podcastintervju (Lomsdalen, 2017). Haug var med på arbeidet med innføringen av skolestart for 6-åringene fra 1985 og utover. Han evaluerte også forsøket med innføringen. Haug forteller at årsaken til at lekens omfang ble så sterkt redusert, og mer eller mindre ble fjernet fra skolehverdagen, var at Norge kom dårlig ut i internasjonale undersøkelser om leseferdigheter i 2003. Det ble da bestemt at leseopplæringen skulle starte allerede i 1. klasse. Deler av innholdet i Reform -97 som handlet om lek, frie aktiviteter, mindre kunnskapspress falt dermed ut, forteller Haug. Det ble videre lagt større føringer for hvilken kompetanse elevene skulle ha for å være rustet til neste skoleår. Disse kom tydelig frem gjennom «Kunnskapsløftet» da dette læreplanverket ble innført (KUF, 2006). Kompetansen skulle nå styres av læringsmål. Begrunnelsen for innføringen var at internasjonale tendenser pekte i denne retningen og at man ønsket å oppnå bedre læringsresultater. PISA undersøkelsen i 2003 viste nedslående tall når det gjaldt norske elevers prestasjoner (UDIR, 2004)

Målet med skolereformene har vært å styrke fagkompetansen hos barn og unge i Norge, samt å nærme oss internasjonale skolemodeller (Skjong, 2017). PISA (Programme for International Student Assessment) måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Det overordnede målet til PISA er å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landene er.

Reformene i 1994 og 1997 ble etterfulgt av Kunnskapsløftet i 2006, hvor det ble større fokus på kompetansekrav og målstyring i skolen (Engelsen, 2015). Tidligere læreplaner har vært innholdsorienterte, ved at de ga relativt entydige retningslinjer for hva slags innhold elevene skulle arbeide med. Målet var at alle skulle tilegne seg de samme referanserammene i vårt demokratiske samfunn, ifølge Engelsen (Engelsen, 2015 s. 54). Læreplanen for Kunnskapsløftet var den første målstyrte læreplanen i Norge. I motsetning til de innholdsorienterte planene, ble det faglige innholdet nå lite konkretisert. Dette ble overlatt til de lokale aktørene ut ifra gitte kompetansemål. Målet med målstyringen var at elevene skulle forstå hva de skulle lære og hva som var forventet av dem. Gjennom vurdering og tilbakemeldinger fra læreren ville elevene få vite kvaliteten på eget arbeid. Målstyringen skulle videre gi råd om hvordan barna kunne

forbedre seg. Den innebar også at eleven skulle lære å vurdere eget arbeid og utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Resultatet fra PISA undersøkelsen 2015, viste at norske elever dette året gjorde det bedre enn gjennomsnittet for første gang siden undersøkelsene startet i 2000 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Undersøkelsen fra 2018 viser imidlertid at resultatene har gått noe ned igjen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med resultatene fra PISA undersøkelsen som begrunnelse, kan man derfor hevde at det økte fokuset på målstyring i norsk skole ikke har gjort elevene nevneverdig flinkere. Det som imidlertid ser ut til å ha endret seg siden reformene trådte i kraft, er de unges ambisjonsnivå. Flere av dem har nå mål om et masterforløp, sammenliknet med tidligere år (Frønes, 2018).

2.2.1 Skoleferdigheter etter reformene

Resultatene fra den omfattende PISA undersøkelsen som startet i 2000 har vært med på å legge føringer for Læreplanen for Kunnskapsløftet -06, med mål om å bedre de norske resultatene i den internasjonale undersøkelsen. Den økte teoretiseringen har blitt møtt med kritikk, særlig innenfor yrkesopplæringen. Man så en tendens til større frafall i videregående opplæring, særlig innenfor disse studieretningene. Frafall defineres av Statistisk sentralbyrå som andel elever som ikke fullfører videregående opplæring med studie - eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Tall fra Statistisk sentralbyrå vitner om en frafallsprosent innenfor yrkesfaglig utdanningsløp på 38% i 2018 (SSB, 2019). Frafallsandelen er høyere blant menn enn kvinner, og har ifølge statistikken blitt 17 % høyere blant gutter innenfor yrkesopplæringen, siden målingen foretatt i årene 1994 – 1999. Dersom man ser alle studieretninger og begge kjønn under ett ligger frafallsprosenten på ca. 30 % ifølge de seneste tallene (SSB, 2019)

Konsekvenser for unge som ikke fullfører videregående opplæring kan gi seg utslag i reduserte muligheter på arbeidsmarkedet. Manglende vitnemål øker også sannsynligheten for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Bergsli 2013). Konsekvensene av frafall blir forsterket av at vi nå lever i et kompetansesamfunn. Et samfunn der kompetanse er en forutsetning for å lykkes (Frønes 2018).

Skal man legge PISA undersøkelsene til grunn, så har ikke resultatene endret seg vesentlig siden de første undersøkelsene startet for 20 år siden. Over tid har det vært noen svingninger fra år til år, men hovedinntrykket er at ferdighetene blant norske elever holder seg nokså stabile (Jensen, F. et al., 2019). For 6-åringene kan det altså se ut til at de har startet et år tidligere på skolen uten at det har gitt resultater i forhold til argumentasjonen som fikk reformen innført. Det har ikke skjedd noe hverken når det gjelder kunnskapsnivå eller utjevning av sosiale forskjeller etter at barna startet et år tidligere i skolen ifølge Peder Haug (Lomsdalen, 2017). Han peker på at dette skyldes flere faktorer som blant annet økt satsning på ungdomsskoletrinnet og på realfagene. Haug viser til at Finland starter et år senere på skolen, men gjør det bedre på de internasjonale prøvene. En av flere årsaker til at finnene gjør det bedre, kan skyldes at de gir mest spesialundervisning og hjelp i begynnelsen av skoletiden og at behovet dermed er mindre i de høyere klassetrinnene. I Norge er dette motsatt forteller Haug. Vi gir lite hjelp i starten og mye mer når elevene er eldre. Ved å ikke starte med ekstra hjelp til de som strever allerede første eller andre året når det gjelder leseopplæring, kan mulighetene for å utjevne forskjellene reduseres betraktelig hevder Haug.

I tillegg til den utvidede skolegangen barn og unge har fått som følge av reformene de siste 20 årene, har antall barn som går i barnehage økt. Fra 2006 har andelen gått fra 60 prosent til over 80 prosent når det gjelder barn mellom 1 og 2 år (Statistisk sentralbyrå, 2020). Barnehagen beskrives som det første steget i utdanningsforløpet, og kan sies å være forberedelsen til de neste 13 årene med grunnskole og videregående opplæring. Hvilke konsekvenser tidlig barnehagestart innebærer er ikke et tema for mitt forskningsarbeid. Jeg mener det likevel relevant å nevne fordi det er et poeng i forhold til å beskrive institusjonaliseringen av samfunnsstrukturen.

I denne faglige delen av oppgaven har jeg til nå beskrevet tidligere forskning på barn og den historiske utviklingen av skolen, som er den felles arenaen de oppholder seg mest på. I det følgende vil jeg komme nærmere inn på begrepet *psykisk helse*, fordi det er en sentral del av problemstillingen og forskningsspørsmål for oppgaven.

2.3 Psykisk helse

På tross av det gode utgangspunktet barn i Norge tilsynelatende har, advarer Ivar Frønes om at noen likevel strever (Frønes, 2018). De seneste Ungdataundersøkelsene viser, i samsvar med det Frønes påpeker, funn som bør studeres nærmere i forhold til psykiske helseplager. Selv om hovedfunnene rapporterer om eksemplarisk og veltilpasset ungdom, er det tendensen til økt rapportering av stress og press jeg er interessert i å studere nærmere i denne oppgaven. Det er derfor relevant å ha bakgrunnskunnskap om forskning innenfor psykisk helse for å kunne gjøre en analyse av forskningen på området.

Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer begrepet god psykisk helse slik: «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (oversatt i Bru et al. 2016 s. 16). WHO uttrykker gjennom sin definisjon av begrepet god psykisk helse, at det dreier seg om mer enn fravær av sykdomssymptomer og diagnostiserbare lidelser. For menneskers livskvalitet er selvutvikling, mellommenneskelige forhold og følelsen av å bidra i samfunnet viktige faktorer. I Regjeringens strategi for god helse: *Mestre hele livet* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017), kommer det frem at livskvalitet innebærer å ha det godt og fungere på en tilfredsstillende måte. Det vises til at opplevelse av glede, tilhørighet, trygghet og vitalitet er sentrale elementer for god livskvalitet og god helse.

2.3.1 Psykiske lidelser og psykiske plager

Psykiske lidelser er den klart største årsaken til helsetap blant barn, unge og voksne i arbeidsfør alder (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 25). Psykiske plager er noe annet enn psykiske lidelser, fordi de ikke nødvendigvis fyller kriteriene for en psykisk diagnose. Likevel oppleves psykiske plager som belastende for den enkelte. Det kan dreie seg om søvnproblemer, hodepine, og høy grad av bekymring. Ved psykiske lidelser er, til forskjell fra psykiske plager, symptombelastningen så stor og av en slik karakter at man kan stille en diagnose. For å stille en diagnose utføres det gjerne strukturerte, kliniske intervjuer med bestemte diagnosekriterier. I 1980 fikk psykiatere en amerikansk diagnosemanual

med klare kriterier når hver enkelt diagnose skulle stilles (Aarre, 2018). Spesialist i psykiatri Trond F. Aarre, peker på at ved å bruke ord som *dysfunksjon* og *forstyrrelse* slik diagnosemanualen gjør, indikerer man at utgangspunktet for diagnostikken er at individet ikke er normalt. Han stiller spørsmålsteget ved gyldigheten av å hevde at pasienter som får ulike psykiske diagnoser ikke er normale.

Ole Jacob Madsen peker på at omfanget av psykiatriske diagnoser har økt voldsomt siden 1950 tallet. Han viser til den samme diagnosemanualen som Aarre, der antallet slike diagnoser har økt fra ca. 60 til over 400 siden begynnelsen av 1950 tallet (Madsen, 2018).

Det kan være både genetiske og samfunnsmessige forhold som påvirker den psykiske helsen vår. Ulike faktorene spiller inn både når det gjelder faren for å påvirke den psykiske helsen negativt (kausale risikofaktorer), og muligheten for å påvirke den positivt (helsefremmende faktorer). Disse faktorene kalles helsedeterminanter (FHI, 2018). Mobbing er eksempelvis en kausal risikofaktor for depresjon, dersom det viser seg at reduksjon i forekomst av mobbing fører til bedre psykisk helse og dermed reduserer risikoen for depresjon. Noen forhold kan påvirke psyken negativt i belastede situasjoner, mens andre vil kunne fungere beskyttende. De skadelige effektene av slike situasjoner kan dermed reduseres eller dempes. Faktorer som kan virke positivt på helsen er ifølge Folkehelseinstituttet blant annet å være integrert i et sosialt fellesskap og oppleve høy grad av sosial støtte. På samme måte kan sårbarhetsfaktorer, som for eksempel mangel på sosial støtte, gi økt risiko for ytterligere belastninger av de helsemessige virkningene.

Ifølge tall fra Folkehelseinstituttet vil mellom 30 og 50 prosent av Norges befolkning få en psykisk lidelse i løpet av livet. Ca. 1 av 4 vil få en angstlidelse og ca. 1 av 5 vil få en depresjon. Det er ca. 1 prosent av befolkningen som blir rammet av de alvorligste psykiske lidelsene som for eksempel schizofreni eller bipolar lidelse (FHI, 2018). Antall personer som tar sitt eget liv er mellom 500 og 600 i året. Til sammenlikning koster trafikken 110 menneskeliv i 2019 (Statens vegvesen 2020).

Når det gjelder barn og unge så viser tall fra Folkehelseinstituttet at 15 – 20 prosent av dem har psykiske plager som går ut over deres daglige fungering, og ca. 7 prosent fyller

kravene for en diagnose. Barn av lavinntektsfamilier har høyere forekomst av psykiske plager og lidelser, og barn med flyktningbakgrunn er også en utsatt gruppe (Reneflot, et al., 2018).

Folkehelseinstituttets rapport fra 2017 viser at flere unge jenter får hjelp for blant annet angst, depresjon og spiseforstyrrelser enn tidligere. Andelen har økt fra 5 prosent til 7 prosent fra 2011 til 2016 for jenter mellom 15 og 17 år som (FHI 2017). Det betyr en relativ økning på 40 prosent i løpet av 5 år. Bruken av antidepressive medikamenter hos unge jenter har økt i takt med dette. Den har gått fra 1 prosent i 2011 til 2 prosent i 2016, altså en fordobling i bruk. Ifølge rapporten fra FHI finner man ingen økning i psykiske lidelser hos voksne i samme periode. Aktualiteten i å se økningen i sammenheng med eventuelle andre funn når det gjelder de unges psykiske helse er derfor høyst aktuell.

Psykiske helseplager og - lidelser kan utartes ulikt hos den enkelte. Man snakker gjerne om internaliserende symptomer når det gjelder innover-rettet atferd som angst og depresjon, mens symptomer på mer utover-rettede og normbrytende atferd kalles eksternaliserende plager. I møtet med unge kan derfor både den stille og forsiktige ungdommen og den utagerende «bråkmakeren» kunne strever med slike vansker.

2.3.2 Grunnleggende forståelser

Ulike syn på psykisk helse eller uhelse har sammenheng med grunnleggende forståelser om hvorfor noen sliter psykisk. Den medisinske modellen er individ- og sykdomsorientert. Denne modellen behandler individet ved å skulle justere feil hos enkeltmennesket. Sårbarhet skyldes sykdom eller disposisjon hos det enkelte, og er av individuell karakter. Løsning på problemet søkes hos personen som har problemet. Ved å finne riktig diagnose vil man finne ut hva som feiler pasienten og behandling skal korrigere denne feilen. Denne kliniske modellen forsøker gjerne å forklare og behandle symptomer i forhold til en diagnose (Vedeler, 2016). Aarre stiller seg kritisk til den medisinske modellen fordi han mener den bærer preg av paternalisme og ekspertløsninger som ikke bygger på pasientens premisser (Aarre, 2018). Psykiske lidelser opptrer ulikt fra person til person avhengig av forhold både hos personen selv og miljøet den er en del av. Når det blir for

mange som får en diagnose så er det kanskje noe feil med diagnostiseringen, påpeker Aarre. Han mener det er noe problematisk ved å skulle overføre somatisk behandling til å skulle behandle psykiske diagnoser. Her spiller gjerne miljøet en stor rolle i forhold til sykdomsforløpet. Ifølge psykiateren har den betraktelige økningen i spesialhelsetjenesten ikke gitt særlige resultater.

Den kontekstuelle modellen innenfor psykiatrien er opptatt av hvorvidt problemet dreier seg om noe i omgivelsene fremfor hos personen eier problemet. Teorier om ulike tilstander og symptomer kan ifølge denne modellen være med å forklare noe, men man må utforske og forstå, i tillegg til en eventuell kartlegging, for å finne sammenhenger i den enkeltes situasjon. Karl Jaspers er blitt betegnet som grunnleggeren for denne modellen (Kvig & Nielssen, 2014). Ved å forsøke å forstå hvordan plagene eller lidelsen oppleves, har man mulighet til å kunne hjelpe den som strever. Forståelse innebærer en fellesmenneskelig innlevelse og gjenkjennelse av følelser, verdier og holdninger. Det setter den subjektive opplevelsen i sentrum. Tilhengere av denne modellen er gjerne opptatt av at kulturelle tradisjoner og sosiale praksiser vil påvirke den menneskelige psyken. Hvordan man skal forstå og behandle psykiske vansker og lidelser vil altså handle i stor grad om hvilket filosofisk ståsted man velger.

Et individ eller et fenomen må altså alltid forstås i den konteksten eller sammenhengen det inngår i. Tanker og følelser, handlinger og reaksjoner vil påvirke situasjonen. Disse kan ikke oversees dersom man skal forstå helheten i personens situasjon. Viktige arenaer for psykisk helse er hjemmet og familien, barnehage og skole, samt fritidsarenaer og venner (Straand, 2011). Fordi levekår har betydning for den psykiske helsen blir det viktig å se hele sammenhengen og arbeide forebyggende. Det handler om å være nysgjerrig og tenke at man ikke vet alt påpeker Straand. Benytter man den kontekstuelle modellen vil man ønske å sette inn helsefremmende tiltak som sysselsetting og inkludering i sosialt fellesskap, snarere enn å behandle symptomene.

FNs menneskerettigheter (Human Right Council, 2017) slår fast at mental helse er et sosialt ansvar. De peker på betydningen av tilhørighet, inklusjon, grunnleggende rettigheter og sosiale forhold. Menneskerettighetene støtter på denne måten den

kontekstuelle modellen og betydningen av å se mennesker i sin sosiale sammenheng for å kunne støtte dem. I neste avsnitt vil jeg beskrive ulike tiltak som har dette som mål, med fokus på barn og unge.

2.3.3 Forebyggende og helsefremmende arbeid og risikogrupper

Regjeringens strategiplan for god psykisk helse: *Mestre hele livet*, er en del av folkehelsearbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s.7). Denne legger vekt på inkludering, tilhørighet og deltakelse. Psykisk helse er et ansvarsområde som inkluderer flere sektorer som blant annet helse, skole, barnevern, politi. Forebyggende og helsefremmende arbeid for barn og unge omfatter mange arenaer og sektorer. De viktigste områdene er utenfor helsesektoren og handler for eksempel om barnefamiliers økonomi, at det finnes gode barnehager, program for bedre foreldreskap og tiltak for å bedre foreldrenes psykiske helse. Folkehelse og forebygging innebærer å minske risiko og styrke beskyttelse. Folkehelseinstituttet har ulike forslag til tiltak for å bedre psykisk helse. Høy sysselsetting, helsefremmende skoler, høykvalitetsbarnehager, hjemmebesøk til førskolebarn, styrking av foreldreferdigheter er noen av dem (Skogen, et al. 2018).

Barnefattigdommen er økende her i landet. Det har vært en tredobling siden 2001. Det bor omtrent 1,1 millioner barn i Norge. 8 prosent av disse bor i familier der ingen av foreldrene har tilknytning til arbeidsliv. Like stor andel bor i familier med vedvarende lavinntekt. 10 prosent av barnefamilier lever under fattigdomsgrensen (Trommald, 2017). Spørsmålet man bør stille seg er hvilken betydning dette kan ha for den psykiske helsen til barn og unge og deres foreldre. Hva kan være gode forebyggende tiltak som kan redusere barnefattigdommen?

Mobbing gir økt risiko for psykiske plager. Ifølge elevundersøkelsen 2019 mobbes 27 000 elever 2-3 ganger i måneden eller mer (Wendelborg, 2020). Det er derfor viktig at en stor del av forebyggingen og behandlingen av psykiske plager skjer på skolen og i barnehagen. Gode relasjoner på disse arenaene har derfor betydning for trivsel og psykisk helse. De som strever med relasjoner til voksne har også ofte vansker med relasjoner til jevnaldrende. Selv om antallet som blir mobbet er høyt, så var det ifølge statistikken

høyere tidligere. Det synkende antallet kan tyde på at anti-mobbekampanjer i skolen har hatt effekt.

Forebyggende arbeid handler om å forebygge risiko for skjevutvikling og sykdom ved å redusere risikofaktorer i miljøet og hos individet (Skogen, et al. 2018). Tiltak som er rettet mot hele befolkningen kalles for universell forebygging. Tiltak som er rettet mot en bestemt gruppe, kalles for selektiv forebygging. Indikativ forebygging er rettet mot personer med høy sykdomsrisiko eller høyt symptomnivå. Forebyggende tiltak har som mål å redusere antall nye sykdomstilfeller over tid. Dette er tiltak som iverksettes før høyt symptomnivå eller diagnostiserbar sykdom har oppstått. Eksempel kan være at skoler jobber jevnlig med å styrke det psykososiale miljøet i klassen. Dersom tiltaket settes i gang etter at problemet eller sykdommen har oppstått, kalles det for behandling. Når behandlingen bidrar til å redusere antall syke, betegnes dette som behandlingseffekt. Helsefremmende arbeid handler om å tilrettelegge for å skape gode miljøer på samfunnsnivå for å bedre trivsel og livskvalitet i befolkningen. Lekeplasser kan være et eksempel på et slikt helsefremmende tiltak.

Perioden fra å være barn til å bli en ungdom og voksen kan kalles liminalitetsfase (Frønes, 2018). Liminalitet kan beskrives med å gå fra det kjente til det ukjente. Det kan føre til at man blir usikker på framtiden. Det vil derfor være av avgjørende betydning for de unges psykiske helse at denne overgangsfasen oppleves håndterlig. Denne fasen krever refleksjon over hvordan man skal klare seg i den nye seg i den nye situasjonen. Overgangene kan innebære en risikofaktor ved at noen ikke takler dem. Omsorgspersoner, venner og familie vil derfor være av betydning for hvordan de unge mestrer disse overgangene.

2.3.4 Psykososialt arbeid

Forebyggende sosialt arbeid omfatter omsorgsarbeid med barn og voksne, psykososial behandling og psykoterapi. Mesteparten av det psykososiale arbeidet befinner seg i en gråsonen mellom forebygging og psykoterapi. Det handler om en kombinasjon mellom den ytre omverdenen og de indre prosessene. I denne oppgaven finner jeg det relevant å

inneha kompetanse om psykososialt arbeid i forhold til å forstå sammenhengen mellom skolesystemet og hvordan det kan påvirke den enkelte.

Psykososialt arbeid er tradisjonelt det samme som sosialt arbeid. Det psykiske eller individuelle er tatt med fordi man har vært redd for å glemme det individuelle perspektivet. *Psykisk* har med individet å gjøre. *Sosialt* sier noe om hvilken kontekst eller situasjon man er i og hvilke relasjoner man er med (Nygren, 1996). Det er stort fokus på indre prosesser i faglitteratur. Dersom man kun fokuserer på det indre, slik man for eksempel gjør i mindfulness, eller det man på norsk kan kalle oppmerksomt nærvær, kan det være en risiko for å ikke bevisstgjøre de ytre faktorene som faktisk utløser stressfaktoren (K. Eide, personlig kommunikasjon 15.11.2018). Det er viktig å være bevisst på disse faktorene slik at man kan ha mulighet til å redusere dem påpeker Eide. Psykososialt arbeid kan være et bidrag til å skape meningsfulle livsverdener for barn og unge. Det kan være fruktbart å være i sosiale roller og i relasjoner med mennesker der de har en rimelig grad av innflytelse.

2.4 Nyere undersøkelser og rapporter

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike rapporter og undersøkelser om psykisk helse og ungdom.

2.4.1 WHO rapport «Helse og trivsel blant barn og unge»

Rapporten tar utgangspunkt i spørreundersøkelsen: *Helsevaner blant skoleelever* der barn og ungdom mellom 11 og 16 år er blitt spurt om dette temaet. Undersøkelsen (HEVAS) er en del av et større samarbeid med Europakontoret i Verdens helseorganisasjon (WHO). Den blir gjennomført hvert fjerde år. 44 land er nå med i samarbeidet som startet i 1982 av forskere i Norge, Finland og England. Målet med samarbeidet er å kunne sammenlikne ungdommers helsevaner mellom ulike land (Samdal et al., 2015, s. 7). Den norske rapporten har som mål å øke kunnskapsgrunnlaget om skoleelevers trivsel, helse og helseatferd hos barn og unge, for å kunne iverksette helsefremmende tiltak for dem.

Hovedkonklusjonen i rapporten er at de unge stort sett har det veldig bra. De er sunnere enn noen gang både når det gjelder spisevaner og rusbruk. Røyking er det nesten slutt på og færre spiser godteri eller drikker brus hver dag. Likevel er det noen områder som viser tydelige utfordringer, særlig gjelder dette jentene. Selv om resultatene tyder på at de unge har et bedre kosthold enn tidligere, er det flere som slanker seg. Blant 15-16 åringene rapporterte 25 prosent av dem at de slanket seg i 2002. I 2014 hadde andelen steget til 39 prosent. De opplevde også store belastninger i forhold til skolerelatert stress og helseplager. Rapporten konkluderer med at barn og unge fra såkalte lavstatusgrupper rapporterte mer helsegunstig atferd og flere helsegunstige opplevelser enn de som kom fra familier med høy sosioøkonomisk status (Samdal et al., 2015, s. 63). Med begrunnelse i tilsvarende funn i andre undersøkelser, anbefales det i rapportens konklusjon at tiltak særlig bør rettes mot jenter for å redusere deres opplevelse av skolestress og helseplager. Barn og unge fra familier med lav sosioøkonomisk status bør også prioriteres. Målet er å redusere risikoen for at belastninger som etableres i ung alder vedvarer i form av helseplager senere i livet. Forfatterne peker på risikoen for at tidlig etablerte belastninger i verste fall kan føre til økt sykefravær og arbeidsuførhet. Oddrun Samdal er prosjektleder for rapporten og konkluderer med at det bør settes inn bedre og flere tiltak mot prestasjonspresset. Hun argumenterer med at kampanjer for å redusere røyking blant unge på 80- og 90 -tallet kan ha vært effektive. Andelen ungdom som røyker er i dag historisk lav (Øverbø, 2016). Samdal viser til kunnskap om at fokus på mestringsstrategier vil gi resultater i form av prestasjoner, uten å føre til stressrelaterte problemer. Det er lettere å bruke evnene sine dersom man har tro på at man har dem. Samdal anbefaler tiltak i skolehelsetjenesten som for eksempel opprettelse av samtalegrupper for å dempe prestasjonspresset. Hun forteller at jenter som har vært med i slike grupper har hatt positivt utbytte av dem.

2.4.2 Ungdata

Ungdata er en spørreskjemaundersøkelse som har vært gjennomført på nesten alle ungdomsskoler og videregående skoler over hele landet siden 2010. Undersøkelsen gis som et gratis tilbud til alle kommuner og fylkeskommuner i Norge. På denne måten får både disse og nasjonale myndigheter mulighet til et innblikk i hvordan de unge har det,

og hva de gjør på fritiden. Disse kvantitative dataene kan være med på å danne grunnlag for videre utforming av helse og oppvekstpolitikk (Bakken, A. 2019, s.1). Fordi denne oppgaven dreier seg om skole og psykisk helse er det hovedtrekkene i forhold til disse områdene jeg vil presentere her.

Undersøkelsen består av et spørreskjema, og baserer seg altså på selvrapporteringer. Ungdommen svarer på spørsmål om foreldre- og vennerelasjoner, skole, fritid, nærmiljø, helse, rus, mobbing, vold og regelbrudd. De nasjonale rapportene tar sikte på å undersøke hvorvidt geografi, sosial bakgrunn, kjønn og alder er av betydning for hvordan de unge har det, og for deres aktivitetsmønster. Resultatene blir sammenlignet i forhold til tidligere år, og kan vise en tendens i den ene eller andre retningen.

Hovedbildet fra årets Ungdataundersøkelse er, i likhet med de siste tiårs undersøkelser, at de aller fleste norske ungdommer har god oppførsel, trives og har det bra. De er fornøyde med foreldrene sine, skolen og lokalmiljøet sitt. 90 % av ungdommene har nære og fortrolige venner. De fleste er aktive på fritiden og rapporterer om god fysisk og psykisk helse. Ungdommen er i hovedvekt optimistiske med tanke på egen framtid. Rapporten viser en tendens til at de som vokser opp i familier med høy sosioøkonomisk status kommer bedre ut, enn ungdom fra lavere sosiale lag.

Det ser altså fortsatt ut til at dagens unge er skikkeligere og på mange måter mer veltilpasset enn mange ungdomsgenerasjoner før dem. Likevel går noen av utviklingstrekkene i negativ retning. Denne tendensen har man sett antydninger til de aller siste årene. Det gjelder blant annet økt forekomst av psykiske plager og mindre framtidsoptimisme. Når det gjelder skole, viser rapporten at andelen som trives går nedover, og at flere oppfatter skolen som kjedelig. Ikke så mange bruker mye tid på lekser som resultatene viste tidligere.

Selv om Ungdata indikerer at de aller fleste ungdommer trives på skolen, har det i løpet av de siste ti årene vært en liten nedgang (tre prosentpoeng færre) som nå svarer at de trives der. Parallelt med denne utviklingen har andelen unge som kjeder seg på skolen økt. Økningen har, særlig på ungdomskolen, vært markant i den siste undersøkelsen og

ligger nå på 70 prosent. Også når det gjelder andelen som gruer seg til å gå på skolen har andelen økt. Mer enn 20 prosent svarer at de gruer seg ofte til å gå på skolen (Bakken, 2019). Dette er oppsiktsvekkende siden over 90 prosent i den samme undersøkelsen svarer at de trives der. Særlig blant jentene er det i tillegg relativt mange som opplever høyt nivå av skolestress. 60 prosent av jentene og 30 prosent av guttene svarer at de svært ofte eller ofte blir stresset av skolearbeidet.

Frem til 2015 viste tall fra Ungdata at flere og flere elever på ungdomsskolen trodde de ville ta høyere utdanning og aldri bli arbeidsledige. Dette kan se ut til å ha endret seg nå, dersom tallene fra Ungdataundersøkelsen gir et riktig bilde av situasjonen. De siste undersøkelsene viser en nedgang i framtidsoptimismen. Andelen elever som bruker mer enn en time om dagen på lekser har også gått ned siden 2015.

Etter 2015 er det også flere ungdommer som svarer at de har skulket skolen. Det er videre en tendens til at stadig færre tror de kommer til å få et lykkelig og godt liv. Ungdata viser til at resultatene av den siste undersøkelsen gir uttrykk for underliggende endringer i ungdommens relasjoner til skolen og egen framtid. Fordi tendensen nå har vart over flere år, kan ikke svarene sees på som uttrykk for tilfeldige enkeltresultater hevder Bakken (Bakken 2019).

De fleste ungdommene sier at de er fornøyde med sin egen helse. Likevel sliter mange med hodepine, vondt i magen eller ulike smerter. Jenter svarer hyppigere at de har disse problemene enn guttene, og omtrent 25 prosent av dem bruker reseptfrie medikamenter hver uke. Andelen som har søvnproblemer eller som tenker at «alt er et slit», og «bekymrer seg for mye om ting» har økt de siste 10 årene. Økningen er høyest når det gjelder jenter. Ungdata påpeker i sitt sammendrag av rapporten at dette er symptomer på stress. I tillegg viser rapporten fra 2019 at andelen som opplever ensomhet er den høyeste som noen gang er registrert i Ungdata. Når det gjelder andre helserelaterte områder som mangel på venner, utestenging og opplevelse av å bli plaget, gir den seneste rapporten ingen indikasjoner på at dette har endret seg i siden forrige undersøkelse.

De siste to årene har ungdom blitt spurt om de opplever press i forhold til skole, sosiale medier, kropp og idrett. Innenfor dette området er det store variasjoner i hvordan ungdommen opplever egen situasjon. Skolen utpeker seg som den arenaen der flest opplever press. Nesten 50 prosent av jentene og 25 prosent av guttene svarer at de opplever mye eller svært mye press på å gjøre det godt på skolen. 16 prosent av jentene og 6 prosent av guttene har ofte hatt problemer med å takle skolepresset ifølge svarene de har gitt i undersøkelsen i 2018.

Ut ifra resultatene beskrevet ovenfor så kan det indikere at den psykiske helsen hos de unge har blitt dårligere. Før en slik slutning tas er det viktig å studere mulige bakenforliggende årsaker til at ungdommen svarer som de gjør. Flere forskere og fagpersoner stiller spørsmål til Ungdataundersøkelsens validitet, på grunn av dens utforming. Psykolog Ole Jacob Madsen har nylig gitt ut boken «Generasjon prestasjon» hvor han gir en grundig argumentasjon for sin skepsis til resultatene av Ungdataundersøkelsene (Madsen 2018). Ungdommen skal blant annet krysse av for i hvilken grad de er plaget av søvnproblemer, anspenhet, følelse av depresjon og tristhet, manglende fremtidsoptimisme og andre forhold som kan sees på som symptomer på psykiske helseplager. Madsen stiller seg undrende til om denne granskende praksisen kan påvirke de unges atferd. Han viser til Hackings forskning om da myndighetene på slutten av 1800-tallet fikk interesse for selvmord blant befolkningen. Dette førte til at flere av de som tok selvmord etterlot seg et brev, sannsynligvis fordi de visste at fenomenet nå ble gransket. Vissheten om dette førte til endret adferd i forkant av selvmord (Hacking, *Rewriting the soul; Multiply personality and science memory*, 16).

Madsen mener det er godt dokumentert at det følger en del utfordringer med en slik bruk av spørreskjemaer. Han viser til en vitenskapelig artikkel i *Canadian Medical Association Journal* fra 2018 der det advares mot selvrapporterings-spørreskjemaer for å måle forekomst av depresjon i befolkningen. Det pekes på at i amerikanske undersøkelser der man i tillegg har benyttet ressurskrevende kliniske intervjuer, så har over 50 % flere av informantene oppgitt depresjon gjennom spørreskjemaundersøkelsene enn i de kliniske intervjuene (Thombs, B.D et al., 2018). Madsen viser i sin bok til flere internasjonale studier som peker i retning av en tendens til at mennesker tilpasser sine

vurderinger avhengig av hva de tror andre ville svare på de samme spørsmålene. Tendensen vil være særlig utslagsgivende i spørsmål der de unge ikke har noen klar formening om hva de skal svare, hevder professoren.

I Ungdataundersøkelsen 2017 svarer 56 prosent av guttene at de aldri har følt seg plaget av å være ulykkelig, trist eller deprimert (Bakken, 2017). Madsen mener at dette er noe usannsynlig, og begrunner sin oppfatning slik: «Samtidig er det grunn til å undre seg over om dette svarmønsteret egentlig er helt forenelig med eksistensielle grunnvilkår som tilsier at livet fra tid til annen innebærer følelsen av å være ulykkelig, trist eller deprimert» (Madsen, 2018, s. 173). Madsen stiller spørsmålet om hvorvidt det er en mulighet for at guttene svarer slik på spørsmålet fordi de ikke vil innrømme for seg selv at de har disse følelsene, eller fordi de tror det er slik andre gutter svarer.

Tross mindre tidsbruk på lekser har dagens unge de siste tiårene blitt beskrevet som en generasjon av lydige, flinke og hjemmekjær ungdom (Madsen 2018). De seneste rapportene fra Ungdata bekrefter at denne beskrivelsen fortsatt passer godt (Bakken 2019). Ungdataundersøkelsene kan brukes som argument for at økt fokus på målrettet arbeid samt kunnskap og testing gjennom skolereformene, har bidratt til at barn og unge har blitt flinkere og skikkeligere enn generasjonen før dem. Likevel gir ikke undersøkelsen noe svar på hvorvidt resultatet skyldes skolereformer, økt velstand, endring i foreldrerollen eller andre forhold. Man kan altså si noe om en tendens, men ikke årsakene til denne tendensen.

2.4.3 NOVA rapport «Stress og press blant barn og unge»

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har gjennom forskningsprosjektet *Stress og press blant unge i dag*, forsket på bakenforliggende årsaker til økningen i selvrapporterte psykiske helseplager blant ungdom. Prosjektet er utarbeidet etter oppdrag fra Helsedirektoratet og Barne- og likestillingsdepartementet. Rapporten baserer seg på gruppeintervjuer av elever på tiende trinn i Oslo skolen.

Resultatene fra NOVA-rapporten, i likhet med resultatene fra Ungdataundersøkelsen, tyder på at de aller fleste ungdommene i Norge har det bra. De spurte ungdommene svarer stort sett at de har god helse, både fysisk og psykisk. De føler seg trygge, er fornøyde med foreldre, venner og skole. I tillegg ser mange optimistisk på egen framtid (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Samtidig viser selvrapporteringsundersøkelser at ganske mange sliter i hverdagen med ulike psykiske helseutfordringer. De rapporterer om søvnproblemer, bekymringer, tristhet og følelsen av alt er et slit. Disse plagene kan sies å være ganske naturlige i ungdomstiden, og det er bare et mindretall som oppgir at de er veldig mye plaget av dette. For de fleste vil trolig plagene gå over etter hvert som man blir eldre, men for noen kan plagene være starten på langvarige psykiske utfordringer.

Den økte forekomsten av selvrapporterte psykiske helseplager blant ungdom har man sett tendens til helt siden de første Ung i Norge-undersøkelsene startet på begynnelsen av 1990-tallet. Likevel er økningen mer markant de siste årene (Bakken, 2019). Det er særlig jentene som gir uttrykk for psykiske helseplager. De siste tallene tyder også på en økning av slike plager hos gutter. Ifølge rapporten er det vanskelig å si hva som er årsaken til de stigende tallene. Ungdata og andre undersøkelser har vist at risikofaktorer som mobbing, dårlig økonomi og mistrivsel på skolen har blitt mindre utbredt i den senere tid. Hvorfor stiger da antallet som rapporterer om psykiske helseplager? Forskerne diskuterer hvorvidt plagene skyldes økt press på skoleprestasjoner og utseende, forsterket av påvirkningen fra sosiale medier. Enkelte hevder at økningen skyldes mer åpenhet om psykisk helse og at de unge dermed rapporterer helseplager hyppigere enn før (Madsen 2018). Selv om spørsmålene i Ungdata påberoper seg å ha god reliabilitet og validitet, vet man ikke sikkert hvordan ungdom forstår spørsmålene som stilles og hvorvidt de er relevante for dem. Gjennom gruppeintervjuene forskerne foretok i NOVA-undersøkelsen, mener de å ha grunnlag for å hevde at ungdom forstår hva de svarer på og alvorligheten av symptomene de sliter med (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Ungdommen mener videre at medelevene ikke vil overdrive når de krysser av svarene i spørreskjemaet.

Selv om økningen i rapporterte psykiske helseplager er høyest hos norskfødte jenter som tilsynelatende kommer fra ressurssterke hjem, er det fortsatt slik at ungdommer som sliter på andre områder svarer hyppigst at de har psykiske plager. Disse kommer gjerne fra familier med dårlig råd, har dårlige relasjoner til foreldrene sine, færre venner, blir oftere mobbet og trives dårligere i nærmiljøet og på skolen. Ungdommen med psykiske plager er ikke bare fortsatt mer utsatt, men de sliter også i enda større grad enn tidligere (Bakken, 2013 & Sletten, 2015). Denne gruppen er oftere enn sine medelever involvert i risikoartede aktiviteter, kriminalitet, skulker skolen i større grad og har oftere erfaring med rusmidler.

Økningen i rapporterte psykiske helseplager gjenspeiles i mange andre, særlig vestlige land uten at man kan si noe sikkert om hvorfor det er slik (Bor, Dean, Najman & Hayatbakhsh, 2014). Sletten og Bakken fremhever likevel to viktige områder hvor presset ser ut til å være ekstra stort: skolerelatert press og press knyttet til utseende og kropp. Ifølge NOVA-undersøkelsen opplever de unge selv at hovedårsaken til symptomene på psykiske helseplagene er stress. Ungdommen i gruppeintervjuet beskriver at stresset er både fysisk og psykisk. Kravet om å gjøre det bra på skolen er den viktigste årsaken til stresset forteller de. De snakker om bekymring for å ikke nå opp til kravene for å komme inn på høyere utdanning eller å ha muligheter til karriere innenfor arbeidslivet. Opplevelsen av skolestress er høyest i 10. trinn og på Vg3.

Når det gjelder kroppspress snakker ikke de unge like negativt om dette i gruppeintervjuene som når det gjelder skolerelatert press. I de individuelle intervjuene kom egenopplevd kroppspress lettere til uttrykk (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Dette kan tenkes å ha sammenheng med at de unge vurderte det som mindre problematisk å snakke om når de ikke var sammen med flere jevnaldrende.

2.4.4 Barn og unges tidsbruk på lekser -før og nå

Tidsbruksundersøkelsen *Tidene skifter* er utarbeidet av forskere ved SSB (Vaage, 2012). Statistisk sentralbyrå legger gjennom denne publikasjonen frem resultatene fra en landsomfattende undersøkelse. Tilsvarende undersøkelser har vært gjennomført hvert

tiende år siden 1970-tallet, da under betegnelsen Tidsnyttingsundersøkelsen. I min oppgave kan disse undersøkelsene bidra til å underbygge endringer som andre forskere peker på når det gjelder tidsbruk på skolearbeid blant barn og unge.

Tidsbruksundersøkelsen foregår ved at av et representativt utvalg av befolkningen fører dagbok over samværmønster og gjøremål i to døgn i løpet av et år. Barn mellom 9 og 15 år var første gang med i undersøkelsen i 2000. Resultatene fra 2010 er derfor de første som kan sammenliknes med tidligere resultater i denne aldersgruppen. Ved at deltakerne fyller ut oversiktene over egne gjøremål selv, kan man få andre resultater innenfor samme tema, enn fra undersøkelser som er gjennomført på annet vis (Vaage, 2012).

Resultatene fra Tidsbruksundersøkelsen i 2010 viser at færre elever gjorde lekser dette året, det enn resultatene fra de 3 seneste undersøkelsene indikerte. Hvert tiår siden 1980 har elevene svart at de bruker ca. 1 time på lekser fra mandag til torsdag. I 2010 svarer de unge at de bruker ca. 40 minutter hver av disse dagene til lekser (Vaage, 2013). Andelen som svarte at de gjorde lekser de dagene de var på skolen lå i 2010 på 67 prosent i aldersgruppen 9-12 år, og 57 prosent for aldersgruppen 13-15 år. I 2000 var andelen henholdsvis på 74 og 60 prosent (Vaage, 2012). Barn og unges tidsbruk på lekser har altså, dersom man legger Tidsbruksundersøkelsen til grunn, gått ned i løpet av de siste 10 årene. Denne markante nedgangen kan indikere at elevene bruker mindre tid på skolearbeid enn tidligere. Likevel, dersom man ser tidsbruk på undervisning og leksearbeid sammenlagt, er tallene stabile. Den oppsiktsvekkende nedgangen kan skyldes at det er blitt mer vanlig at elevene gjør lekser i løpet av skoledagen (Vaage 2013).

Når det gjelder tidsbruk på utdanningsaktiviteter for personer over 16 år, kan det se ut som om tallet har vært stabilt de siste 40 årene, dersom man ser på resultatene blant alle som har vært med i undersøkelsen.

Tidsbruken blant dem som følger undervisning har derimot blitt høyere. Den var i gjennomsnitt på 5 timer og 7 minutter i 1980 og hadde i 2010 økt til 5 timer og 38 minutter (Vaage, 2012).

I forhold til leksearbeid så viser tallene fra Tidsbruksundersøkelsen i 2010 at de over 16 år som driver med utdanning, bruker omtrent like mye tid på dette som på 1980-tallet. Det var en oppgang i tidsbruken på lekser blant denne aldersgruppen i 1990 og særlig i 2000, med en økning fra 2 timer og 6 minutter i 1980, til 2 timer og 42 minutter i 2000. I undersøkelsen fra 2010 er tidsbruken på hjemmearbeid imidlertid gått ned til under 1980-talls nivå igjen.

3 Teoretisk tilnærming

Skoleutviklingen har gått fra å være et oppbevaringssystem for de mange og et seleksjonssystem for noen på 1970- tallet, til å bli et seleksjonssystem for alle i dagens kompetansesamfunn (Frønes, 2018). Jeg har belyst dette i kapittelet om skolereformer tidligere i oppgaven. Dette seleksjonssystemet, i kombinasjon med den økte globaliseringen, har medført fare for å falle utenfor arbeidslivet for barn og unge over hele verden, dersom man mangler utdanning. En annen side ved dette seleksjonssystemet er at det kan resultere i økt press om å gjøre det bra på prøver for den enkelte elev. *Seleksjonen til posisjonene bygger på utdanningssystemene* hevder Frønes (Frønes, 2018, s. 70). Dersom de unge ikke gjør det godt nok på skolen vil de ikke komme inn på høyere utdanning. For å nå opp i ansettelsesvurderingen til flere og flere stillinger, kreves det i dag høy utdanning. Ikke nødvendigvis fordi arbeidet krever denne kompetansen, men fordi grad av utdanning fungerer som et seleksjonssystem. Med et høyt antall søkere til en stilling, må arbeidsgiver si ut en del av søkerne. Konsekvensen kan dermed bli at høy utdanning er et grunnleggende kriterium for adgang til yrker og profesjoner.

For generasjonen som begynte på skolen allerede som 6-åringer kan forventningene om å både skulle mestre tidlig, og om å skulle oppnå en mastergrad, se ut til å være en konsekvens av samfunnsutviklingen. Et mål for arbeidet med masteroppgaven vil derfor være å gi en bredere innsikt i mulige svar på dette. Jeg vil i det følgende presentere det teoretiske bakteppet for oppgavens innhold.

3.1 Anthony Giddens` strukturasjonsteori og modernitetsteori

Jeg finner Anthony Giddens -og hans teorier om et helhetlig syn på moderne samfunn-relevante når det gjelder spørsmålet om hvordan skolen vil kunne påvirke ungdoms psykiske helse. Giddens er opptatt av at strukturer og aktører er avhengige av hverandre, snarere enn at de står i konflikt med hverandre. Denne teorien kalles strukturasjonsteori (Aakvaag 2012). Med strukturasjonsteorien som forklaringsmodell vil den unge for å være

aktøren og skolen strukturen, når man skal beskrive hvordan disse to både påvirker og er avhengig av hverandre slik Giddens gjør.

Giddens betegner mennesket som kompetent, aktivt og bevisst på miljøet det er en del av (Giddens 1997). Fordi det foregår endringer i samfunnet til enhver tid, må mennesket alltid vurdere informasjon i lys av disse. Dette innebærer at dersom man skal kunne si noe om de unge får større psykiske problemer av press og stress i forbindelse med skole nå enn tidligere, så må man analysere de nyere forskningsresultat i forhold til samfunnsstrukturen de agerer i. Denne vil være ulik i dag og for 20-30 år siden.

Fordi mennesket til enhver tid står overfor endringer som tvinger den enkelte til å gjøre reflekterte valg, vil disse valgene være med på å skape de individuelle livshistoriene. Giddens mener at mennesket er refleksive sine valgmuligheter i sin streben etter å oppnå et lykkelig liv. Den enkelte vil gripe mulighetene til å få brukt sine evner. Mennesket handler aktivt og reflektert, for å skape sin identitet. Hvem man er, eller skal bli, er ikke lenger gitt gjennom tradisjonelle overføringer av roller fra generasjon til generasjon. I vår tid er dette blitt en oppgave for den enkelte. Vi må reflektere over oss selv og våre livsprosjekter. Giddens er i denne sammenheng kjent for begrepet selvidentitet (self-identity) (Krange, Olve & Øia 2005). Dette innebærer at den enkelte må inneha en refleksiv bevissthet om hvem man er. Identiteten er altså ikke biografisk bestemt på forhånd, men et resultat av at hver og en av oss bevisst velger løsninger for oss selv i forhold til mulige alternativer. Selvidentiteten er ikke gitt, påpeker Giddens. Den må produseres og vedlikeholdes av individene selv

Giddens bruker begrepet *refleksivitet* for å skille ut senmoderniteten til en egen historisk fase. I tidligere tradisjonelle samfunn var valgene færre fordi samfunnsstrukturen satte begrensninger for den enkelte i forhold til blant annet klasse, økonomi, bosted og utdanningsmuligheter. I vår tid stilles mennesket ofte overfor alternativer som krever kunnskap, for å være i stand til å ta de rette valgene. Fordi alternativene kan være konkurrerende i forhold til hverandre, må aktøren kjenne til konsekvensene ved å velge det ene fremfor det andre. For den unge kan det for eksempel dreie seg om kunnskap om at mulighetene for å komme inn på ingeniørutdanning rett etter videregående fordrer

at man velger spesielle fag allerede første året på videregående skole. Valg av linje kan samtidig utelukke muligheten for den unge til å ombestemme seg underveis, fordi vitnemålet vil mangle fag som er påkrevet i andre studier. Strukturen i senmoderniteten tvinger altså frem at aktøren har et bevisst og aktivt forhold til kunnskap. Videre må den enkelte evne å stille seg utenfor situasjonen man står i, for å kunne betrakte og vurdere de ulike valgene før løsning blir valgt. Kjennetegnet ved det senmoderne samfunnet er på denne måten refleksivitet hevder Giddens. Samfunnsborgerne *reflekterer* over situasjonen de befinner seg i og *reagerer* på den. Man kan, med begrunnelse i det overstående hevde at strukturen i dette samfunnet også er preget av tvang til å gjøre valg som får konsekvenser selv om den enkelte i prinsippet er fri til å velge.

3.1.1 Utilsiktede konsekvenser

Giddens hevder at aktørene er frie og bevisst handlende i forhold til miljøet og omgivelsene sine. Det er samfunnets sosiale strukturer som setter betingelsene for menneskelig handling. Samtidig gir strukturene også konsekvenser for handlingen. Ifølge strukturasjonsteorien fører menneskers handlinger også til utilsiktede konsekvenser (Giddens 1997). Samfunnets kontinuitet og forandring må derfor bli forstått ut fra både de tilsiktede og de ikke- tilsiktede (intenderte og ikke-intenderte) konsekvensene. Dersom man benytter strukturasjonsteorien som forklaringsmodell, vil dermed de unges atferd etter en skolereform kunne sees på som aktørenes respons på en samfunnsstruktur.

I forhold til temaet jeg er opptatt av, vil den unge (aktøren) kunne benytte seg av mulighetene som ligger i et større og bredere skoletilbud (strukturen). Samtidig kan tilbudet virke begrensende, dersom faginnholdet er endret til å bestå av mer teori enn tidligere, for den gruppen unge som er mer praktisk anlagt. Læreplanene før de siste reformene inneholdt, som beskrevet under kapittelet om skolereformene, mer frilek. For barn som utvikler sine evner best innenfor friere rammer, vil skoletilbudet etter reformene kunne være mindre tilpasset disse elevene i forhold til tidligere.

3.2 Ulrich Beck - fra sosial tilhørighet til individualisering

Ulrich Beck var opptatt av hvilke konsekvenser endringene i industrisamfunnets struktur får. Han er kjent for sin beskrivelse av vår tids samfunnsstruktur som *Risikosamfunnet*. I denne betegnelsen ligger at nye former for risiko endrer samfunnsinstitusjonene og dermed også individuelle livsbetingelser for det enkelte samfunnsmedlems identitet og livsforløp (Krange & Øia 2005). I industrisamfunnet var det tydeligere forskjeller mellom klassene i samfunnet. Denne forskjellen ga konsekvenser for folks sosiale status og livsstil. Kompetanse og politisk oppfatning hang nøye sammen med hvilken posisjon man hadde i produksjonslivet. Det kan derfor hevdes at vi hadde et tydeligere klasseskille i industrisamfunnet. I betegnelsen *Risikosamfunn* ligger utfordringene som følger av moderne industri og forbruk, blant annet miljøtruslene. Fordi miljøtruslene er et globalt problem som rammer fattig og rik, vestlige land og utviklingsland, virker disse risikoene utjevnende. Kjønn, klasse, og etnisitet spilte liten rolle for innbyggerne i Tsjernobyl i 1986. Beck var derfor opptatt av at risikopolitikk ikke kunne handle om motsetninger mellom ulike sosiale klasser eller om fordeling av goder og byrder. Dette var dermed argumenter for hvorfor klassesamfunnet og de klassiske klassekonfliktene etter hvert ville opphøre.

Beck beskrev hvilke omfattende samfunnsmessige konsekvenser overgangen til Risikosamfunnet ville få. Han viste til hvordan globaliseringen reorganiserer nasjonalstatenes territorium. Internasjonal handel, internett, turisme og miljøproblem er eksempler på globale fenomener som krever internasjonal samhandling. Dette stiller videre krav til åpenhet og anerkjennelse av mangfold, både på samfunns- og individnivå. Beck pekte videre på konsekvensene av at den kjønnsbaserte oppgavefordeling og industrisamfunnets tradisjonelle kjønnsroller ikke lenger er en selvfølge. Endringene av industrisamfunnets struktur har altså gått fra å være rimelig regulert og stabilt til å bli mer utydelig og uforutsigbart. Klasse, nasjon og kjønn er ikke lenger avgjørende for den enkeltes identitet eller livsløp. Endringene i industrisamfunnet har gått fra å ha en struktur der folk i større grad var bundet av tradisjonelle mønstre og arbeidsoppgaver, til at hver og en må ta ansvar for egne liv (Beck, i Aakvaag, 2008). Becks individualiseringsteori omfatter betydningen av at tidligere var det ikke uvanlig at enkelte ble født inn i bestemte sosiale posisjoner. I dag innebærer det å være ung blant annet å skulle ta selvstendige valg.

I vårt samfunn, som Beck betegner som *den andre moderniteten*, er de unges arena mindre standardisert i forhold til valg av utdanning, yrke, bosted og familiesituasjon enn tidligere. I vårt samfunn er det ikke uvanlig at den enkelte endrer både yrkesvei, bosted og familiesituasjon gjennom livsløpet. Den unge kan sies å ha økt frihet til å velge selv. Vi kan derfor hevde at samfunnet bærer større preg av individualiseringen enn tidligere og at de unge dermed er friere og mindre bundet av sosial- og kulturell bakgrunn, kjønn, bosted i forhold til livsløpet som ligger framfor dem. Dette skulle tilsi at dagens unge har alle mulighetene for sine føtter, og at det bare er å velge fritt hvordan livet deres skal bli.

I Norge har alle unge rett til videregående opplæring. De som kommer fra lavinntektsfamilier har i tillegg rett til økonomisk støtte. Staten tilbyr stipend og lån til alle som velger å ta videre utdanning, dersom de ikke har inntekt over kr. 182.575, - pr. år eller høy formue (Statens lånekassee for utdanning, 2020). Myndighetene ønsker å heve utdanningsnivået i landet og har derfor valgt å gi alle muligheten til å tilegne seg et visst utdanningsnivå. Den unge kan derfor i prinsippet velge sin egen vei, uavhengig av sosial klasse, kulturell bakgrunn og kjønn. Denne friheten skaper imidlertid en uforutsigbarhet og usikkerhet for noen. I tillegg oppstår nye muligheter for å ikke lykkes dersom man ikke mestrer kravene til skoleferdigheter som er en forutsetning for å ta høyere utdanning.

Ungdomstiden er en fase der tilværelsen endres. Noen handlingsmønstre forlates og nye kommer til. I denne liminalfasen blir relasjonene til de kollektive rammene rundt den unges oppvekst særlig viktig. For unge i dag er skolen den viktigste kollektive arenaen de befinner seg på (Bunting & Moshuus, 2017). En skolekultur med økt fokus på prestasjon og krav om høyere utdanning kan derfor true elevenes opplevelse av håndterbarhet, noe som er viktig i forhold til mulighetene til å mestre (Antonovsky, 2012). Hvorvidt samfunnsutviklingen og individualiseringen kan føre til økt stress og flere psykiske helseplager blant de unge i dag, vil derfor være avhengig av den enkeltes muligheter for å håndtere samfunnets krav. Kravene er blitt høyere som følge av utdanningsekspløsjonen (Krange, Olve & Øia 2005), og utdanning er blitt helt nødvendig for at den unge skal kunne tilpasse seg arbeidsmarkedet godt. Likevel er det større risiko for at utdanning ikke lenger er tilstrekkelig. Utviklingen har ført til at utdannelse er blitt

mindre verdt i seg selv, fordi flere har høy utdanning enn tidligere. Beck peker på at arbeidslivet preges av mindre stedbundne arbeidsplasser, mer fleksible arbeidstider og løsere tilknytning mellom arbeidsgiver og arbeidstakere. Folk kan derfor komme til å stå svakere i forhold til sosiale rettigheter og tilknytningen til arbeidet blir mer risikofylt. For de unge kan denne situasjonen være uoversiktlig og gi en oppfattelse av at de er personlig ansvarlige for å håndtere utfordringene denne samfunnsstrukturen gir. Den enkelte har større ansvar for å ta valgene i forhold til utdanning og arbeid selv. Valgene må gjøres kontinuerlig fordi strukturen endres fortløpende.

3.3 Dorothy E. Smith - Feministisk teori

Fordi det har vært en stor debatt i fagmiljøene om hvorvidt det særlig er jentene som sliter med psykiske helseplager relatert til skolestress og press, er det også aktuelt å studere hva de etablerte sosiologiske teoriene og feministisk teori forteller om kjønnsforskjeller i samfunnet og i skolen. Når det gjelder teoritradisjonene, skulle det imidlertid vise seg å være et begrenset omfang å velge imellom når det gjelder kvinners posisjon og perspektiv på verden (Aakvaag, 2010). Smith har vært opptatt av dette og følte seg fremmedgjort i sitt møte med sosiologifagets beskrivelse av den sosiale verden. Hun opplevde at den ikke samsvarte med hennes erfaringer som kvinne. Jeg finner derfor hennes arbeid anvendbart i forhold til tematikken for denne oppgaven. Ved å supplere med hennes feministiske teori vil jeg kunne styrke relevansen i teorigrunnlaget. På denne måten kan jeg få frem hvordan aktører og strukturer henger sammen i det sosiale livet der de unge befinner seg. Ifølge Smith må studier av konkret og sosial aktivitet kobles sammen med analyser på «bakkenivå» i ekte menneskers verdener.

Sosiologien kjennetegnes ved at den har den vestlige moderne verden som forskningsområde. De fleste teoretiske klassikere er gjort av hvite menn, selv om det i dag også er en lang rekke kvinner som er ryggraden i faget. Videre har det vært majoritetskulturen som har vært studert innenfor mannsdominerte arenaer om økonomi, vitenskap, arbeidsliv, politikk og organisasjonsliv. Sosiologiens fokus har ifølge Smith bidratt til å usynliggjøre kvinner, fargede og ikke-heterofile. Delvis har den derfor også ført til at disse gruppene har beholdt sin svake sosiale posisjon på samfunnsarenaen, og til at de er blitt underkjent moralsk og kulturelt. Feministiske teoretikere hevder at

moderne samfunn er kjønnssegmenterte. Smith viser i den forbindelse til at moderne samfunn ofte har et skille mellom en *offentlig sfære* og en *privat sfære*. Samfunnet administreres fra den offentlige sfæren og det er herfra makten utøves. Fordi kvinner fortsatt har hovedansvaret for omsorgs- og reproduksjonsoppgavene i den private sfæren, vil de være forhindret fra å utøve makt og fra å delta i samfunnsadministreringen. Feministisk teori ønsker gjennom sitt vitenskapelige arbeid å belyse at kjønn er et sosialt konstruert begrep i forandring, i tillegg til dets biologiske essens.

I denne oppgaven vil det være relevant å diskutere hvorvidt årsaken til at gutter ser ut til å takle individualiseringskravene lettere enn jentene kan skyldes strukturelle forhold i samfunnet og dets ulike forventninger til gutter og jenter. Jenter gjør det bedre på skolen, men de ser ut til å slite mer med psykiske helseplager og stress i forhold til skole. Jeg er opptatt av at det ligger noe paradoksalt i at de som gjør det best ikke ser ut til å være mest avslappet i forhold til egne fremtidsutsikter, slik det fremgår av NOVA -rapporten *Stress og press blant ungdom* (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soest, 2017).

3.3.1 – aktør/struktur -problemet fra norske jenters ståsted

Harriet Bjerrum Nielsen har vært prosjektleder for forskningsprosjektet *Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie* (Bergsli, 2013). Et hovedfokus for prosjektet har vært hva kjønn betyr for barns oppvekst. Her har man forsket på endringer i skolens og samfunnets krav, og sett kjønn i kontekst og samspill med andre forskjeller som sosial klasse, etnisitet, alder og generasjon. Nielsen mener at dagens jenter mestrer skolesituasjonen bedre enn guttene. Allerede fra skolestart av dominerer de faglig, og er mer sosialt klare enn guttene. Dette blir forsterket i løpet av skoletiden. Årsaken til jentenes forsprang har med moderniseringen av skolen å gjøre, mener Nielsen (Nielsen, 2014) Evne til å arbeide selvstendig og til å kunne planlegge eget arbeid er kompetansekrav jenter evner bedre enn gutter mener Nielsen. Den tradisjonelle jentesosialiseringen har gjort dem gode i samarbeid og kommunikasjon, mens noen gutter ser ut til å ha hatt et større behov for grensesetting fra læreren og sliter med ansvar for egen læring. Forskningsprosjektet om kjønnsroller i skolen viser likevel at det er en bevegelse på gang når det gjelder å endre denne tendensen. Samtidig som jentene har oppnådd bedre resultater etter endt ungdomsskole, gir de et inntrykk av å være mindre

sikre på at de vil lykkes ifølge Nielsen. Guttene ser ut til å mestre modernitetens krav om fleksibilitet og omstilling lettere, og har derfor et noe mer avslappet forhold til skoleprestasjoner. I tillegg til at jentene ser ut til å arbeide mer målrettet og seriøst med skolearbeid, har individualiseringen ført til at dagens jenter har et større krav på seg enn guttene om å være perfekte når det gjelder kropp og utseende (Nielsen 2014). Dette fører til at det psykiske presset alt i alt blir sterkere på jentene enn guttene.

Psykologen og filosofen Ole Jacob Madsen argumenterer for at ungdom i dag har større behov for å prestere enn tidligere, og at dette kan være grunnen til økte psykiske helseplager og stress hos de unge. Samtidig stiller han også spørsmålet om hvorvidt det er dagens unge som har det spesielt vanskelig, eller om samtidssdiagnosene som florerer i både i media og i forskermiljøer påvirker de unges oppfattelse av egen situasjon. Madsen viser blant annet til begrepet «flink-pike syndrom». Det å være flink pike har gått fra å være noe positivt på 1900-tallet til å bli et negativt ladet begrep. I stillingsannonser fra begynnelsen av forrige århundre søkte arbeidsgivere etter «flinke piker», med et positivt ladet innhold av begrepet. I skjønnlitteraturen den gangen beskrev forfattere som Sigrid Undset og Hamsun det å være flink pike som en positiv egenskap som unge kvinner ønsket å inneha (Madsen, 2018). Fra begynnelsen av 2000-tallet har derimot trenden snudd til at begrepet *flink pike* brukes nærmest negativt, og man ser det stadig oftere brukt i media i kombinasjon med begrepet *syndrom*. Psykologen Torunn Espe viste i sin hovedoppgave til at begrepet *flink pike syndrom* hadde en forekomst i norske aviser 301 ganger, mens begrepet *flink gutt syndrom* hadde en forekomst på 11 (Espe, 2015). Hun brukte databasen Atekst Retriever for å søke opp hyppigheten av begrepene. Her fant hun samtidig at både *flink gutt* og *flink pike/jente* var brukt over 3000 ganger i den samme databasen, og dermed er et kjent begrep for begge kjønn. Det er først når ordet *syndrom* legges til hvert av de to begrepene at forekomsthypigheten blir så ulik. Madsen mener at det som på begynnelsen av 2000-tallet var ment å skulle frigjøre unge kvinner ved å tematisere det å være flink pike som et syndrom, har virket mot sin hensikt og snarere blitt til en selvoppfyllende profeti.

Denne sykdomsartede beskrivelsen av det å være flink og jente, sett i sammenheng med Ungdataundersøkelsene, kan være med på å påvirke de unges oppfattelse av egen situasjon. Fremstillingen av resultatene i fagmiljøet og i media vil også være av betydning.

Gjennom å lese litteratur om teorier og forskning om emnet, har jeg tilegnet meg bakgrunnskunnskap for å kunne starte den empiriske delen av forskningsprosjektet. Jeg vil i det følgende beskrive forskningsmetoden jeg vil benytte i dette arbeidet.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsprosessen. Det vil bli gitt en beskrivelse av studiets design og valg av metode. Jeg vil videre redegjøre for innsamling og bearbeiding av data, utvalgsriterier, hvilke søknader som har vært påkrevd, samt forhold rundt personvern og forskningsetiske retningslinjer. Jeg vil starte med å gi en kort beskrivelse av forskningsmetode som er valgt, og begrunne valget.

4.1 Valg av forskningsmetode – Kvalitativ metode

For å sikre at den vitenskapelige virksomheten er faglig forsvarlig finnes, det et sett av retningslinjer og normer jeg som forsker må forholde meg til i forskningsarbeidet. Disse skal sikre pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor fagfeltet jeg jobber med (Grønmo, 2011). Disse systematiske og planmessige fremgangsmåtene kalles vitenskapelige metoder.

Hvilke forskningsmetoder jeg bør anvende er avhengig av hva jeg ønsker å få mer kunnskap om, eller hva slags teorier jeg ønsker å belyse. Valg av metode vil influere på forskningsarbeidet. Det er derfor viktig å vurdere grundig hvilken metode som vil være best egnet til å besvare problemstillingen i studien. Fordi jeg ønsker å undersøke hvordan sammenhengene mellom skolehverdag og psykisk helse har endret seg de siste tyve-tretti årene, vurderte jeg den kvalitative metoden som mest hensiktsmessig. Den kvalitative tilnærmingen vil kunne gi en mer dyptgående forståelse av informantenes minne av opplevd skolehverdag og eventuelle opplevelser av stress. De vil kunne gi rom for å studere feltet på en åpen og fleksibel måte. Informantenes minner og mine analyser av det de forteller, kan bidra til å belyse dagens situasjon sett i forhold til tidligere. Jeg må likevel være bevisst på utfordringen som ligger i at mine informanter ikke er ungdom i dag og derfor ikke kan si noe direkte om hvordan det er å være ung i dag, men kun om hvordan det var å være ung da de selv var det.

Den kvalitative metoden legger vekt på å oppnå en dypere forståelse av de sosiale fenomenene som blir studert. Den bærer preg av nærhet mellom forsker og informant

(Thagaard, 2002). I mitt forskningsarbeid vil det derfor være viktig at jeg er bevisst på at min tilstedeværelse kan ha innvirkning på informasjonsinnhenting og fortolkningen jeg gjør. Jeg må ha klart for meg betydningen av egen rolle og reflekterer rundt denne slik Thagaard påpeker i sin bok om kvalitative metoder (Thagaard, 2002). Min livssituasjon, kulturbakgrunn, etiske forutsetninger osv. vil ha betydning for mitt arbeid. Likeså vil mine informanter ha innvirkning på resultatet. Fordi jeg forsker innenfor menneskevitenskapen vil resultatet trolig ikke være konstant eller bli det samme, dersom man hadde gjort det samme intervjuet med et annet utvalg eller på andre dager. Resultatet vil være påvirket av blant annet «kjemien» mellom meg som forsker og informantene, dagsform, erfaringer, personlighet og tolkning.

De kvalitative forskningsmetodene gir rom for både beskrivelser, fortolkninger og intervjuer. Innenfor humanvitenskapene, eller menneskevitenskapene, vil denne metoden derfor gjerne være egnet for å få forståelse for fenomenet. Den kvalitative metoden er rettet inn mot forståelse av enkeltindivider eller hendelser som ikke uten videre kan generaliseres eller være gyldig for andre personer eller i andre situasjoner. For at forskeren skal kunne forstå meningen bak et fenomen, vil det gjerne være behov for verbale beskrivelser og fortellinger. Fordi jeg ønsker å finne ut av hvorvidt flere unge rapporterer om stress som hemmer dem i hverdagen nå enn tidligere, vil kanskje ikke et spørreskjema med faste svaralternativer være like godt egnet for å gi en forståelse av dette spørsmålet. Jeg vil benytte uformelle intervju og åpne spørsmål for å finne frem til meningen bak svarene. Metoden gir rom for fleksibilitet, og spørsmålene kan endres underveis. Utvalget vil være lite, bestående av få personer, men forskningen er ment å gå mer i dybden. Samspillet mellom meg som forsker og informanten kan derfor bli nært. Informasjonen jeg får vil være tilgjengelig umiddelbart, og jeg kan stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg er usikker på meningen bak et svar. Jeg vil videre kunne tolke svarene dersom et nonverbalt kroppsspråk hos informanten tyder på usikkerhet eller dobbeltkommunikasjon.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å finne ut av hvordan mennesker påvirkes av en spesiell struktur i samfunnet de lever i. Jeg er interessert i de bakenforliggende årsakene til at ungdom i Norge svarer at de har tanker som tolkes som symptomer på psykiske

helseplager. Jeg ønsker å få en mer dyptgående forståelse av hvorvidt man ville sett den samme tendensen blant ungdom for 20-30 år siden, dersom de ble stilt de samme spørsmålene som i for eksempel i Ungdataundersøkelsen da.

Jeg har en antakelse underbygget med funn i blant annet NOVA-rapporten, om at skolestress er en medvirkende faktor til økte opplevde psykiske helseplager hos de unge. Jeg har studert dette gjennom teori og empiri om emnet og har derfor på forhånd gjort meg noen meninger og oppfatninger om det. Jeg ønsker videre, gjennom kvalitativ forskningsmetode, å studere dette nærmere ved å kommunisere direkte med mennesker for å få innsikt i deres erfaringer. Jeg vil intervju 6-7 personer som alle har gått på videregående skole ved et spesifikt gymnas for 20-30 år siden. Gjennom å stille åpne spørsmål ønsker jeg å få frem en fortelling om temaet jeg er opptatt av. Jeg vil forsøke å lytte aktivt uten å avbryte, men likevel hjelpe informantene på vei dersom det er behov det. Gjennom oppklarende spørsmål, nikk og tause perioder kan jeg hjelpe dem med å fortsette historien sin, og jeg blir en medskaper av historien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker å få vite mer om informantenes opplevelse av egen skolehverdag som unge. Målet er å finne ut av om mine antakelser kan underbygges av funn i datainnsamlingen. Ved å lytte konstruktivt har jeg muligheten til å fange opp ordvalg og innhold hos den andre for å få tak i sammenhenger mellom teori og data. Jeg må være bevisst på at det kan være vanskelig å erstatte en hypotese med data som bekrefter denne innenfor menneskevitenskapen. Det som sies gjennom historiene er narrativer, eller fortellinger informanten har om seg selv og sitt liv som ungdom. Selv om mine funn ikke kan gi svar med to streker under, kan forskningsarbeidet bidra til å styrke antakelsene mine. Funnene i min empiriske forskning kan sees i sammenheng med resultater fra kvantitative ungdomsundersøkelser og på denne måten kunne være med å bidra til å underbygge noen diskurser rundt temaet.

Målet med forskningsarbeidet er å få et innblikk i og forståelse av hvordan mennesker opplevde sin skolesituasjon og psykiske helse da de gikk på videregående skole for 20-30 år siden. For å få tak i dette ønsker jeg å få informantene til å fortelle om sine opplevelser fra den gangen. Jeg vil med utgangspunkt i fortellingene benytte intervju med åpne spørsmål. Målet er å få til en samtale som kan føre til et dypere innblikk i hvordan de

voksne opplevde sin situasjon som unge. Dette vil kunne produsere kunnskap gjennom interaksjonen mellom meg som intervjuer og de som intervjues, og gjennom den sosiale relasjonen oss imellom (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Det er denne kunnskapen jeg ønsker å få tak i.

I kvalitativt forskningsarbeid er det viktig å være transparent, eller vise bevissthet om at svar kan tolkes ulikt. Faktorer som har innvirkning på fortolkningen kan blir oversett. Dersom informanten blir veldig ukonsentrert kan jeg legge inn en antakelse om at svarene kan være lite gjennomtenkte. Videre vil både intervjuer/forsker og informantene påvirke resultatene ut ifra ulike forutsetninger. Jeg kan for eksempel ha formulert spørsmålene på en spesiell måte fordi jeg ønsker et bestemt svar. Informanten kan på sin side tenke at jeg som intervjuer er ute etter et bestemt svar, og gi dette for at jeg skal bli fornøyd. I det kvalitative forskningsarbeidet må forskeren være åpen for å kunne endre synspunkt underveis. Det blir derfor avgjørende for kvaliteten av arbeidet at jeg hele tiden vurderer andre tenkemåter og alternative synspunkt, og reflekterer over hvorfor jeg tenker slik jeg gjør. Denne måten å arbeide på kan kalles å ha en hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2018). Metoden innebærer at jeg som forsker må være bevisst på at jeg er med på å påvirke virkeligheten og at jeg er i en kontinuerlig lærende prosess.

Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju har jeg altså mulighet til å få innsikt i hvordan generasjonen før Reform -97 snakker om sin opplevde skolehverdag. Jeg ønsker å lytte til hva informantene har å fortelle, og ha mulighet til å følge opp det jeg får høre med oppfølgingsspørsmål. På denne måten, gjennom ustrukturerte intervjuer (Thagaard, 2018), ønsker jeg å få til en samtale for å ha mulighet til å kunne forstå verdenen slik informanten opplever den. Det kan da være behov for å stille oppklaringsspørsmål jeg ikke har tenkt på i forkant av intervjuet, for å få tak i det som er viktig og unikt for hver og en av informantene. Ved å velge en kvalitativ intervjuform vil samtalen bære preg av nærhet og relasjon til informanten (Grønmo, 2011). Jeg som forsker vil dermed ha en sentral rolle i datainnsamlingen. Mine tolkninger av det informanten forteller vil danne grunnlaget for min forståelse av hvordan informantene opplevde egen hverdag.

4.1.1 Kvalitativ tilnærming, basert på kvantitative undersøkelser

Teorien beskrevet tidligere i oppgaven danner deler av grunnlaget for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Jeg har videre presentert det som kan ansees som relevant kvantitativ og kvalitativ forskning når det gjelder dagens unge og deres forhold til skole og psykisk helse. I tillegg har jeg presentert kvantitative funn i Tidsbruksundersøkelsen som kan si noe om endringer i forhold til tidsbruk på skole og utdanning for personer over 16 år i løpet av de siste 50 årene. Det jeg ikke har lyktes i særlig grad med er å finne forskning på hvordan de unge opplevde egen situasjon i forhold til skole og psykisk helse før i tiden. Jeg er opptatt av om skolereformene har ført til endringer i forhold til de unges opplevelse av egen psykiske helse. For å kunne danne meg et bredere grunnlag for å mene noe om dette har jeg ønsket, gjennom kvalitative intervjuer, å høre de voksnes egne fortellinger om deres opplevelser. På denne måten vil det empiriske grunnlaget ha både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming ved seg. Det kvantitative materialet utgjør sekundærlitteratur om forskning på feltet, men vil kunne utfylle den kvalitative undersøkelsen min. Det er altså ikke slik at det kvantitative og det kvalitative vil utgjøre motsetninger i forskningsvitenskapen, men snarere kunne sees på som ytterpunkter på en lengre linje av den (Grønmo, 2016, s. 137).

4.1.2 Fenomenologi

Den empiriske delen av forskningsarbeidet mitt har som mål å få innsikt i aktørenes egne perspektiver og forståelse av sosiale fenomener, noe som er kjennetegn innenfor fenomenologien (Grønmo, 2011). Jeg vil ha en fenomenologisk tilnærming ved at jeg legger vekt på å ha informantens livsverden i fokus. Jeg skal lytte til hvordan hun selv beskriver sin oppfatning av hverdagen da hun var ung. Det betyr at når jeg som forsker ønsker å få kunnskap om hvordan informantene opplevde egen psykiske helse og skolehverdag, må jeg søke etter konkrete beskrivelser, opplevelser og erfaringer rundt dette, for å forsøke å få en forståelse for opplevelse av deres livsverden da de var unge. Tove Thagaard beskriver fenomenologien som søken etter en dypere forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Det er nettopp dette jeg, gjennom ustrukturerte intervjuer og samtaler med informantene, og gjennom deres egne beskrivelser, ønsker å få en større innsikt i. På denne måten kan forskningsarbeidet mitt kalles en narrativ analyse.

4.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken vil, på samme måte som fenomenologien, ha en sentral plass i metodegrunnlaget for oppgaven. Hermeneutikken legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Det finnes ikke bare *en* sannhet (Thagaard, 2018). Gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, bærer forskningsarbeidet preg av en hermeneutisk tilnærming (Grønmo, 2011). Hermeneutikk kan ifølge Grønmo defineres som fortolkningslære eller fortolkningskunst. Ved en hermeneutisk tilnærming vil jeg altså ikke kunne la være å fortolke når jeg skal komme frem til en forståelse. Med dette som utgangspunkt må jeg være bevisst betydningen av å vise selvrefleksivitet. Det innebærer at jeg er klar over at jeg tar med meg min egen historie og følelser inn i fortolkningen. Mine tolkninger vil i stor grad prege dataene og prosessen.

Utfordringen med de to metodiske tilnærmingene vil være at det kan være et motsetningsforhold mellom både å jobbe fenomenologisk og hermeneutisk. På den ene siden handler det om å legge egne forhåndskunnskaper til side for å se situasjonen fra informantenes perspektiv. Ifølge hermeneutikken er det derimot umulig at ikke den kvalitative intervjusituasjonen vil være influert av både forsker og informant. Det vil derfor være viktig å ha oppmerksomhet rundt hva som har vært med å påvirke dataene. Det kan for eksempel være relasjoner mellom intervjuer og informant, dagsform, historie, omgivelser rundt intervjusituasjonen, for å nevne noe.

4.2 Ethiske hensyn som måtte ivaretas i prosjektet

Forskningsetiske retningslinjer skal bidra til at forskeren skal kunne reflektere over egne etiske holdninger og gjøre velbegrunnede valg (Grimen, 2007). Dette innebærer at jeg som forsker må sette meg inn i de etiske kravene som stilles til forskningen min, og forholde meg til disse. Før jeg gikk i gang med det empiriske forskningsarbeidet måtte jeg derfor sørge for å ha nødvendige godkjenninger fra relevante myndighetsorgan på plass. Likeså måtte jeg ha skaffet til veie nødvendig samtykke fra informanter. Jeg har videre sikret meg at datamaterialet jeg bruker i oppgaven er anonymisert, slik at det informantene har svart forblir konfidensielt også etter en eventuell publisasjon.

Andre etiske hensyn var at jeg skulle være ærlig i mitt arbeid ved å for eksempel ikke holde tilbake funn som kanskje ikke støttet opp under mine forventninger eller antakelser. Jeg måtte gjennom arbeidet med å analysere funn i statistikker og undersøkelser, ikke gi inntrykk av større resultatsikkerhet enn det var grunnlag for. Det var derfor viktig at jeg presiserer at svar og funn kan forstås på flere måter. Jeg må være kritisk til eget valg av metodebruk, for å unngå feil resultater i egne intervjuer. Jeg intervjuet ved å gjøre opptak av intervjusamtalene for å få til en så avslappet situasjon som mulig. Dersom jeg skulle skrive ned alt informanten sa, ville mye av fokuset gått med til det. Jeg måtte videre sikre lagring av data på en forsvarlig måte, slik at det ikke kommer på avveie og blir tilgjengelig for uvedkommende. Jeg transkriberte, kodet og analyserte intervjuene i etterkant.

For å rekruttere informanter vil jeg gjennom eget nettverk spørre om hjelp til å finne noen som kunne tenke seg å være med i forskningsprosjektet. Kriterier for utvelgelse er at informantene har gått på Sandefjord allmenne gymnas og at de er over 30 år. Jeg vil ikke intervju mennesker jeg har nært kjennskap til.

Gjennom arbeidet med oppgaven måtte jeg vurdere kvalitet, relevans og gyldighet i ulike forskningsarbeid som jeg legger til grunn. I tillegg måtte jeg ha kunnskap og innsikt om feltet, og således ha evne til erkjennelsesteoretisk tenkning (epistemologi). Jeg måtte også kjenne til ulike metoder den samfunnsvitenskapelige forskningen benytter. Jeg måtte videre kunne forstå og tolke resultater fra Ungdataundersøkelser og annen statistikk samt å vise evne til kritisk refleksjon,

4.3 Forberedelse til feltarbeidet

I begynnelsen av prosjektet var tanken at jeg ønsket å intervju et utvalg elever på videregående og et utvalg voksne som har vært elever på videregående for 20-30 år siden. Jeg ønsket å sammenlikne det de unge forteller om sin situasjon i forhold til skole i dag, med det de voksne forteller om hvordan de hadde det da de var unge. Etter hvert som jeg tilegnet meg bredere kunnskap om forskning innenfor temaet, fant jeg det derimot mer hensiktsmessig å avgrense empirien min til å kun gjelde den eldste gruppen.

Etter å ha diskutert dette med min veileder, ble vi enige om at kvaliteten på mitt forskningsarbeid ville kunne bli styrket gjennom en slik avgrensning. Fordi jeg ikke har lyktes i å finne særlig stort omfang av kvalitative studier av hvordan elever opplevde skolesituasjonen og egen psykiske helse for 20-30 år siden, mente jeg forskningsbehovet var størst innenfor denne gruppen. Når det gjelder de unge i dag er det gjort mye forskning. En del av dette er derfor presentert som en egen del i oppgaven.

For å få tilgang til feltet utarbeidet jeg søknad til NSD i begynnelsen av november (vedlegg 1), slik at jeg kunne starte rekrutteringsarbeidet da den ble godkjent i desember. Fordi jeg i forkant av mitt forskningsarbeid hadde en formening om at det særlig er jenter som opplever størst psykisk skolerelatert stress, valgte jeg å finne informanter som kunne tenkes å ha vært innenfor denne gruppen da de selv var unge. Altså foretok jeg et *strategisk utvalg* ved at jeg på forhånd hadde gjort meg opp en formening om hvem jeg skulle intervju for å få tilgang til data som kunne besvare forskningsspørsmålet mitt (Johansen, et al., 2016). Jeg forhørte meg i eget nettverk om de kunne bistå i rekrutteringsprosessen. Jeg ba venner og bekjente om å hjelpe meg med å finne kandidater som sa seg villige til å bidra i prosjektet som informanter. Kriteriet for utvalget var at det skulle være kvinner som hadde gått på en bestemt videregående skole i en bestemt by i perioden 1990 - 2000.

For at informantene skulle vite hva de eventuelt svarte ja til, sendte jeg et informasjonsskriv med beskrivelse av prosjektet til aktuelle informanter (vedlegg 2). Her opplyses det om at jeg vil sikre informantenes anonymitet og om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) som ble brukt som utgangspunkt for å hjelpe informantene i gang med å fortelle om det de husket fra sin skolehverdag. På denne måten kunne jeg gjennomføre et semistrukturert intervju med mulige spørsmål innenfor temaer som skal belyses (Kvale, et al., 2015). Intervjuguiden ble ikke presentert for informantene, men jeg brukte den som et hjelpeverktøy for å få samtalen på gli og som huskeliste for å komme inn på temaene jeg er spesielt interessert i, dersom dette ikke kom i gang av seg selv.

4.4 Utvalg

Før jeg startet prosessen med å finne informanter, bestemte jeg noen kriterier som skulle være oppfylt hos dem jeg ønsket å intervju. Slike avgrensninger i utvalget beskriver blant annet Monika Dalen som typisk når det gjelder kriteriebasert utvalg (Dalen, 2011). Det var viktig i forkant av utvalgsprosessen å vurdere hvor mange og hvilke personer jeg skulle innhente informasjon fra. For det første bestemte jeg, som tidligere beskrevet, at utvalget skulle være kvinner. Man ser gjerne en hypotese i nyere forskningsrapporter at det er særlig de *flinke* jentene som sliter mer nå enn tidligere (Espe, 2015). Selv om det absolutt kan diskuteres hvorvidt denne hypotesen holder mål, mente jeg at sammenlikningsgrunnlaget mitt ble ytterligere spisset ved at jeg begrenset utvalget til tidligere gymnasieelever. Fordi det krevdes et visst karakternivå for å komme inn på gymnasiet for 20-30 år siden, visste jeg at personene jeg skulle intervju var middels flinke til svært flinke elever da de gikk på ungdomsskolen.

Videre har jeg valgt å intervju kvinner som gikk på det samme gymnasiet i en bestemt, middels stor kommune på Sør-Øst landet. På denne måten kunne det være lettere å sammenlikne informantenes fortellinger. Fordi de gikk på samme skole, er det større sannsynlighet for at skolestrukturen der de har minnene sine fra, var noenlunde lik. Likevel vil denne avgrensningen innebære at funnene blir annerledes enn om jeg hadde gjort tilsvarende undersøkelse i es storby eller i en liten bygd et annet sted i landet.

Det siste kriteriet for utvalget var at informantene er mellom 40 og 50 år. Begrunnelsen for dette kriteriet var at de gikk på skolen før reformene på 1990 -tallet var kommet i gang for deres del.

En annen vesentlig forutsetning for utvalget var at informantene var tilgjengelig for meg ved at de sa seg villig til å stille opp på intervju. Videre måtte jeg tilstrebe å finne informanter som var troverdige, og at jeg dermed kunne ha tillit til informasjonen jeg fikk. Ved å benytte eget nettverk til å forhøre meg om de hadde noen de kjente som kunne tenkes å stille opp, ga dette en mulighet til å oppnå begge de forestående forutsetningene. Informanten ville trolig lettere velge å si ja til prosjektet når en de kjente spurte dem enn om jeg, som en ukjent person, hadde spurt. Ved at jeg ikke kjente personen personlig kunne jeg muligens oppnå høyere grad av troverdighet, enn om

informanten hadde hatt en relasjon til meg. Det kan tenkes at det ville være viktigere for henne å skulle fremstå på en bestemt måte, enn det ville være når jeg ikke kjente henne. På en annen side måtte jeg også være bevisst på at informanten likevel kunne, bevisst eller ubevisst, ønske å gi et bestemt inntrykk, og at hennes svar eller fortellinger ville bære preg av det. Fordi vi er fra den samme byen, som ikke er en storby, kan dette tenkes å ha influert validiteten i større grad enn om jeg foretok intervjuene i for eksempel Oslo. Jeg var klar over at gjennom å benytte meg av snøballmetoden (Johannessen et al., 2011), ville mine bekjente sannsynligvis foreslå informanter som likner dem selv. Jeg vurderte likevel denne metoden som egnet i mitt tilfelle, fordi jeg allerede på forhånd hadde bestemt at informantene ville ha en del likhetstrekk i forhold til kriteriene nevnt overfor.

Utvalget i forskningsarbeidet mitt består av til sammen 7 personer. Jeg ønsket å ha et lite utvalg for å ha tid til å gå i dybden, gjennomføre, og transkribere intervjuene. Likevel ønsket jeg ikke at utvalget skulle være så lite at det ville bli vanskeligere å finne noen fellestrekk ved dem.

Jeg lot det være opp til informantene å velge sted for intervjuene for at de skulle føle seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen. Jeg foreslo at vi kunne møtes hjemme hos dem, hos meg, i parken eller på en kafe. Fordi Regjeringen hadde innført anbefalinger om å holde avstand til andre mot slutten av forskningsperioden, la dette visse begrensninger på intervjusituasjonen. Norge var rammet av pandemien COVID -19, og måtte ta hensyn til restriksjonene og anbefalingene fra Helsedirektoratet for å unngå smittespredning i landet. Dette fikk betydning for intervjusituasjonen. Resultatet ble at to av intervjuene foregikk på kontoret mitt, fire ble gjennomført ute på verandaen hjemme hos meg og to av samtalene endte opp som telefonintervju. Alle stedene ble valgt av informantene.

4.5 Analysestrategi

For at jeg ikke skulle være opptatt med å notere ned alt som ble sagt i intervjusituasjonen, valgte jeg å ta lydopptak med min telefon. På denne måten ønsket jeg å få samtalen til å gli lett, og jeg kunne lettere fange opp non-verbal kommunikasjon som jeg kunne notere som stikkord underveis. Alle informantene hadde fått vite på forhånd, gjennom informasjonsskrivet, at jeg ville gjøre lydopptak av intervjuene. Jeg repeterte dette i

forkant av samtalen, noe alle svarte at de syntes var helt greit. Det tekniske fungerte fint etter at jeg hadde testet det på forhånd. Vi ble ikke avbrutt av telefonsamtaler underveis.

Jeg transkriberte hvert enkelt lydopptak til tekst umiddelbart etter intervjuene. På denne måten ønsket jeg å få en så konkret gjengivelse av situasjonen som mulig. Jeg brukte hodetelefoner og skrev ned alt som ble sagt. I tillegg noterte jeg tenkepauser og småord som «eh» og «hm». Småletter og reaksjoner som kunne være av betydning for konteksten skrev jeg også ned. Dette arbeidet tok tid, men bidro til at informantenes historier fremsto klarere for meg i ettertid.

I intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd hadde jeg formulert noen spørsmål jeg anså som fruktbare for å få frem ulike temaer jeg var interessert i å høre om, uten å stille ledende spørsmål. Etter de første intervjuene benyttet jeg intervjuguiden i mindre grad, da det viste seg at flere av temaene kom naturlig frem av informanten selv, da jeg ba dem fortelle om en vanlig dag på ungdomsskolen eller videregående da de var unge. Gjennom transkriberingsarbeidet lot det seg lettere gjøre å sortere essensen i de ulike historiene, slik at jeg kunne gå i gang med kodingen av materialet. Gjennom denne fremgangsmåten kunne jeg skape oversikt gjennom sammenfatning og forenkling av innholdet i intervjuene, ved å finne stikkord som kunne karakterisere et større utsnitt av den transkriberte teksten (Grønmo, 2016). Denne sorteringen og bruk av fortolkende koder førte til at ulike temaer fremstod som sentrale i materialet, og at jeg kunne kategorisere emnene i disse. Dette ga meg bedre oversikt, og mulighet til å se de ulike historiene i forhold til hverandre. Med utgangspunkt i problemstillingen min, og gjennom det jeg har lest av forskningsrapporter og teori, var dette av betydning for mine funn. Under bearbeidelse av datamaterialet delte jeg funnene inn i hoved- og underkategorier som gradvis fremkom som en naturlig inndeling. Resultatet ble at jeg ble stående igjen med fem undergrupper, kategorisert i følgende temaer: Skoletrivsel, forventninger, skoleprestasjoner og betydningen av disse, opplevelse av stress, fremtidsplaner. Temaene og funn innenfor hvert emne er presentert nærmere i kapittel 5.

4.6 Betydningen av forskerens forforståelse

Før jeg gikk i gang med forskningsarbeidet hadde jeg allerede en formening om at dagens unge nærmest blir psykisk syke av skolens krav og forventninger. Disse formeningene var trolig et resultat av diskursen rundt dette temaet både i faglitteratur og i medier. Også i eget nettverk, blant oss som har ungdom i huset, har et hyppig tema vært at det kreves høye karaktersnitt for å komme inn på utdanninger barna våre ønsker seg. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at det kunne være en forklarende faktor til et økt stress som i flere tilfeller enn tidligere fører til psykiske helseplager hos de unge. Før jeg gikk i gang med intervjuene var det viktig at jeg var bevisst på at mitt noe kritiske blikk på kompetansesamfunnet og presset jeg mente det medfører, ville kunne påvirke intervjuene. Det var viktig at jeg ønsket å utvide min forståelse gjennom å være nysgjerrig og møte informantene med åpent sinn, for å kunne bekrefte eller avkrefte min forforståelse (Postholm, 2005).

Jeg mener selv at jeg, i forkant av og i løpet av intervjuene, var reflektert over min rolle som forsker. Det kan ha preget relasjonen til informantene at de var av samme kjønn som meg, og på samme alder eller yngre. Vi har alle tatt høyere utdanning og er i jobb. Jeg har en noe ulik livssituasjon i forhold til familiesituasjonen enn enkelte av informantene, men i vesentlig grad befant vi oss i samme posisjon. Dette kunne være en fordel vet at jeg lettere hadde mulighet til å sette meg inn i informantenes fortellinger og opplevelse av skoleforhold. Våre øvrige like posisjon i forhold til utdanning, kjønn og alder ville kunne tenkes å gjøre det lettere å prate med meg. Likevel var det også viktig å reflektere over at min relasjon til informantene vil være avhengig av hvordan de plasserer meg (Thagaard, 2013). Selv om vi alle hadde både jobb og høyere utdanning var det kun en av informantene som hadde fullført et masterforløp. Enkelte uttrykte at de hadde ønske om å ta en mastergrad men at de følte det ville innebære for mye stress. De uttrykte videre at de var imponerte over at jeg hadde valgt å begynne på et slikt forløp i godt voksen alder. Dette kan ha påvirket relasjonen selv om jeg følte at atmosfæren var avslappet og at informantene delte sine fortellinger åpent med meg.

Selv om jeg opplevde intervjusituasjonen som god, er det likevel relevant å reflektere over om det kunne oppleves som vanskelig for informantene å snakke om enkelte temaer

som psykiske plager, prestasjonspress og stress med meg. Dette kan være sårbare punkt som mange gjerne kun deler med sine nærmeste. Ville det da være sannsynlig at informantene ville dele sine eventuelle opplevelser med meg som de ikke hadde en nærere relasjon til enn at vi hadde en felles bekjent? Dersom plagene er eller var så store at de opplevdes å hemme informantenes normalfungering, måtte jeg ta i betraktning at de kunne utelate slike opplevelser i sine fortellinger.

4.7 Presentasjon av informanter og møtested for intervjuene

For å gi et mer individuelt bilde av hver enkelt informant, vil jeg her gi en noe mer detaljert beskrivelse av dem enn det som ble beskrevet under presentasjonen av utvalgskriteriene. Fiktive navn benyttes for å sikre informantenes anonymitet.

Alette er 48 år og gikk naturfaglig linje på gymnasiet. Hun tok sykepleierutdanning i voksen alder og jobber i dag med undervisning. Vi hadde samtalen på kontoret mitt.

Hege er 49 år og valgte språklinjen på gymnasiet. Hun utdannet seg innen pedagogikk og jobber i dag i barnehage. Vi møttes også på kontoret hos meg.

Silje er 45 år og gikk naturfaglinjen på gymnasiet. I dag jobber hun som leder i en av fylkets større bedrifter. Silje kom hjem til meg på verandaen da vi snakket sammen.

Mina er 43 år og gikk allmenne fag på gymnasiet. Hun jobber i dag som barnehagelærer. Jeg intervjuet Mina på telefonen.

Ellen er 40 år og gikk på idrettslinje på gymnasiet. Hun har tatt økonomisk høyskoleutdanning og jobber i dag med økonomi. Ellen og jeg møttes på verandaen min for intervjuet.

Maja er 41 år og gikk allmenne fag på gymnasiet. Hun jobber nå med barn og unge med omsorgsbehov. Maja ønsket helst at vi tok intervjuet på telefonen, så da gjorde vi det slik.

Helene er 39 år. På gymnasiet gikk hun samfunnsfaglig linje. Helene har tatt flere ulike høyskolefag og har jobbet innenfor ulike sektorer før hun tok pedagogisk utdanning og jobber på skole. Jeg intervjuet Helene ute på verandaen.

5 Datapresentasjon og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn i de kvalitative intervjuene jeg har foretatt. Gjennom samtalene med informantene ønsket jeg å få innsikt i den delen av problemstillingen min som omfatter hva voksne kvinner forteller om hvordan de opplevde skolens krav da de var unge. Forskningsspørsmålene om holdninger til skolen når det gjelder opplevelse av mening, og betydningen av gode skoleprestasjoner, samt fortellinger om egen psykisk vil også bli beskrevet i dette kapittelet.

5.1 Funn

Da jeg hadde gjennomført alle intervjuene og var ferdig med transkriberingen, leste jeg nøye gjennom og fant stikkord som kunne karakterisere innholdets tema. Jeg vil nå presentere innholdet i hovedfunnene tematisk, etter rekkefølgen de i fremkom i samtalen for de fleste:

- Skoletrivsel
- Skoleprestasjoner og betydningen av disse
- Forventninger
- Opplevelse av stress
- Fremtidsplaner

5.1.1 Skoletrivsel

Jeg startet samtlige av intervjuene med å be informantene fortelle om en vanlig dag på ungdomskolen. Jeg ønsket på denne måten å legge minst mulige føringer for hva de ville trekke frem med tanke på egen skolegang. Resultatet ble at nesten alle informantene begynte med å fortelle hvordan det sosiale miljøet var. De som fortalte at de trivdes godt på skolen trakk selv frem at de mente det skyldtes det gode psykososiale miljøet. Ellen uttrykker det på denne måten: (Samtlige sitater er hentet fra samtalene jeg har hatt med informantene i forbindelse med denne studien)

- *Jeg likte skolen. Jeg trivdes veldig godt. Men det hadde mye med klassemiljøet å gjøre. Jeg gleda meg til å gå på skolen hver dag*

Alette sier det slik:

- *På ungdomsskolen så var jeg nok mye mere opptatt av det sosiale enn av fag.*

Mina trekker frem mer detaljerte beskrivelser om hvordan hun opplevde det:

- *Altså det var jo veldig sosialt. Jeg kom inn i en veldig fin gjeng sånn på høsten så det var jo ... Jeg opplevde det psykososiale miljøet som veldig godt. Det har nok med at gruppa jeg kom i var ganske lik meg. Vi tilhørte det samme segmentet. Så jeg vet jo det at det var ikke alle som var like heldig. Men jeg tror ikke vi brydde oss så mye om det. Vi var mest opptatt av oss. Så hadde vi jo samlingsplasser. Både i kantina og ute på røykeplassen. He, he, for da var det jo det som var bindeleddet, for alle røyka eller begynte å røyke. Ja og så var det eh, det tenker jeg også at når du har den trivselen at du har det psykososiale på plass så åpner det jo opp for å ta til seg læring på en åpen måte og den erfaringen tar du med deg inn i klasserommet også. Så jeg var ganske heldig føler jeg sjøl. Det var jo et godt klassemiljø på videregående. Det er jo klart det var jo spennende også for du kjente jo ikke så mange. Men det var jo likt for alle. Vi satt i samme båt. Så tror jeg alle følte de skulle gjøre det beste ut av det.*

De fleste informantene starter altså med å fortelle at de trivdes på skolen, særlig på gymnasiet. Likevel er det flere som, etter at de har fortalt om gode minner fra skolen i ungdomstiden, deretter forteller om opplevelser eller situasjoner som ikke virker så positive. Slik som Maja. Hun forteller først at hun trivdes på skolen men at hun likevel ikke ønsker den tiden tilbake. Maja uttrykker det på denne måten:

- *Jeg husker egentlig både ungdomsskolen og videregående som en tid som var veldig fin, og veldig sosial med venner. Men samtidig en periode som jeg er veldig glad for at jeg ikke har på nytt. Sånn i forhold til egen identitet, litt usikkerhet rundt venner. Samtidig som jeg kjente at jeg hadde nære venner hele tida, så det var ikke det å være venneløs. Men det var jo en periode med mye usikkerhet på mange måter det. Så det er det første som slår meg med videregående og ungdomsskoleperioden. Det var noe bedre på videregående. Det med venner og være sosial var kanskje pri nummer en da. I forhold til hva man brukte tid på.*

Det Maja beskriver når jeg ber henne fortelle om en skoledag, er ikke først og fremst hva som skjedde en slik dag. Det hun umiddelbart tenker på sier noe om hennes følelser som

ung, hvordan hun opplevde å være i den tilstanden og hva som var viktig for henne. Dette synes jeg gir et godt eksempel på hvor stor betydning det psykososiale miljøet har å si for de unges forhold til skolesituasjonen, og for hvordan de opplevde den.

Mina var den av informantene som på forhånd uttrykte entusiasme over å snakke med meg om skoletiden på gymnasiet, fordi hun hadde så gode minner om den tiden. Likevel, da jeg spesifikt spurte henne om en skoledag på ungdomsskolen, fordi hun selv kun snakket om tiden på gymnasiet, har hun dette å fortelle:

- *Eh, der var det ikke så godt som ... altså, det psykososiale for min del var ikke så godt. Det var mer eller mindre ... det handla om å overleve de tre åra. Så husker jeg at det var litt trått egentlig. Ehm det handla jo om at klassemiljøet ikke var så godt. Ehm og så tror jeg lærerne ikke var så opp.. altså, feil å si at de ikke var opptatt av det, men jeg vet ikke om det var noe retningslinjer for hvordan man skulle disse herre gode klassemiljøa på samme måte som jeg tror fokuset kanskje er større i dag. Men det var jo sånn at hvis noen gjorde noe, så var det jo veldig fort at det blei hengt ut. I dag kunne vi kanskje kalt det for en mobbing. Vi kalte det jo ikke for mobbing på den tida.*

Av det Mina forteller fra ungdomsskolen tolker jeg at det ikke var så lett for henne på denne tiden. Det kan videre virke som om hun mer eller mindre har valgt å fortrenge dette, siden hennes overordnede beskrivelse av ungdomstiden er noe hun gjerne kan drømme seg tilbake til og husker som en flott tid.

Silje forteller at hun syntes undervisningen var veldig kjedelig. Hun beskriver skolen på denne måten:

- *Jeg var aldri noe fan av klasseromsundervisning. Jeg kunne godt sitte å ikke følge med hele dagen på skolen og så kom jeg hjem, og så tok jeg det igjen. Det var veldig kjedelig. Læreren sto og prata og vi hørte på. Det var veldig søvndyssende. Ikke så mye toveiskommunikasjon annet enn å grille oss i lekser. Så lite konstruktivt og ikke engasjerende.*

Hege forteller at hun syntes det var helt greit på ungdomsskolen. Det første hun trekker frem derfra er beskrivelse av lærerne der:

- *Det var greit. Likte spesielt en lærer. Han brydde seg om oss, var trygg og tydelig, flink og morsom. Han stilte krav til oss. Det var ganske rolig i timene hans og folk fulgte med på det han sa. Det var en engelsklærer som var ganske sløv. Da var det mer uro i timene.*

Hege fortalte videre at hun valgte å skulke mye av undervisningen på gymnasiet med denne begrunnelsen:

- *Jeg følte ikke at lærerne brydde seg, eller nesten visste hvem jeg var. Jeg var en middels elev som ikke var så lett å legge merke til.*

Helene var den eneste som faktisk startet med å svare konkret på det jeg spurte om, ved å fortelle om en vanlig skoledag da hun gikk på ungdomsskolen eller gymnasiet. Her er hennes fortelling av en slik dag:

- *Ja, vi begynte vel på skolen sånn halv ni. Så hadde vi jo disse vanlige faga da: matte, gym, norsk. Ja. Så var det ganske sånn satt da, føler jeg. Det var de samme lærerne som fulgte oss alle åra. Ganske stabilt sånn sett. Så en vanlig dag, ja. Vi hadde vel disse faga vi skulle ha da. Så mener jeg det var ganske korte friminutt. Jeg mener vi hadde 45 minutters timer og så friminutt. Det var ikke økter den gangen hvis ikke jeg husker feil. Så hadde vi jo klasseforstander, het det vel den gangen, som hadde oss i disse basisfaga.*

I dette avsnittet har jeg trukket frem hovedbeskrivelsene av hvordan samtlige informanter beskriver skolehverdagen da de var unge. Det som jeg syntes var særlig interessant var at alle bortsett fra Helene umiddelbart fortalte om egne følelser om hvordan de opplevde skolehverdagen fremfor å fortelle om hvordan en slik dag var.

Dette kan fortelle noe om betydningen av de psykososiale forholdene på skolen og at de unges trivsel og motivasjon for læring vil være i stor grad avhengig av dette.

5.1.2 Skoleprestasjoner og betydninger av disse

For samtlige av informantene var det viktig å gjøre det relativt bra på skolen. Selv om ambisjonsnivået så ut til å være noe ulikt, tolker jeg informantenes svar til at de fleste av dem var passe fornøyde med en firer i karakter, men at de egentlig hadde femmer som mål.

Ellen svarte på denne måten da jeg spurte om betydningen av skoleprestasjoner:

E: Jeg blei skuffa hvis jeg fikk sånn, ja litt sånn lavere.

N: Hvorfor ble du skuffa da?

E: Fordi jeg kanskje så for meg at jeg skulle ligge på et nivå da. Hvis jeg fikk M, da var jeg fornøyd ikke sant? På ungdomsskolen. Så hvis jeg plutselig fikk noe annet så var det sånn, oi, nei nå må jeg skjerpe meg. Eller sånn, men jeg hadde vært sånn at, ja men hvis jeg gjør enda litt til, da kan jeg få S. Jeg var ikke sånn.

Alette tallfester enda tydeligere hva hun var fornøyd med:

- *Jeg ville nok gjerne ha firere og femmere. Jeg har aldri hatt noen seksere, men fikk jeg fem, så var jeg fornøyd.*

Ellen og Alettes fortellinger er representative for både Maja, Mina og Helenes ambisjoner i ungdomstiden slik jeg tolker det.

Hege syntes å ha litt lavere ambisjonsnivå slik jeg forstår det ut ifra hennes uttalelse:

- Jeg tror jeg var middels flink og ganske lat. Synes norsk var gøy, så der kunne jeg nok blitt flink dersom jeg hadde giddet. Jobba litt med faget i begynnelsen, men da jeg aldri fikk noe mer enn 4 uansett så slutta jeg å jobbe noe særlig mer med det. Det var ikke så viktig.

Silje derimot, hadde trolig enda høyere mål enn de andre og var kanskje ikke helt fornøyd dersom hun ikke fikk toppkarakteren 6. Jeg viser her til Siljes uttalelse da hun beskrev en lærer som satte strenge krav til at elevene skulle komme forberedt til timen:

N: Gjorde du det bedre i det faget enn i andre fag?

S: Nei. Assa, eh ... i den grad femmer er bra, men det gikk greit.

Jeg tolker her at Silje fikk fem i faget og at det var greit, men at hun egentlig ikke var helt fornøyd fordi hun ikke fikk 6. Jeg valgte å ikke stoppe opp for å få klarhet i dette, fordi jeg tenkte det muligens kunne virke som om jeg var kritisk til at hun ikke virket fornøyd med en femmer. Det kunne igjen føre til at hun ville justere sitt svar til det hun tenkte jeg ville høre. Jeg ønsket at hun skulle fortsette å fortelle med tykke beskrivelser om hennes opplevelser av skolehverdagen da hun var ung. Til nå hadde praten gått lett og jeg oppfattet at hun beskrev sin historie uten å være nevneverdig opptatt av min holdning til det hun fortalte. Samtidig var jeg bevisst på at fortellingen og fortolkningen min alltid vil

være preget av mine følelser og min historie slik som beskrevet i kapittelet om hermeneutikk (Grønmo, 2011)-

Når det gjelder betydningen av skoleprestasjonene, eller hvorfor det var viktig for informantene å gjøre det relativt bra, var det noe variasjon i svarene. Mina trekker frem både målet om å komme inn på den høyskolen hun ønsket, og behovet for å fremstå som oppegående i forhold til andre. Hun beskriver det slik:

- *Jeg hadde jo en drivkraft. Jeg hadde et ønske om å begynne på lærerhøgskolen. Da visste jeg jo det at ingenting kommer gratis. Jeg hadde et snitt som jeg måtte ta vare på for å komme meg videre. Og det var jo en motivasjon om at jeg ville ikke ha en dårlig karakter fordi jeg ikke gadd å gjøre det. En ting er at hvis man ikke klarer bedre så er det greit, men om det er at man ikke gidder ... Ja det er noe du skal leve med en god stund, og det var jeg ikke så interessert i.*

Og så videre:

- *Altså det var jo veldig viktig for meg å vise folk rundt meg at jeg ikke er dum. Dette kan jeg. Og for meg, ikke for andre, ville en snittkarakter være et bevis på det at jeg kan.*

Ellens svar viser at også hun hadde ønske om et visst karaktersnitt dersom hun skulle studere til enkelte yrker. Samtidig uttrykker hun en holdning til at det ikke var karakterene som var det avgjørende i forhold til studiet hun valgte etter videregående. Hun hadde tilsynelatende et avslappet forhold til om hun fikk litt dårligere karakter en gang iblant:

E: Men jeg tror alle kom inn, så måtte du betale for å gå der. Men samtidig var det jo sånn at da jeg gikk på videregående så var jeg opptatt av å få bra karakterer for jeg hadde jo ikke bestemt meg egentlig sånn veldig tidlig. Så jeg ville ha et visst snitt. For jeg var inne på tanken om fysioterapeut. Det var masse som jeg egentlig tenkte på da.

N: Hvis du fikk dårlig karakter på en prøve, hva tenkte du da?

E: Ja, nei da blei jeg skuffa på en måte og la den ned i sekken. Men jeg gikk ikke lenge og gnagde på det.

Denne avslappede holdningen i forhold til resultater på enkeltprøver, synes å være et gjennomgående trekk blant alle informantene. Helene sier det på denne måten:

- *Jeg kan huske jeg kom hjem en gang og var veldig lei meg da. Hvor jeg hadde gjort det veldig dårlig på en prøve men ... men det var jo ikke no farlig da, holdt jeg på å si ... Det var ikke jordas undergang liksom. Livet går videre, he, he.*

Selv om informantene generelt uttrykker at de ønsket å gjøre det bra på skolen, formidler flere av dem samtidig at det fantes en holdning til at det ikke nødvendigvis ga en positiv status å være i det aller øverste sjiktet når det gjaldt skoleresultater.

Minas beskrivelse av en klassekamerat som «alltid» fikk seksere var slik:

- *Han var jo ikke no ... Jeg hadde jo ikke noe spesiell kjemi med han. Jeg syntes jo han var UTROLIG kjedelig, he, he. Han var skikkelig nerd. Og det var på den tida det ikke var populært å være nerd. Ehm. Og han følte nok litt på det også. For han var jo aleine. Det var nok synd på han. Han var jo ikke noe kul. Og ... ja så grunn var jeg, at det hadde litt å si. Altså vi var nok sånn som lo litt bak ryggen.*

Mina forteller at denne eleven også fikk et kallenavn som var relatert til at han var opptatt av kunnskap på ulike områder.

Helene beskriver de som var veldig skuffet over å ikke få toppkarakterer som følger:

- *Det var mange som mente at det var litt sånne strebere i den klassen da. Og jeg kan jo fortsatt huske at det var noen som GRÅT i timen fordi de ikke hadde fått sekser på en prøve. For hvordan skulle det da gå videre? Det husker jeg at jeg reagerte veldig på da. At det var veldig rart.*

Alette har denne betraktningen på hvordan de som gjorde det best resultatmessig kunne bli sett på for 30 år siden:

- *Altså den gangen så var det jo, man skulle ikke være så opptatt av skolen liksom. Da var man en streber, og det var negativt å være en streber. Hvis folk ikke ville være med fordi de skulle lese eller gjøre lekser ... og ikke ville være med på ting da. Det ble sett på med litt sånn skrått blikk da. "Å herregud, slutt å være så treg!"*

5.1.3 Forventninger

Et av spørsmålene jeg hadde tatt med i intervjuguiden handlet om foreldrenes engasjement i forhold til skolen, og hvordan de opplevde lærere. Jeg hadde ikke direkte

spørsmål om hvilke forventninger disse hadde til skoleprestasjonene deres. For å styrke validiteten i forskningsarbeidet ønsket jeg å undersøke om dette var et tema som ville komme til uttrykk gjennom informantenes fortellinger uten at jeg la føringer for temaet. Når det gjaldt foreldrene fortalte samtlige informanter om dette uten at jeg hadde stilt et direkte spørsmål om det. Ingen av informantene uttrykte at de hadde opplevd høy grad av hverken engasjement eller forventninger hjemmefra. For å eksemplifisere dette nærmere, følger utdrag fra samtlige informanters fortellinger:

Alette:

- *Men jeg har jo foreldre som ikke har utdanning selv, så jeg vet ikke om de tenkte at de hadde no særlig å bidra med. Men det var ikke vanlig å følge opp det med lekser.*

Hege:

- *Nei, jeg kan ikke huske at de reagerte positivt. Bortsett fra, ja det blir jo ikke akkurat det samme, men jeg ble valgt ut til å holde 17.mai tale i 6. klasse. Da husker jeg de var stolte. Nei, jeg kan ikke huske de reagerte negativt heller. Jeg tror ikke de brydde seg så veldig.*

Silje:

- *Ja, bestemoren min mente at jeg aldri kom til å bli gift fordi jeg kunne ikke lage mat. Eller at ingen ville ha en smart dame, at det er unaturlig at damer er sjefer og sånne ting.*

Mina:

- *Ja, for altså den høyeste utdanninga til moren min var ungdomsskolen og min far tok yrkesfag sjøl. De var mer opptatt av at jeg skulle finne noe jeg trivdes med. Sånn at jeg ikke falt utafor. Men så visste de tidlig at jeg var akademisk.*

Ellen:

- *Nei jeg tror nok, det har nok vært mest sånn for min egen del. Jeg har ikke hatt sånn veldig press, sånn hjemmefra. Nei de var mer sånn, så lenge du ... og de skrøt veldig av meg og sånn da. Så jeg har aldri kjent sånn veldig press derfra.*

Maja:

- *De har ikke pressa meg opp i et toppsjikte. Ikke sånn at jeg har følt at det har vært no urealistiske forventninger. Kanskje de kunne ha pressa meg mer. Men jeg*

tenker i etterkant at det var passe sett i forhold til at jeg har hatt veldig store krav til meg sjøl da.

Helene:

- *Det viktigste var jo at jeg gjorde så godt jeg kunne. Det var ikke det at jeg måtte ha de beste karakterene. Men jeg husker jo jeg var stolt når jeg fikk gode resultater da. Det var jo hyggelig å komme hjem og fortelle det. Jeg føler at de så meg.*

Min tolkning, basert på funnene i intervjuene, er at foreldrene engasjerte seg relativt begrenset i de unges skolearbeid for 20-30 år siden. Jeg må likevel være bevisst på at mitt utvalg er begrenset, og at det ikke nødvendigvis gir et representativt bilde av hvordan situasjonen var den gangen. Funnet angående foreldrenes engasjement kan være et resultat av utvalget kvinner jeg har snakket med. De fleste av dem hadde foreldre som ikke hadde høyere utdanning selv. Dersom jeg hadde intervjuet mennesker med for eksempel legefeforeldre, kunne det tenkes at funnene hadde vært annerledes.

Når det gjelder forventninger fra lærere, var det kun Hege som nevnte dette som en motiverende faktor for å gjøre en faglig innsats. Her er hennes fortelling:

- *Uten at jeg skal skylde på andre, så tror jeg mye handlet om at det ikke var noen som brydde seg om hvordan jeg gjorde det på skolen hjemme. På gymnasiet følte jeg ikke at læreren brydde seg heller. Bortsett fra en. Religionslæreren min. Han kom hjem til meg for at jeg skulle komme på en prøve. Han var nok redd for at jeg kom til å skulke prøven. Han sa dette var siste mulighet, dersom jeg skulle få karakter i faget, og han hadde tro på at jeg kom til å klare det bra. Så jeg kom på skolen fordi jeg ikke ville skuffe han. Jeg jobbet bedre i dette faget enn i andre fag fordi jeg tenkte han ville bli gla da. På den siste prøven fikk jeg 5+. Jeg glemmer aldri hvor glad læreren ble da. «Jeg visst du kunne klare dette Hege» sa han da. Det der glemmer jeg aldri. Uff, nå kjenner jeg at jeg nesten begynner å gråte når jeg tenker det. Jeg ble også glad. Men aller mest fordi jeg skjønnte hvor glad jeg hadde gjort han.*

Hege forteller her om betydningen av en lærers engasjement og forventning i forhold til hennes motivasjon for innsats. På mine spørsmål om fortellinger om ulike lærere, fortalte informantene meg både om lærere som var godt likt og om dem de ikke likte. Det kom

frem av de ulike fortellingene at lærerens engasjement var av betydning for trivselen i timen. Ingen andre enn Hege fortalte direkte at lærerens forventninger hadde innvirkning på skolearbeidet eller motivasjonen deres. Likevel er det nærliggende å tolke at lærernes engasjement var av betydning, ut ifra utdragene nedenfor.

Alette:

- *Hun var veldig god mot oss, så hun likte jeg veldig godt. Men ellers var det mange lærere som hadde kallenavn og som vi syntes var litt rare. Vi hadde ikke no nært forhold til lærerne liksom. Det hadde jeg ikke. Jeg kan ikke huske at jeg hadde noe samtale med læreren min. Læreren visste jo ikke noe om hvordan jeg hadde det.*

Maja:

- *Hm ... jeg har mange lærere jeg likte. Det var noen få som var litt sånn ... uff, men det er heldigvis ikke mange. En eller to. Men de jeg har likt har vært engasjerte først og fremst. De har vært trygge på seg sjøl og sett hver og en. Vært så trygge at de har sett på det på en positiv måte, har kunnet tøyse og tulle med ting. Ehm, turt å spørre hvordan man har det. Men først og fremst det der med engasjement da ... Men begge de to som jeg husker som dyktige hadde ganske temperament også. Jeg husker han ene kasta jo svamp på oss hvis vi ikke fulgte med i timen. Og han andre." Hold kjeft nå!". Nå er det nok liksom. Det var mange sånne taktikker. Vi blei jo ikke no redd av det, men jeg tror ikke det hadde vært helt innafor i dag. Men de klarte å sette noen grenser da, og hadde noen forventninger som satte dem i respekt.*

Helenes umiddelbare minne da jeg ba henne fortelle om lærerne var denne:

- *Ja ... den første jeg tenker på er jo han som var klasseforstander da ... på ungdomsskolen. Det var en hyggelig mann det også. Men forferdelig vimsete. Jeg husker tredje året, i en naturfagtime. Jeg vet ikke om jeg hadde prata med noen eller noe. Men etter tre år ... så kalte han meg da for Ragnhild (et navn hun ikke har). Flere ganger. Og da lo jo alle veldig. Jeg husker det godt. Han surra veldig og var forferdelig distre da.*

Fortellingene ovenfor sier noe om opplevelser av ulike lærere og hvordan informantene minnes dem. Da jeg fulgte opp med spørsmål om de hadde noen tanker om hvorvidt lærernes forventninger influerte skolehverdagen fikk jeg svar i retning av: *Ja, jeg tror nok det hadde mye å si.* Det var likevel kun Hege som kunne vise til eksempel der hun konkret kunne fortelle til en situasjon der dette var avgjørende for hennes skoleinnsats og trivsel. Fordi mitt oppfølgingsspørsmål var av et nokså ledende spørsmål, velger jeg å ikke vektlegge informantenes respons i like stor grad som om de hadde fortalt om lærerens betydning på eget initiativ.

Selv om informantene ikke trakk frem temaet *forventninger* som noe som preget deres dagligliv i stor grad, synes jeg det er et betydningsfullt funn i min undersøkelse. Sammenliknet med det de unge forteller i dag, kan det virke som det i mye større grad er et forventningspress om å yte maksimalt for å oppnå ulike mål.

5.1.4 Opplevelse av stress

I forkant av intervjuene hadde jeg ikke lagt opp til at begrepet *stress* skulle være et forhåndsbestemt tema. Dette til tross for at noe av det jeg ønsket å studere nærmere, helt fra jeg gikk i gang med forskningsprosjektet, har vært hvorvidt skolegangen medfører mer stress med psykiske helseplager i dag enn det den gjorde tidligere. Jeg ønsket ikke å ha et forhåndsdefinert spørsmål om stressbegrepet fordi jeg dermed trolig ville legge føringer for svaret. Det jeg i løpet av intervjuprosessen likevel fant ut at var et egnet spørsmål for å få frem opplevelser rundt dette temaet, var å be informantene om å beskrive hvordan de hadde det i forkant av prøver eller eksamener. Intervjusituasjonen med Maja gir et eksempel på hvordan hun husker at hun kunne oppleve en slik situasjon:

N: Har du noen minner om dagen før prøver eller eksamen?

M: Ja ... Jeg ... og kanskje særlig på videregående så, så.. ehm ... jeg husker ikke om det var perioder som var bedre enn andre, men det som sitter igjen var at jeg var ganske nervøs da. Eh og særlig hvis det var fag som jeg ikke håndterte så bra da.

N: Når du sier du var ganske nervøs, kan du si noe om hvordan det var, hvordan det føltes?

M: Kribling i magen, ønske om å bare bli hjemme ... ehm og droppe det liksom.

Silje beskriver hvordan dagen før en prøve var på denne måten:

- *Forferdelig. Jeg har alltid synes det har vært grusomt før en prøve. Det var ikke før siste prøven min når jeg var 33 år på siste eksamen at jeg tenkte «hva i all verden er det jeg legger så stort press på meg for?».*

Silje kommer også senere i intervjusituasjonen inn på dette temaet med følgende beskrivelse av hvordan hun kunne ha det:

- *Ja, til slutt så ... Den er erkjennelsen med atte vettu hva. Være flink pike, bare gjøre som man blir fortalt. Det kommer ingen vei med. Og det med å nesten møte veggen mange ganger ... og til slutt si fra: «nei» (hun ler litt). Man bygger liksom alt opp rundt skolen. At det skal være så viktig, og det er ikke noe alternativ for de som ikke ... klarer det.*

Silje gir her uttrykk for at hun ofte kunne «møte veggen». Jeg tolker dette til å innebære at hun til tider syntes skolehverdagen var såpass strevsom at det gikk ut over hennes psykiske helse. Hun forteller videre i samtalen at hun opplevde det slik i forbindelse med senere utdanning også:

- *Og hvis det har blitt for mye, eller hvis jeg føler at det liksom ikke kan gjøres ordentlig bra, så har jeg droppa å ta eksamen.*

Det kan se ut til at Silje etter hvert har funnet strategier for å håndtere eller avverge stress hun har følt i forkant av situasjoner der hun har skullet prestere. Enten ved å trene på å «si nei» eller ved å la være å ta en eksamen hun på forhånd hadde meldt seg opp til.

Mens flere av informantene uttrykte psykisk uro i forkant av prøver og eksamener, tolket jeg det slik at omtrent halvparten av informantene ikke var spesielt stresset i forbindelse med dette. Ellen svarer slik da jeg spurte henne om hva hun tenkte hvis det var en prøve neste dag:

.. Mm ... eh, jeg syntes ikke det var så voldsomt jeg. Jeg føler ikke at vi hadde masse prøver og masse innleveringer. Det var jo ikke det. Men at det var bestemt da, at vi skulle ha to naturfagprøver og to matte og sånn. Men jeg husker ikke ... hvor mye det var. Det var vel en plan.

Hege svarer på denne måten:

- *Jeg utsatte det meste til siste liten. Jeg leste til prøver kvelden før. Noe var interessant. Jeg brukte ikke så mye tid. Men jeg snakket med ei jeg gikk i klasse med her forleden. Hun fortalte at hun jobbet veldig mye med skolen. Jeg angret jo nå på at jeg ikke gjorde det.*

Ellen og Hege uttrykker, slik jeg tolker det, et avslappet forhold til prøver, og at de ikke ble nevneverdig stresset eller urolig i forkant av disse. Heller ikke rundt andre temaer som forventninger fra lærere, foreldre, venner eller seg selv uttrykker de at de husker skolesituasjonen som stressende, eller at de opplevde psykisk uro i forbindelse med skolesituasjonen. Heller ikke Helene eller Alette fortalte om situasjoner der begrep som kunne relateres til psykisk uhelse kom opp. Mina beskriver følelsene slik hun husker dem foran prøver på denne måten:

- *Oi, jeg grua meg alltid. Jeg syntes de ... Ja de småprøvene som kom sånn innimellom, de var ikke de aller verste, men jeg har alltid vært plaga av, nei ikke plaga. Jeg har ikke vært hos no psykolog eller no sånt no, men jeg har alltid hatt eksamensnerver. Det har jeg hatt. Det har jo vært prøver jeg har grudd meg mer til fordi jeg har visst at der har jeg ikke forberedt meg så mye som jeg burde ha gjort. Det var ikke no god følelse.*

Mina forteller her om følelser som ikke er gode, og om plager i forkant av prøver. Så retter hun seg selv, og mener at følelsene hun kjente på ikke kan betegnes som plager.

5.1.5 Fremtidsplaner

Samtlige av informantene fortalte at de hadde tenkt til å ta videre utdanning da de gikk på videregående. De visste at det var visse krav for å komme inn på de ulike studiene. Selv om ikke alle hadde bestemt seg for hvilke studier de skulle velge, er min oppfatning at flere av informantene allerede som unge hadde satt seg realistiske mål for hvilke studier de rettet seg inn mot. Her er utdrag fra beskrivelser av hva informantene fortalte av sine minner om hvilke fremtidsplaner de hadde i forhold til utdanning:

Mina:

- *Planen min helt fra fjerde klasse var at jeg skulle bli lærer og så visste jeg vel at jeg hadde lyst til å se litt mer av verden. Jeg hadde aldri no ambisjoner om å gå disse*

høy ... de stedene det var veldig vanskelig å komme inn. Jeg visste jo at det hadde jeg ikke karakterer til, men det var ikke noe som appellerte til meg heller. Jeg hadde nok ikke forventet at jeg skulle ende opp som en kirurg (hun ble heller ikke det). Målet var vel å komme inn på lærerskolen. Det var ikke noen skumle tanker om fremtida eller vonde tanker som jeg kan huske. Det var det ikke.

Ellen:

N: Hadde du noen tanker om hva du skulle etter videregående?

E: Ehm, ja jeg var jo veldig opptatt av håndballen vet du, så da begynte jeg å spille for ... håndballklubb. Og da begynte jeg på BI. Det var litt sånn ... jeg hadde lyst til å gå økonomi. Jeg likte matte og sånn. Og så var det det som var her i byen. Så det var kanskje derfor jeg ... ja.

Maja:

- *Jeg hadde ikke no sånn at jeg skulle bli lege eller no sånt. Jeg var vel middels pluss da på en måte. Og da var det sånn at jeg og pappa satt og gikk igjennom en sånn yrkesliste. Så gikk vi igjennom hva alle yrkene innebar og så blei det litt sånn, ja psykolog, da må jeg ta mye ekstra, sånn og sånn. (...) var vi inne på, og så endte det egentlig opp med at det virker som noe som kan passe meg. Så blei det det.*

Alette:

N: Så du kom inn på det du ville med en gang?

A: Ja, eller ikke med en gang da, for jeg studerte jo i slutten av tjuetåra. Fikk barn og sånn først. Men jeg hadde det alltid klart for meg at jeg skulle ha utdanning. Men jeg tenker på hvis man hører på ungdom i dag og at de er opptatt av karakterer og hva de kan søke på og hva de kan komme inn på og ... Vi hadde ikke sånne samtaler liksom ... Men jeg hadde heller ingen venner som hadde tanker om at de ville ta en utdanning som var veldig vanskelig å komme inn på da. Ehm, kunne vært medisin for eksempel. Nå vet ikke jeg hva som kreves for å komme inn der. Men jeg har ingen venner som trengte å jobbe veldig hardt for å komme inn på det de ville da.

Helene:

- *Jeg føler ikke det var så mye prat om det. Kanskje litt det siste året, at det var litt snakk om hvor man skulle gå da ... videre eller, ja. Det var jo mange som var veldig*

usikre. Jeg føler ikke at det var så mange som hadde skrivd i stein at jeg skal bli det og det. Det var litt sånn å søke seg inn på et årsstudium og ta det litt derfra.

Silje:

N: Hadde du noe mål i forhold til hva du skulle gjøre etter videregående?

S: Nei, hadde ikke peiling.

Hege:

N: Hadde du noen tanker om fremtiden?

H: Ja, jeg tenkte vel litt på at jeg ville ta noe utdanning videre, så jeg begynte på skole for å forbedre fag etter gym. Da skjønnte jeg at jeg hadde for lave ambisjoner. Læreren startet med å si at de som var fornøyde med noe mindre enn en femmer kunne bare slutte med en gang.

Jeg hadde jo vært fornøyd med firere, men fikk beskjed om at da ville jeg ikke komme inn på videre studier fordi de andre karakterene mine fra gymnasiet var for dårlige.

Ut ifra det informantene forteller om hvilke planer de har for fremtiden kan det synes som om så å si alle syv hadde et nokså avslappet forhold til hva de skulle gjøre etter videregående da de var elev der. Mina hadde som mål om å komme inn på lærerskolen, men hadde ikke noen «skumle tanker» rundt det. Jeg tolker det slik at hun var trygg på at hun skulle klare å komme inn på lærerskolen uten at det ville føre til større stress enn hun kunne takle. Maja visste at hun ønsket å jobbe med mennesker. Hun eliminerte bort psykologistudiet fordi det ville medføre ekstraarbeid. Hun valgte derfor et studium som passet henne bedre. Jeg mener Mina og Majas strategier for utdanningsvalg bidro til at de opplevde en høy grad av sammenheng mellom det de presterte på skolen og resultatet det gav. De oppnådde målene for arbeidet de la ned.

5.2 Sammendrag og analyse av funn

I det foregående kapittelet har jeg trukket frem hovedbeskrivelsene av hva informantene forteller om skolehverdagen sin da de var unge. Ut ifra datamaterialet vil jeg trekke frem fire funn som sentrale. Disse funnene dreier seg om *følelsenes betydning av minnene, forventningenes kraft, sosial kontroll av flinke elever og prestasjonsangst*. Jeg vil i det følgende kategorisere disse funnene og beskrive dem nærmere.

5.2.1 Følelsenes betydning av minnene

Samtlige av informantene var opptatt av egne følelser. Det som jeg syntes var særlig interessant var at da jeg ba dem fortelle om en helt vanlig dag på ungdomsskolen eller videregående, fortalte alle bortsett fra Helene umiddelbart om følelsene sine og om hvordan de opplevde skolehverdagen, fremfor å fortelle om hvordan en slik dag var. Dette på tross av at min hensikt var å be dem fortelle om innholdet i skolehverdagen og ikke om *hvordan* de hadde det en slik dag. Dette kan si noe om betydningen av de psykososiale forholdene på skolen, og at de unges trivsel og motivasjon for læring i stor grad var avhengig av dette. Strukturasjonsteorien peker på nettopp dette forholdet mellom struktur og aktør. Dersom skolestrukturen er av en bestemt form, med gode psykososiale arbeidsforhold vil dette influere på de unges motivasjon og agering i forhold til skolearbeidet.

5.2.2 Forventningenes kraft

Det andre tverrgående og overordnede funnet i mine intervjuer mener jeg har med forventninger å gjøre. Sammenliknet med det de unge forteller i dag, kan det virke som det i mye større grad er større forventninger både hjemmefra og fra skolen/lærere om at de skal å oppnå ulike mål, enn det mine informanter ga uttrykk for. Funnene indikerer at læreres forventninger på den tiden i liten grad var eksplisitte, bortsett fra hos den ene læreren Hege fortalte om som reiste hjem til henne for å få henne til å møte opp til en prøve. Læreren forventninger ga seg muligens mer indirekte til kjenne på en måte som kunne virke positivt på det psykososiale miljøet.

Det kan være positivt å ikke oppleve så høye forventninger at det fører til negativt stress (Antonovsky, 2012). På denne måten kan man si at kvinnene i mitt utvalg hadde en beskyttelse mot det prestasjonspresset som for høye forventninger kan medføre. Det man likevel kan diskutere er om det tilsynelatende fraværet av forventninger kan ha resultert i lavere motivasjon og innsats. Smiths feministiske teori om at kvinners rolle fortsatt er forventet å skulle utøves i hjemmet kan være en årsaksforklaring til jentenes tilsynelatende lave ambisjonsnivå for 20-30 år siden. Forventninger fra betydningsfulle andre kan virke positivt på helsen ved at man opplever at disse har tiltro til dine evner (Antonovsky, 2012). Dersom strukturen i skolen og i hjemmet er slik at elevene ikke

opplever å bli stilt krav til, kan det føre til at eleven som aktør vil handle i tråd med de kravene som stilles, og muligens yter under det evnene skulle tilsi (Giddens, 1997).

5.2.3 Sosial kontroll av de flinke

Et funn i intervjuene mine handler om holdninger til medelever med toppkarakterer. Slik som for eksempel både Alette og Mina beskrev at det ble sett på som negativt å være opptatt av skolen. Dette kan sies å handle om et kulturelt fenomen hvor aksept for å være best ikke er tilstede. Ifølge strukturasjonsteorien vil den unge kunne reagere på en slik struktur ved å ikke yte maksimalt, fordi det er ikke sosialt akseptert å være for flink. Likhetsidealene var viktige og måtte ikke tråkkes på i for stor grad. Selv om alle også den gangen visste at ikke alle er like flinke, så lot man som om det var slik.

Også Smiths teori om at kvinners plass er forventet å være i hjemmet, kom til uttrykk i mine funn. Silje fortalte at hun hadde en tydelig oppfattelse av at det å gjøre det godt på skolen ikke ga anerkjennelse hos tanten hennes da hun var ung, snarere tvert imot. Denne reaksjonen fra tanten til Silje er et eksempel på hvor viktig det kunne være for skoleflinke med foreldre uten utdanning å ikke gjøre noe høylytt nummer ut av skoleprestasjonene sine. Jeg oppfatter at dette handler om utdanningseksplasjonen, og Norges overgang fra bonde- og industrisamfunn til kunnskapssamfunn. Ved å ta i bruk et feministisk perspektiv, så dreier dette seg også om at man ikke var særlig vant til at jenter skulle være veldig ambisiøse på den tiden.

5.2.4 Prestasjonsangst

Selv om de fleste av mine informanter uttrykte at de hadde det bra på skolen og i ungdomstiden generelt, kom det frem funn som kan brukes i argumentasjonen for at det også på 1990 - 2000 tallet fantes skolerelaterte forhold som opplevdes psykisk vanskelige for de unge. Mina forteller om følelser som ikke er gode i forkant av prøver og om plager i forbindelse med dette. Det er først etter hennes umiddelbare svar om at hun var *veldig plaget* at hun retter seg selv. Da uttrykker hun at hun mener følelsene hun kjente på ikke kan betegnes som plager. Jeg synes dette er interessant fordi Minas umiddelbare beskrivelse er at hun var plaget. Jeg mener det her kan trekkes linjer til hvordan en ungdoms umiddelbare svar i for eksempel en Ung data undersøkelse for 20 -30 år siden

kunne vært. Mina svarer: «Jeg har alltid vært plaga ...». For meg blir det nærliggende å tenke at hennes svar da hun var ung kunne blitt *svært ofte* på et Ung data spørsmål som: *Har du opplevd så mye press den siste uka at du har hatt problemer med å takle det?* (Bakken, 2019). Som voksen, med mer erfaring og sannsynligvis evne til refleksjon, tenker Mina annerledes. Følelsene hun hadde før prøver var ikke plager av en slik art at hun trengte hjelp til å bearbeide dem. Hun beskriver disse følelsene heller som eksamensnerver, eller det å grue seg til noe. Det er følelser som er naturlige for mennesker. Når Mina bemerker at hun ikke har «vært hos psykolog eller no sånt», så oppfatter jeg at hun kanskje var redd jeg ville tolke hennes beskrivelse «alltid vært plaga» som et større problem enn det var. Jeg tolker hennes følelser i forbindelse med prøvesituasjoner til å dreie seg om det vi kan kalle prestasjonsangst.

Maja beskrev også situasjoner som kan sies å handle om psykiske helseplager i forhold til skole. Hun fortalte at hun var nervøs, det var kribling i magen og hun ville helst bare bli hjemme fra skolen i forkant av en prøve. Likevel er det hos Silje funn som kan relateres til psykisk helse kommer klarest frem. Hun beskriver situasjonen som grusom i forkant av prøver og at hun møtte veggen flere ganger.

Hvordan et slikt press vil influere på den enkeltes psyke vil, som tidligere nevnt være individuelt. Beck beskrivelse av vårt moderne samfunn som innebærer økt individualisering, kommer til uttrykk gjennom det psykiske stresset Mina beskriver. Det hadde med følelsen av å være flink å gjøre. Hun visste at det bare var opp til henne om hun lyktes eller ikke, og følte et press i forhold til det. Hvorfor Mina så ut til å håndtere stresset bedre enn Silje kan diskuteres. For meg blir det nærliggende å relatere det til den daglige sosiale arenaen de agerte i. Slik jeg har analysert beskrivelsene av klassemiljøet de to beskrev, var Siljes arena mer konkurransepreget enn Minas. For Silje så det ut til å være viktig å bli best, mens for Mina kunne det føre til at man ble sett på som kjedelig. For henne ble kravene dermed ikke høyere enn at hun kunne lykkes i å oppnå dem. Ifølge individualiseringsteorien vil følelsen av å lykkes være vesentlig for den enkeltes livsløp. Mina oppnådde målene hun hadde satt for seg selv uten at det gikk ut over sin psykiske helse.

Jeg mener Mina og Majas strategier for utdanningsvalg bidro til at de opplevde en høy grad av sammenheng mellom det de presterte på skolen og resultatet det gav. De oppnådde målene for arbeidet de la ned. Denne sammenhengen kan ha bidratt til beskyttelse mot et eventuelt prestasjonspress i skolesammenhengen (Antonovsky, 2012). Majas strategi viser hvordan hun som aktør handlet rasjonelt på strukturen i skolesystemet på en fruktbar måte (Giddens, 1997). Hun valgte et studium med inntakskrav som var innenfor rekkevidde for henne. Ellens utdanningsvalg så også ut til å være et resultat av samfunnsstrukturen, men da den geografiske: Skolen hun valgte lå i den byen hun skulle bo i på grunn av håndballsatsningen hennes.

Gjennom intervjuene i denne empiriske delen av oppgaven min mener jeg å ha gjort relevante funn i forhold til problemstillingen innledningsvis i oppgaven. Gjennom å sammenlikne funnene i mine intervjuer av voksne med det undersøkelser og rapporter forteller om sin situasjon, har jeg mulighet til å drøfte likheter og forskjeller i funnene. Fordi erfaringene utspiller seg i ulike tidsepoker vil det ikke være mulig å trekke direkte sammenlikninger. Jeg mener det likevel kan tilføre noe i forhold til forskningen på hvor den økte satsningen på skole har ført oss, og hva skolereformene har bidratt til. Jeg vil forsøke å gi en oppsummering av dette i konklusjonen og det avsluttende kapittelet som følger.

6 Konklusjon /oppsummering

Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen: *Hva forteller dagens forskning om skolestress, og hva forteller voksne kvinner om hvordan de opplevde skolens krav da de var unge?* I tillegg stilte jeg forskningsspørsmålene: *Hvordan er og var jenters holdninger til skolen når det gjelder opplevelse av mening og betydningen av gode skoleprestasjoner?* og *Hva uttrykker de unge om egen psykisk helse og hva forteller voksne kvinner om egen psykisk helse da de var unge?* I det følgende vil jeg oppsummere og kommentere hovedfunnene i mitt forskningsarbeid i forhold til oppgavens problemstilling og dens begrensninger. Jeg vil samtidig redegjøre for nye spørsmål som arbeidet har reist.

6.1 Senmodernitetens krav

I barndomshistorien går barnearbeid igjen som en rød tråd. I dagens Norge kan man hevde at barnearbeid for mange unge er byttet ut med skole, lekser og krav for å passe inn i samfunnet de er en del av. Høyt utdanningsnivå og evne til selvstendighet er en forutsetning for at dagens unge skal kunne lykkes (Aakvaag, 2010, Krangle & Øya, 2007). Vår samfunnsstruktur kan derfor også betegnes som et kompetansesamfunn (Frønes, 2018). Myndighetene har hatt som hensikt å legge til rette for at alle unge skal få muligheter til å tilegne seg kompetansen som kreves. Dette har blitt gjort ved å muliggjøre, og stille forventninger til, tidlig mestring allerede i barnehagen gjennom barnehagens Rammeplan (UDIR, 2017). Videre har skolestart for 6-åringene, økt timeantall i skolen og rett til videregående opplæring for alle, hatt som hovedmål å styrke barn og unges faglige nivå. Et ytterligere tiltak for å øke utdanningsnivået i befolkningen har vært å tilby stipend og lån til alle som velger å fortsette skolegangen etter videregående. Målet har vært å gi alle mulighet til å utnytte sine evner til fulle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger.

Resultatene fra mine intervjuer med voksne, kan tyde på at de unge for 20-30 år siden hadde et mye mer avslappet forhold til muligheter for å komme inn på den videre utdanningen de ønsket seg. Likevel ga noen av dem uttrykk for psykiske plager eller stress i forkant av prøver fordi de hadde et selvpålagt press om å prestere godt. Stresset flere

av informantene i mine intervjuer beskrev, kan nok sammenliknes med det de unge forteller om følelser de har i forbindelse med skolens krav i dag. Likevel uttrykker mine informanter en mer avslappet holdning til videre utdanning og fremtidsplaner generelt. Sett fra teoretikere som Beck og Giddens sitt perspektiv, vil man kunne forklare denne forskjellen med dyptgående samfunnsendringer. Dagens unge og mine informanter har og hadde ulike krav hengende over seg for å oppnå sine fremtidsmål. Dette vil sannsynligvis påvirke deres holdning til skolens krav og til betydning av skoleprestasjoner. Videre vil presset i forhold til å lykkes med skolearbeidet, og konsekvensene ved å ikke gjøre, trolig være av så stor betydning at stress rundt dette kan påvirke den psykiske helsen til den enkelte.

Ingen av mine informanter uttrykte et mål om å oppnå studieplass innenfor fagområder som krevde toppkarakterer. Dette er et interessant funn i forhold til Smiths og hennes forskning innenfor feministisk teori. Ville jeg fått de samme funnene dersom jeg hadde intervjuet unge jenter i dag om det samme? Sannsynligvis ikke. Blant førsteprioritetssøkere til prestisjefag som juss og medisin, var det i 2017 dobbelt så mange kvinner som menn (Nielsen & Henningsen, 2018). Dette kan tyde på at dagens unge jenter har høyere ambisjonsnivå enn det de hadde for 20-30 år siden. Forskningsarbeidet til Kåre Heggen om jenters utdanningsnivå peker også på at kvinners utdanningsnivå har økt jevnlig siden 1980 -tallet (Heggen, 2002). Årsaksforklaringen kan, sett fra et strukturasjonsteoretisk ståsted, forklares som en effekt av moderne likestillingspolitikk. Jenter gjør det jevnt over bedre enn gutter på skolen, selv om det i seg selv ikke er noe nytt (Nielsen & Henningsen, 2018). Likevel kan det se ut til at dagens skole er modernisert på en måte som muligens gir fordeler for noen jenter. Fra et feministisk perspektiv ville man likevel kunne hevde at grunnen til jenters uttrykk for psykisk stress i forbindelse med skolen, er at det for dem ikke er tilstrekkelig å oppnå gode skoleprestasjoner. For å lykkes når det gjelder karriere og god lønn som voksne, har fortsatt menn har et fortrinn (Nielsen, 2017)

I den empiriske delen av mitt forskningsprosjekt kom det frem at det rådet en sosial kontroll av de flinke blant medelever. For meg blir det nærliggende å reflektere over hvorvidt tilsvarende holdninger ville komme til uttrykk dersom jeg hadde spurt dagens

skoleungdom om hvordan de ser på medelever med toppkarakterer. Ut fra undersøkelsene og teorigrunnlaget som beskrevet tidligere i oppgaven, har jeg ikke funnet uttrykk for en slik holdning. Snarere kan det synes som om det er et gjennomgående mål blant dagens unge å oppnå de høyeste karakterer. Det er også betydningsfullt å drøfte hvorvidt funnene ville artet seg annerledes dersom jeg hadde valgt å intervju et annet segment i befolkningen. I mitt utvalg var det kun kvinner. Ingen av dem hadde som mål å bli for eksempel leger eller advokater. Studier innenfor disse yrkesgruppene krever toppkarakterer for å få innpass. Det kunne være interessant å gjøre tilsvarende undersøkelse med menn i den samme aldersgruppen. Ville det tilsynelatende forskjellige ambisjonsnivået kommet til uttrykk, dersom utvalget mitt hadde bestått av menn? Når Mina og Alette snakket om klassekameratene som fikk seksere, så var disse gutter. Slik sett kan dette indikere at gutter hadde høyere ambisjoner enn jentene på denne tiden. Oppgavens formål har ikke vært å se på kjønnsforskjeller i forhold til skoleprestasjoner på 1990 og 2000 -tallet, så jeg har derfor ikke inkludert eller vist til evidensbasert forskning på dette området i oppgaven. Likevel er det et interessant spørsmål, sett i lys av feministisk teori.

6.2 Evne til å uttrykke følelser

Funnene i min empiriske forskning var blant annet at informantene ga inntrykk av å ha et nokså avslappet forhold til skoleprestasjoner og fremtidsplaner. Dette samsvarer ikke med det som kommer frem i Ungdata og NOVA -rapporter om hvordan dagens unge opplever skolens krav i dag. Anthony Giddens og strukturasjonsteorien legger vekt på avhengighetsforholdet og sammenhengen mellom individ og samfunn, eller aktør og struktur som han kaller det (Giddens, 1997). For dagens unge kan gode skolerresultater være en forutsetning for å komme inn på arbeidsmarkedet. Dette kan gi en opplevelse av at mulighetene for å lykkes i livet står og faller på hvorvidt man mestrer skolens krav eller ikke. De utilsiktede konsekvensene ved et slikt opplevd press kan resultere i høyere forekomst av psykiske helseplager blant unge i befolkningen, fordi presset blir for stort for mange.

Ifølge NOVA- rapporten *Stress og press blant ungdom* svarer over halvparten av jentene på tiende trinn i norske skoler at de er «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av psykiske

helseplager. 26 prosent av guttene svarer det samme (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). De unge betegner selv sterkt skolerelatert press og dårlige fremtidsutsikter som hovedårsaken til plagene. Samtidig rapporterer 90 prosent av ungdommene om god livskvalitet. Ole Jacob Madsen stiller spørsmålstegn til hvordan disse to funnene i rapporten kan henge sammen (Madsen, 2018). Ifølge Beck og individualiseringsteorien kan svaret ligge i at de unge i større grad har lært seg å gi uttrykk for at noe er plagsomt enn det de hadde tidligere. Det er kanskje en større takhøyde for dagens unge til å kunne uttrykke og kjenne på følelser sine.

Det at *livsmestring* skal inn i skolen som et tverrfaglig tema fra kommende høst (UDIR, 2020), vitner om at denne kompetansen blir ansett som et viktig verktøy for å kunne håndteresamfunnets krav. Ungdom har lært seg å sette ord på følelser og kjenne på hvordan de har det i forhold til egen psykisk helse. Spørsmålene er hvorvidt denne kompetansen også er en medvirkende årsak til den økte rapporteringen av psykiske helseplager. Videre kan det økte fokuset på psykisk helse i ulike samfunnsdebatter og i media ha ført til at dagens unge kan stå i fare for å se på normale, vanskelige følelser som det å grue seg til prøver eller redsel for å ikke komme inn på en bestemt utdanning, som om en sykdom-indikasjon. Ifølge Madsen har diagnostiske betegnelser for naturlige reaksjoner gått inn i dagligtalen hos mange som beskrivelser av normalreaksjoner. Det at *redsel* og *nervøsitet* blir erstattet med *angst*, og at *hodepine* blir betegnet som *migrène*, er eksempler på dette. Stresset og presset de unge beskriver kan derfor sies å være fremkommet av samfunnsstrukturen de agerer i. Det kan være at det psykiske stresset og presset forskningsrapportene denne oppgaven har referert til, ikke nødvendigvis kan konkludere med at psykiske helseplager har økt i forhold til tidligere. Det kan dreie seg om at endringene i samfunnsstrukturen har gjort de unge mer rustet til å sette ord på følelsene sine.

6.3 Konsekvenser av individualiseringen

Samtidsdiagnosene om at det er vanskeligere å være ung i dag enn tidligere, kan påvirke hvordan de unge forholder seg til egen situasjon. Utfordringene som de unge blir presentert for kan dermed, med Giddens' og Becks forklaringsmodeller, bli en byrde de legger på seg selv. Ved å ha en holdning om at det er spesielt vanskelig å være ung, flink,

ambisiøs jente i dagens samfunn, kan dette utgjøre en risiko for å resultere i selvpoppfyllende profeti for dagens unge jenter (Madsen, 2018). Fordi skolen er den viktigste sosialiseringsarenaen for de unge i dag (Bunting & Moshuus, 2017), kan dette være en årsaksforklaring til hvorfor de unge forteller at det er her presset oppleves som størst.

Når vi nå får nye mål om livsmestring inn i skolen, er mulighetene for ytterligere individualisering av samfunnskravene til stede. Kan dette innebære en risiko for at den enkelte blir enda mer ansvarliggjort for om de lykkes eller ikke? Jeg er interessert i hvorvidt dette vil føre til enda større forskjeller mellom de som mestrer det individuelle ansvaret og de som ikke gjør det. Jeg mener dette er relevante spørsmål i forhold til videre forskning på området, og et aktuelt innspill i en debatt om hvorvidt utdanningssystemet skal fortsette å legge ytterligere ansvar på den enkelte.

En konkludering i forhold til funn i denne oppgaven kan sies å være at dagens skolesystem stiller så høye kompetansekrav til den unge at de responderer enten ved at jentene har internalisert at de skal gjøre det bra på skolen, i like stor grad og kanskje enda mer enn guttene, og/eller ved å oppleve økende psykisk press. Det å oppleve stress kan gi energi, men det kan bli problematisk dersom presset vedvarer slik at det blir for stort og uhåndterbart (Antonovsky, 2012). Man kan altså trekke en årsakssammenheng til skolen og dens struktur i forhold til at for noen blir de høye kompetansekravene uhåndterbare. Resultatet blir derfor høyere forekomst av psykiske helseplager blant de unge. Slik jeg ser det kan man også trekke årsakssammenhenger til det økte fokuset både i media, i hjemmet og i samfunnsdebatter angående temaet psykisk helse. De unge har blitt mer bevisste på dette området, og årsaksforklaringen kan ligge i at de unge evner bedre å uttrykke opplevelser rundt dette bedre enn tidligere. Et relevant spørsmål i den forbindelse vil være hvordan det økte forbruket av medisinske medikamenter, og det økte antall konsultasjoner innenfor psykisk helsevern blant de unge (FHI, 2017), kan forklares, dersom årsaken ikke er økt forekomst av psykiske helseplager. En teori kan være at de unge i dag lettere tar kontakt med helsestasjon og lege fordi det i våre dager er mer åpenhet rundt psykisk helse. Ifølge Beck og individualiseringsteorien kan dette forklares med at de unge er blitt mer aktive for å få dekket sitt behov.

Samfunnsstrukturen bærer preg av større fokus på psykisk helse og velferd, og legger derfor til rette for at de unge skal kunne få dekket sine behov innenfor disse områdene. Det dermed større sannsynlighet for at de unge vil oppsøke helsestasjonen nå enn tidligere, fordi den er lettere tilgjengelig (SSB, 2015).

Funnene i mitt forskningsarbeid er at mange jenter, både før og nå, føler og følte skolerelatert stress. Likevel kan ikke disse funnene gi svar på hvorvidt jenter i realiteten sliter mer med psykiske helseplager enn det gutter gjør. Selv om undersøkelser som Ungdata indikerer at det er jenter som føler størst psykisk stress, så er det fortsatt slik at det er guttene som har størst sårbarhet for sosiale problemer. Gutter har også høyere selvmordsrate enn jenter (Nielsen & Henningsen, 2018). På grunn av oppgavens begrensning skal jeg ikke gå inn på temaet om hvorvidt skolen er godt nok tilpasset gutter her. Likevel er det viktig å bringe med seg i refleksjoner rundt hvorvidt det er jenter eller gutter som sliter mest med psykiske helseplager, og hvorvidt skolen er tilpasset gutter eller jenter best.

6.4 En fremoverrettet eller bakstreversk skoleutvikling?

Målet forut for skolereformene på 1990 og 2000 -tallet var å heve den faglige kompetansen blant norske skoleelever, fordi internasjonale undersøkelser hadde gitt resultater myndighetene ikke var fornøyde med. Erfaringene fra de siste 20 års skolereformer har ikke vist positiv effekt i forhold til myndighetenes mål (Skjong, 2017, Haug, 2017). Resultatene fra blant annet PISA -undersøkelsene indikerer både fremgang og tilbakesteg, når det gjelder norske elevers skoleprestasjoner (UDIR, 2004, 2016, 2019). Spørsmålet en kan stille seg er hvilke forskningsresultater og teorier myndighetene har lagt til grunn i utarbeidelsen av de nye læreplanene og *fagfornyelsen* som nå blir innført i skolen (UDIR, 2020).

Det nye tverrgående emnet *livsmestring* kan sees i sammenheng med en samfunnsutvikling der man setter sin lit til psykologiske svar og løsninger på sammensatte samfunnsproblemer (Verdibørsen, 2019). Man søker å gjøre elevene bedre rustet til å kunne takle de psykiske utfordringene livet gir, ved hjelp av egne ressurser. De nye læreplanene i *fagfornyelsen* uttrykker dette gjennom ordvalg som: *å ta ansvarlige*

livsvalg, sette grenser og håndtere tanker, følelser og relasjoner. Det settes altså inn ressurser på individnivå fremfor å søke å endre kompetansekravene i samfunnsstrukturen, for å styrke de unges psykiske helse.

Arbeidet med denne oppgaven har reist nye spørsmål om de bakenforliggende argumentene til innholdet i livsmestringssegmentet. Jeg er blitt nysgjerrig på hvorvidt myndighetene hadde vurdert mulighetene for å reversere Reform -94 og Reform -97, dersom årsakssammenhengen i den rapporterte økningen i psykiske, skolerelaterte helseplager viste seg å ligge i skolestrukturen, og ikke på individnivå. Gjennom fagfornyelsen i læreplanene blir det nå den enkeltes ansvar å tilegne seg kompetanse til å takle presset i skolen. Spørsmålet en kan stille seg er hvilke konsekvenser det vil få for den gruppen unge som ikke takler dette. Vil det resultere i nok et felt der de ikke lykkes? Jeg ser en fare i at denne gruppens utfordringer nå kommer ytterligere tiluttrykk, ved at det å mestre sosiale krav nå blir gjort til noe som kan minne om et kompetansemål i skolen.

6.4.1 Oppsummering

Gjennom sammenlikningen av litteratur om emnet og mitt empiriske forskningsmaterie, kan jeg besvare problemstillingen innledningsvis med at det unge jenter og voksne kvinner forteller om hvordan de opplever/opplevde skolens krav i dag og for 20 – 30 år siden, er like på sentrale områder. Begge gruppene forteller i vesentlig grad om skoletrivsel, men fortellinger om plager i forbindelse med skolerelatert stress kommer også til uttrykk. Når det gjelder forskningsspørsmålet om holdninger til skolen, forteller både dagens unge jenter og kvinnene i mitt utvalg at de opplever og opplevde skolearbeidet som meningsfullt. Enkelte gir imidlertid uttrykk for at skolen er/var kjedelig. Jeg tolker dette til å innebære at disse opplever/opplevde skolearbeidet som lite meningsfullt fordi det ikke er/var godt nok tilpasset den enkelte. Selv om det pedagogiske innholdet i skolen er forandret, er det altså likhetstrekk i dagens elevfortellinger og det de voksne forteller om sin skolegang for 20-30 år siden.

Forskningsspørsmålene om betydningen av gode skoleprestasjoner gir ulike svar, når man sammenlikner litteratur om de unges situasjon i dag og det mine informanter

fortalte om holdningene sine til dette. Kvinnene jeg intervjuet ga uttrykk for en avslappet holdning til fremtiden. De skulle enten få seg en jobb, eller ta en utdanning der de var relativt sikre på å komme inn. Betydningen av gode skoleprestasjoner handlet mer om å vise for seg selv og andre at man mestret dette på en noenlunde bra måte, helst over det gjennomsnittlige, men ikke *for* godt. Svarene samsvarer med det Frønes skriver om at før visste de unge som ikke mestret skolen at det fantes muligheter for arbeid selv om de ikke kom inn på videre utdanning (Frønes, 2018). I dag er det en endring mot at flere arbeidsgivere stiller krav til formell utdannelse eller fagbrev for å tilby fast jobb. Flere unge i dag gir, muligens av den grunn, uttrykk for mindre grad av fremtidsoptimisme (Bakken, 2019).

Når det gjelder psykisk helse forteller forskningen at de aller fleste ungdommene i Norge har det bra og er fornøyde med skolen. Dette samsvarer med hva mine informanter forteller om sine minner fra skolehverdagen i ungdomstiden. Selvrapporteringsundersøkelser viser imidlertid at ganske mange sliter i hverdagen med ulike psykiske helseutfordringer, og at de unge selv mener at hovedårsaken til dette er stress i forhold til kravet om å gjøre det bra på skolen (Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017). Gjennom mine intervjuer var ikke psykisk helse knyttet til skoleprestasjoner et konkret tema. Det de fortalte om opplevelsen av gode psykososiale forhold indikerer god psykisk helse.

Også enkelte av mine informanter fortalte om skolestress med likhetstrekk til det som kommer til uttrykk når det gjelder de unge i dag. De var imidlertid samtidig opptatt av å normalisere plager knyttet til skolestress. Det var ikke beskrevet som et sentralt problem i hverdagslivet. Forskjellen ligger i at de voksne i ettertid har kommet til at de ikke burde stresset så mye da de var unge. Det er ikke lett for unge mennesker å overskue at bekymringen for en prøve eller en karakterer bare handler om en liten detalj i et langt liv. For dagens unge kan kravet til gode skoleprestasjoner komme til å virke altoverskuende på grunn av kravene som stilles i kompetansesamfunnet de lever i.

7 Litteraturliste

- Aakvaag, G.C. (2012). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Ariès, P. & Busck, A. (1982). *Barndommens Historie*. København: Nyt Nordisk Forlag
- Aasgaard, R. (2014, 1.mai). Verdens barndomshistorie, sett fra USA? Hentet fra <https://arrvev.no/artikler/vestens-barndomshistorie-sett-fra-usa>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modellen* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av: Ane Sjøbu
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017 Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (NOVA rapport 8/18). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2019.-Nasjonal-resultater>
- Barne- og likestillingsdepartementet (2016). *Barnets rettigheter i Norge*. Norges femte og sjette rapport til FNs komite for barnets rettigheter -2016. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0ada3bee46b54f498707f51bbc7d4b2c/barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu.pdf>
- Baune, T.A (2012). *Den skal tidlig krøkes*. Oslo: Cappelen forlag
- Bergsli, H (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*, Sosialforsk, Høyskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra [http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20frafall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20frafall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20(2).pdf)
- Bergstrøm, I. I. (2013, 26.november) Barna dine tenker annerledes om kjønn enn du gjør. *Forskning.no* Hentet fra <https://forskning.no/kjonn-og-samfunn-skole-og-utdanning/barna-dine-tenker-annerledes-om-kjonn-enn-du-gjor/596024>
- Bunting, M. & Moshuus, G.H. (2017) *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bru, E., Idsøe, E.C., Øverland, K. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- 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 and New Zealand Journal of Psychiatry* 48 (7): 606-616. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0004867414533834>
- Cunningham, H., Thuen, H., & Thorbjørnsen, K.M. (1996). Barn og barndom: *Fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. 2. Utg. ed. Oslo: Universitetsforlaget
- Danielsen, A.G. (2012) Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education* 32 (02): 115-125. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol
- Danielsen, D.I. (2018). Barn har alltid vært barn. Hentet fra <https://www.forskningsdagene.no/artikler/barn-har-alltid-vrt-barn!t-2949>
- Dyb, H. (15. august 2017). Psykiske helseplager fortsetter å øke blant ungdom. Oslomet. Hentet fra <https://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-oslomet/psykiske-helseplager-fortsetter-a-oke-blant-ungdom/328960>
- Elstad, J.I. & Barstad, A. (2008). Sosiologiske perspektiver på psykiske helseplager. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2008/03/sosiologiske_perspektiver_pa_psykiske_plager
- Engelsen, B.U (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, H.M. (2016, 17.februar) Urix: Irans viseutenriksminister benekter at de dømmer barn til døden. Oslo: NRK2. Hentet fra https://www.nrk.no/urix/urix_-irans-viseutenriksminister-benekter-at-de-dommer-barn-til-doden-1.12806822
- 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). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Espe, T. (2015). *Kvifor vert nokon sjuk av å vere flink? Ei undersøking av flink-pike-syndrom sett i lys av sosial representasjonsteori og identitetsprosessteori*. (Hovedoppgave Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48746/HO2015END.pdf?sequence=15&isAllowed=y>
- Fauske, H. & Øya, T. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag
- Folkehelseinstituttet (FHI). (2018). *Folkehelse rapporten – kortversjon Helsetilstanden i Norge 2018*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/fhr-2018/>

- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I (1998) *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014) *Risiko og marginalisering*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Gjerde, L. C., Eilertsen, E. M., Reichborn-Kjennerud, T., McAdams, T. A., Zachrisson, H. D., Ystrom, E. (2017). Maternal perinatal and concurrent depressive symptoms and child behavior problems: a sibling comparison study. *Journal of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 58, 779–786. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12704>
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens Konsekvenser*. Oslo: Pax
- Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget: Bergen
- Haug, P. (2004) Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2004/04/sentrale_resultat_fra_evalueringa_av_reform_97
- Haug, P. (2017). Lomsdalen [lyd-podcast] – 6-åringene, guttene og tapere. Hentet fra https://soundcloud.com/lektor_lomsdalens_innfall/II-52-peder-haug-6-aringene-guttene-og-taperne
- Helse og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet*. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022). Oslo: Helse og omsorgsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Heggen, K. (2002). Utkantjentene sin stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1162>
- Holloway, S. L. & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers* 104 (3): 613-627.

Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00045608.2013.846167>

Hodne, Ø. & Dybing, M. (2003). *Barndom i Norge gjennom tusen år*. Oslo: Cappelen forlag.

Human Rights Council (2017). *Report of the Special Rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health*. Hentet fra <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/G1707604.pdf>

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T.S., Kjærnsli, M. Anubha R., Eriksen, A. og Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018 - *Norske elever kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*, Universitetet i Oslo ILS. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2011) *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P.A. (2016) *Introduksjon Til Samfunnsvitenskapelig Metode*. 5. Utg. ed. Oslo: Abstrakt forlag.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10 - årige grunnskolen*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (14. november 1996). Reform 97 – dette er grunnskolereformen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>

Krange, Olve, & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvig, E.I & Nielssen, S. (2014). Epistemologi og psykiatriske diagnoser: nødvendigheten av en fenomenologisk forståelse av psykotisk bevissthet. Tidsskrift for norsk psykologforening. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/09/epistemologi-og-psykiatriske-diagnoser-nodvendigheten-av-en-fenomenologisk>

Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan, K. (2017). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning Hentet fra www.kunnskapssenter.no

Liverød, S. R. (2010, 21.september). Stor frihet og mye angst. *SinnSynWebpsykologen.no*

Hentet fra <https://www.webpsykologen.no/artikler/angst-modernisme-frihet/>

Madsen, O.J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, H. B. (2009) *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, H.B. (2017, 2. mars). Hva mener du egentlig Einar Lie? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/lov2L/hva-mener-du-egentlig-einar-lie-harriet-bjerrum-nielsen?>

Nielsen & Henningsen (2018, 23. mai). Guttepanikk og jentekrise - paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/guttepanikk-og-jentepress--paradokser-og-kunnskapskrise/>

Nygren, P. (1996). *Utvikling Og Kvalitet I Psykososialt Arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., Øverland, S., (2018). *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttetrapport, 2018). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

Rudi, I.B. (u.å). Hentet 27.mai 2020. Nye skolelover på 1930 tallet. Hentet fra <http://www.kildenett.no/portal/artikler/2007/1182161892.56>

Pollock, L. A. (1983). *Forgotten Children: Parent-child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge Paperback Library.

Samdal, O., Mathisen, F. K. S. Torsheim, T., Diseth, Å.R., Fismen, A., Larsen, T., Bente Wold, B., og Elisabeth, Å. (2015). *Helse og trivsel blant barn og unge*. HEMIL-rapport 2016// Universitetet i Bergen. Hentet fra <file:///C:/Users/ninaf/Downloads/HEMIL-rapport2016.pdf>

Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget

Scott Sørensen, A., Høystad, O. M., Bjurström, E., Vike, H. & Nordgård, Y. (2008). *Nye kulturstudier: en innføring*. Oslo: SAP Spartacus.

Sjøberg, S. (2019). Nasjonale prøver, *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/nasjonale_prøver

Skjong, H. (2017, 15.august). Reform 97 20 år etter. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/august/reform-97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/>

- Skogen, J.C., Smith, O.R.F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Forebygging blant barn og unge* -Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt. Hentet fra [file:///C:/Users/ninaf/Desktop/Master/Emne%202/barn og unges psykiske helse forebyggende.pdf](file:///C:/Users/ninaf/Desktop/Master/Emne%202/barn%20og%20unges%20psykiske%20helse%20forebyggende.pdf)
- Sommer, D., Holm-Hansen, L. og Holmes, I. S. (2014). *Barndomsspsykologi: Små barn i en ny tid*. 2. Utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Statens lånekasse for utdanning (2020, 12. april). Stipend og lån til utdanning. Hentet fra www.lanekassen.no
- Statens vegvesen (2020, 09. mars). 110 omkom i trafikken. Hentet fra <https://www.vegvesen.no/om+statens+vegvesen/presse/nyheter/nasjonalt/110-omkom-i-trafikken>
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Helseforhold, Levekårsundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/helseforhold>
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Strand, S. (2011). *Samhandling som omsorg: tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sundquist, J (2018, 12.desember). Hvor gikk det galt for generasjon prestasjon? *Psykologisk.no*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2018/11/hvor-gikk-det-galt-for-generasjon-prestasjon/>
- Surèn, P. (2018, 18.september). Har ungdom dårligere psykisk helse enn før? *Tidsskrift Norsk legeforening 2018*. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2018/09/leder/har-ungdommer-darligere-psykisk-helse-enn>
- Sørås, D. & Tjomlid, G. (2019). *Dialogisk* (Lydpodkast, episode 81). Moderne media. Hentet fra <https://podtail.com/en/podcast/dialogisk/episode-81-psykt-flink-med-ole-jacob-madsen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thombs, B.D., Kwakkenbos, C.M.C., Levis, A.W., and Benedetti, A. (2018) *Addressing Overestimation of the Prevalence of Depression Based on Self-report Screening Questionnaires*. Canadian Medical Association Journal 190 (2018). Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5770251/>

- Tjeldvoll, A (2009). Enhetsskolen, *Store norske leksikon* Hentet fra <https://snl.no/enhetsskole>
- Trommald, M. (2017). *Økte forskjeller -gjør det noe?* Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Hentet fra https://bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d1be77ba10/oppvekstrapporten_2017.pdf
- United Nations Development Programme (2019). Human development report 2019 *Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century.* Hentet fra <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR). (2004). PISA 2004: *Rett spor -eller ville veier.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2006). *Læreplanverket.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR). (2016). PISA 2015: *Stø kurs.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR). (2017). *Rammeplan for barnehager.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR). (2018). Statistikk om grunnskolen 2018/2019. hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR). (2019). PISA 2018 - *Resultater.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2019). Statistikk om grunnskolen 2019/2020. hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2020). Folkehelse og livsmestring. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Vedeler, G. H. (2016, 18. juni). Passer den medisinske modellen i psykisk helsevern? Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/03/passer-den-medisinske-modellen-i-psykisk-helsevern/>
- Verdibørsen (2019) *Livsmestring i skolen* [Lyd podcast]. Hentet fra

<https://radio-we.nrk.no/podkast/verdiboersen/nrkno-poddkast-69-163519-28112019132200>

Vaage, O. F. (2013). Unges dagligliv 1971-2010. Unge har mer fritid – men savner samvær. *Samfunnsspeilet*, 27(2) 2-8. Hentet fra

<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/attachment/109957?ts=13e3fe9efc0>

Vaage, O.F. (2012). *Tidene skifter, Tidsbruk 1971-2010*, Statistiske analyser 125, Statistisk sentralbyrå. Hentet fra

<https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa125/sa125.pdf>

Vaage, O.F. (2012). *Barns dagligliv i endring*, hentet fra

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/barns-dagligliv-i-endring>

Wendelborg, Christian (2020). *Elevundersøkelsen 2019, mobbing og arbeidsro*.

Utdanningsdirektoratet

2020.

Hentet

fra

<file:///C:/Users/ninaf/Downloads/elevundersokelsen-2019-mobbing-og-arbeidsro.pdf>

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag

Øverbø, G.M. (2016, 15.mars). Sunne norske jenter sliter. Hentet fra

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-universitetet-i-bergen-mat-og-helse/sunne-norske-jenter-sliter/432446>

Aarre, T.F. (2010). *Manifest for psykisk helsevern*. Oslo: Universitetsforlaget

Aarre, T. F. (2018) *En mindre medisinsk psykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aarø L.E., Haugland, S., Hetland, J., Torsheim, T., Samdal, O., Wold, B. (2001, 20.oktober). Psykiske og somatiske plager blant ungdom. *Tidsskriftet den norske legeforening*.

Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2001/10/klinikk-og-forskning/psykiske-og-somatiske-plager-blant-ungdom>

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fra tidlig mestring til forventning om master

Referansenummer

591912

Registrert

15.11.2019 av Nina Gerd Kamfjord Fjordbo - 002950@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth Gulløy, elisabeth.gulloy@usn.no, tlf: 98691809

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nina Fjordbo, nina.fjordbo@gmail.com, tlf: 47909007

Prosjektperiode

01.12.2019 - 10.05.2020

Status

30.03.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

30.03.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 29.03.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er 101

avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

16.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2019. Behandlingen kan starte.

TREDJEPERSONER

Vi forutsetter at spørsmålene under intervjuet stilles på en slik måte at du unngår direkte identifiserende opplysninger (navn) om tredjepersoner.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under intervjuet kan det fremkomme indirekte identifiserende personopplysninger om utvalgets tidligere lærere, foreldre og venner i oppveksten. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende.

Enkelte opplysninger om tredjepersoner er nødvendig for å beskrive forventinger til utvalget, som er den overordne problemstillingen. Målet er å sammenligne forholdet elever har til skole i dag i forhold til tidligere. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at ¹⁰²den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art. 21).

Det kan også unntas fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte. Data kilden "minne-intervjuer", samtaler dreier seg om forhold som ligger langt tilbake i tid. Prosjektleder vet derfor ikke hvem disse er, og mange vil det være umulig å nå. Det samles ikke inn sensitive opplysninger, og kun en begrenset mengde, opplysningene behandles også i en kort periode. Det vil derfor kreve en uforholdsmessig stor innsats for å informere tredjepersoner, sett opp mot nytten de vil ha av informasjon.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Fra tidlig mestring til forventning om master”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan ungdom opplevde skolens krav før i tiden i forhold til i dag, og forholdet til læreren i dag sammenlignet med tidligere tider. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å studere hvordan unge opplever egen hverdag og skolehverdag før og nå. For å få vite mer om dette ønsker jeg å intervju 6-7 voksne som har gått på Sandefjord videregående skole, det som tidligere het Sandefjord gymnas, studieretning for allmenne fag. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i studiet: «Forebyggende arbeid blant barn og unge» ved Universitetet i Sørøst-Norge. Min veileder ved USN er Elisabeth Gulløy, tlf. 98691809. Opplysningene skal ikke brukes av andre eller til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst Norge (USN) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju voksne med noenlunde lik bakgrunn ved at alle har kommet inn på studieretning for allmenne fag i den samme byen. Jeg ønsker å intervju personer jeg ikke kjenner personlig, og har derfor forhørt meg i min omgangskrets om de kjenner til noen de tror kunne tenke seg å bli med på dette prosjektet. Du er en av personene som er blitt foreslått, og det er derfor du blir kontaktet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi møtes for et uformelt intervju, som kan sammenliknes med en samtale om noen bestemte tema som handler om skole og hverdagsliv. Det vil vare i omtrent en time, kanskje kortere. Intervjuet vil bestå av noen åpne spørsmål som er bestemt på forhånd, men det kan også hende jeg vil spørre deg om ting underveis som har med ditt forhold til skole å gjøre.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet for å kunne jobbe med det i oppgaven min. Etter intervjuet vil jeg skrive ned (transkribere) det jeg hører på lydopptaket og også det jeg har notert underveis for å være sikker på at jeg har fått med meg alle detaljene. På denne måten kan jeg analysere intervjuet i etterkant, og skrive om dette i oppgaven min. Alt jeg skriver vil bli anonymisert slik at det blir umulig å kunne gjenkjenne noen. Det vil heller ikke fremgå av oppgaven at personene som er intervjuet er fra Sandefjord, men «en by på Østlandet»

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg som student som har tilgang til intervjuene, i tillegg til veilederen min ved USN.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Disse vil bli lagret på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.

Du som deltaker i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes hverken i masteroppgaven eller i andre publikasjoner. Det er bare opplysninger om svarene som vil publiseres, ikke navn, adresse etc.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.mai 2020. Alle personopplysninger, opptak, transkriberte intervjuer vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, også på et senere tidspunkt, ta kontakt med meg på e post: nina.fjordbo@gmail.com eller på telefon: 47909007 eller

- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Elisabeth Gulløy tlf 98691809, epost elisabeth.gulloy@usn.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Elisabeth Gulløy
Tlf. 98691809

student
Nina Fjordbo
Tlf. 47909007

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fra tidlig mestring til krav om master*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.10.mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

Hva forteller middelaldrende om hvordan de opplevde skolens krav da de var unge?

- **Fortell om en vanlig eller helt typisk skoledag da du gikk på ungdomsskolen. Fortell om en slik dag på gymnaset.** Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var det mye bråk og uro? Hvordan reagerte du eventuelt på det, hvordan reagerte de andre elevene på dette? Var det interessant, kjedelig
- **Hvordan vil du karakterisere deg selv som elev da du gikk på skolen i tenårene?** Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var du flink, middels flink, ikke så flink, flittig, lat, aktiv, passiv.
- **Fortell om Hvordan det var i friminuttene.** Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Var du med andre eller alene? Hvordan likte du det? Snakket dere om skolearbeid, fag, karakterer, lærere eller annet som hadde med skole å gjøre i friminuttene?
- **Hva tenkte du om ulike lærere på skolen? Hvem likte du godt eller mindre godt og hvorfor?** Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Hvor mange timer brukte du på lekser? Hvor mange timer og hvor mange dager i uka? Syntes du det var gøy og interessant med lekser, eller syntes du det var kjedelig, grusomt? Gjorde du lekser alene eller fikk som regel du hjelp?
- **Kan du fortelle om en gang foreldrene dine reagerte positivt på skolearbeidet ditt, og en gang de reagerte negativt?** Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Hvor engasjerte var foreldrene dine i skolearbeidet ditt? I forhold til om dere var på foreldresamtaler sammen, om de møtte på foreldremøter og på konferansetimer? Alltid, aldri eller noen ganger? Hendte det du fikk brev med hjem på grunn av disiplinære forhold?
- **Hva dreiv du med på fritida?** Var det mye fokus på skolearbeid, og skoleprestasjoner på fritida?

- Hva tenkte du om skoleprestasjonene dine i forhold til venner eller klassekamerater?
Hvordan reagerte de på dine prestasjoner?
- Er det noe du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du nå ønsker å legge til?
Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?